HAL
open science

Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège

Véronique Castellotti, Danièle Moore

To cite this version:

Véronique Castellotti, Danièle Moore. Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2006, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, pp.54-68. hal-01390213

HAL Id: hal-01390213

https://hal.science/hal-01390213v1

Submitted on 1 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Paru dans
MOLINIE, M., (Dir.) 2006, *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 2006
« Biographie langagière et apprentissage plurilingue », 54-68.

Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège

Véronique CASTELLOTTI,
Université françois Rabelais-Tours
JE 2449 « DYNADIV »

Danièle MOORE
Simon Fraser University, Vancouver
& Université Paris 3 Sorbonne nouvelle « DILTEC »

Introduction

Le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) comporte un sous titre en trois parties : apprendre, enseigner, évaluer. Si l'on retient le plus souvent, dans les portfolios européens des langues (désormais PEL), la visée évaluative matérialisée notamment par le référentiel de compétences, c'est plutôt sur la ***dimension d'appropriation***, donc celle qui concerne au premier chef l'apprenant, que nous[1] avons voulu mettre l'accent lors de l'élaboration du PEL français pour le niveau du collège (Castellotti, Coste, Moore et Tagliante 2004).

Les portfolios européens des langues comportent tous une biographie langagière, constituée d'un ensemble de traces d'origines diverses : mémoires de contacts linguistiques et culturels, témoins de l'évolution d'apprentissages formels ou informels (« référentiel de compétence »), preuves éventuelles de séjours ou de certifications (dossier).
Le PEL français[2] pour le collège ne déroge pas à cette règle, mais les options sur lesquelles il repose valorisent tout particulièrement deux dimensions, en leur accordant une plus grande place que dans la plupart des portfolios des langues édités antérieurement. Il s'agit, tout d'abord, d'une orientation qui tente à la fois de mieux prendre en compte les atouts plurilingues des locuteurs et de leur fournir des armes pour les renforcer, en valorisant notamment **la compétence de médiation**[3] présente dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ; dans le même temps, un certain nombre de pistes sont proposées, qui visent à favoriser le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux.
Une des originalités de ce portfolio réside dans la tentative d'articuler ces deux dimensions, pour mieux valoriser les capacités métalinguistiques accrues d'apprenants plurilingues réflexifs, que mettent en évidence des parcours d'expériences linguistico-culturels diversifiés.

1. Plurilinguisme et compétence plurilingue

Certaines représentations ordinaires du plurilinguisme tendent à le présenter comme une caractéristique rare dévolue aux individus d'exception que seraient les polyglottes accomplis ; si l'on adopte une telle attitude, comment comprendre que le CECR place au centre de ses orientations une

[1] ce « nous » désigne ici, outre les 2 auteures du présent article, les 2 autres co-auteurs du PEL collège : Daniel Coste et Christine Tagliante.
[2] De fait, l'usage du portfolio n'est pas réservé au collège en France seulement, mais peut être utilisée dans toute situation où le français est langue, au moins partielle, d'enseignement (les écoles françaises à l'étranger, les écoles immersives en français etc).
[3] Cette compétence vise notamment à être capable de passer d'une langue à d'autres, d'interpréter, de traduire, mais aussi de gérer des échanges dans plusieurs langues à la fois, au moyen d'un « parler plurilingue », ou de transférer des compétences d'un apprentissage linguistique à un autre.

approche plurilingue de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ? Pour que celle-ci apparaisse comme réaliste, il faut avoir recours à d'autres références pour cerner la notion de plurilinguisme.

1.1. Quel plurilinguisme ?

Si l'on se réfère à la définition du *Petit Robert*, est plurilingue une personne « qui utilise plusieurs langues », sans précision de quantité, de forme ou de durée d'utilisation, pas plus que de niveau de maitrise.
Cette définition, très générale et très ouverte, permet à la plupart des sociétés contemporaines de se découvrir composées d'individus plurilingues qui peuvent donc être invités, pour autant qu'on les y encourage, à mettre en évidence des parcours d'expérience pluriels, tant linguistiques que culturels. Ainsi, les adolescents scolarisés en collège, auxquels est destiné le portfolio dont il est question ici, peuvent faire état d'un parcours plurilingue et pluriculturel, certes partiel et mouvant, mais qui prend appui sur la gestion de plusieurs langues au sein de la sphère personnelle (langues parlées dans la famille ou chez les proches), de l'environnement scolaire (apprentissage de langues étrangères, éveil aux langues) ou plus généralement de leur vie quotidienne et sociale (navigation sur Internet, productions culturelles en plusieurs langues, voyages, etc.).

Ainsi, dès la page 5 du *PEL collège*, une partie intitulée « Mes contacts avec plusieurs langues et cultures » permet aux apprenants de tracer un premier paysage de leurs relations avec les langues et les cultures et de leurs itinéraires d'apprentissage. On y trouve en effet les consignes suivantes :

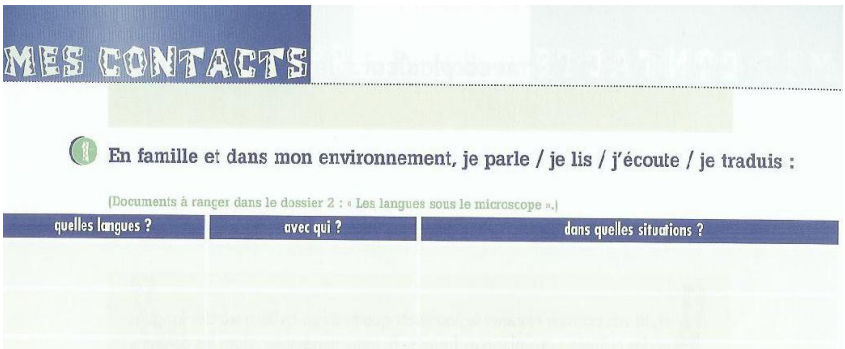
> « Ici, tu vas pouvoir résumer les contacts que tu as pu avoir avec des langues et des cultures, sous plusieurs formes. Tu peux rassembler dans les dossiers différents documents rappelant ces contacts : photos, billets de train, extraits de journaux ou de correspondance, etc.
> Tu pourras indiquer les langues que tu parles dans différents lieux, y compris ta langue maternelle : à la maison, à l'école, avec d'autres membres de ta famille, avec tes copains, etc. même si tu penses que tu ne les parles pas très bien.
> Tu pourras aussi noter les différentes expériences de rencontre avec d'autres cultures, à travers des personnes dont tu as fait connaissance, des séjours que tu as effectués, des activités auxquelles tu as participé, des objets que tu as conservés. Tu peux rajouter des éléments chaque fois que c'est nécessaire.
> Tout cela racontera, au fur et à mesure, l'histoire de tes rencontres avec les langues et les cultures ».

On voit ici comment la dimension explicitement biographique (*l'histoire*) est d'emblée intimement liée à la pluralité, représentée sous la forme active et interactive de la *rencontre* avec des langues et des cultures variées.
Ces recommandations tendent ainsi à faire visualiser aux adolescents les éléments constitutifs de leur répertoire et à leur faire prendre conscience de la dimension effectivement plurilingue de celui-ci, souvent minimisée par des représentations maximalistes du plurilinguisme parfait (héritées de celles attachées à la maitrise de deux langues selon le modèle d'un « natif » dans chacune d'entre elles).
C'est par une mise en concordance entre ces ressources disponibles et les activités qu'elles permettent que se construit un répertoire dynamique des rapports aux langues et des compétences en cours de construction.

1.2. Répertoire plurilingue et compétence plurilingue

La première section « En famille et dans mon environnement, je parle, je lis, j'écoute, je traduis », qui est mise en écho avec le dossier 2 « les langues sous le microscope » permet de dresser un profil dynamique des rapports aux langues, et des degrés de compétences

développées, en fonction des lieux et des personnes, des domaines, des finalités d'interaction, et des langues considérées. Cette dynamique ouvre la porte à un portrait réaliste de la compétence plurilingue « ordinaire » : les bi-/plurilingues apprennent et utilisent les langues pour remplir des buts et des fonctions différents, dans divers domaines de la vie, et avec une variété d'interlocuteurs. Pour toutes ces raisons, les bi-/plurilingues développent des compétences différentes, complémentaires dans les différentes langues de leurs répertoires (voir par exemple Grosjean 1993, Lüdi & Py 2002), et déséquilibrées aussi bien du point de vue de leur niveau de maitrise que de leur profil fonctionnel ou de leur insertion culturelle (voir Coste, Moore & Zarate 1997). Les compétences se développent ainsi de manière différenciée selon les langues, et de manière circonstancielle selon les besoins, tout au long de la vie.


MES CONTACTS

En famille et dans mon environnement, je parle / je lis / j'écoute / je traduis :

(Documents à ranger dans le dossier 2 : « Les langues sous le microscope ».)

quelles langues ?	avec qui ?	dans quelles situations ?

(Extrait *PEL Collège*, 2004, p. 6).

Ce « retour sur expérience », qui ouvre le portfolio, permet aux adolescents de prendre conscience de ce qui constitue déjà leur biographie, en les incitant explicitement, ce que fait rarement l'école, à y inclure des éléments de leur vie personnelle et les pratiques, y compris approximatives (*« même si tu penses que tu ne les parles pas très bien »*), qui les caractérisent. Mais la dimension plurilingue se doit d'être reconnue aussi à travers les usages scolaires qui la façonnent, ainsi que par les pratiques de médiation et de passage d'une langue à d'autres, qui constituent l'ordinaire du plurilinguisme en actes.

Plusieurs rubriques invitent les élèves à adopter un regard réflexif vis-à-vis de telles pratiques, afin de montrer qu'elles sont non seulement acceptables, mais aussi justifiées. Ainsi, dans la partie « Tout ce que j'ai déjà fait dans les langues que j'apprends » :

> J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues :
> (…)
> - fait des exposés en changeant de langue, en résumant d'une langue dans une autre
> - participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait
> *(PEL collège*, 2004, p. 11).

Ou encore, dans la partie « Mes manière d'apprendre les langues » :

> Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. C'est normal, c'est utile et c'est transitoire.
> (*PEL collège*, 2004, p. 14).

Les apprenants sont alors incités à explorer de façon plus attentive la manière dont ils associent et articulent leurs savoirs dans plusieurs langues et les pratiques d'apprentissage de celles-ci, que l'école a trop souvent contribué à séparer.
Dans la continuité de ces orientations, le PEL collège propose quelques pistes réflexives mais aussi prospectives sur ce que pourrait être une « éducation linguistique » cohérente, articulant les enseignements des différentes langues étrangères et de la langue de scolarisation. Ces pistes se concrétisent notamment dans la partie « Mes manières d'apprendre », plus précisément dans la rubrique suivante :

> Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire …
> Pour me servir des autres langues que je connais
> (…)
> Me demander si la langue nouvelle que j'apprends ressemble un peu à une que je connais déjà. Par les sonorités, par la mélodie ou le rythme. Ou encore si des formes, des mots, des constructions me font penser, à l'oral ou dans l'écrit, à d'autres, découvertes dans d'autres langues
> Ne pas hésiter à noter les ressemblances et les différences pour renforcer la connaissance de l'une et de l'autre langues
> (…)
> Me rappeler les astuces et les méthodes qui ont « marché » pour apprendre d'autres langues auparavant et me demander si je ne peux pas les utiliser à nouveau
> Si j'apprends plusieurs langues en même temps, avec des exercices ou des moyens différents, me demander si les manières de faire pour l'une ne seraient pas aussi utiles pour l'autre ou pour les autres. Me demander si ce que j'ai appris sur certains fonctionnements de l'une ne peut pas aussi me permettre de mieux comprendre, par comparaison, des fonctionnements – semblables ou différents – de l'autre
> *(PEL collège*, 2004, p. 14).

Cette dimension est également présente dans la partie nommée « Ma biographie langagière » et qui est essentiellement constituée du référentiel de compétences permettant de situer l'évolution des apprentissages dans les langues apprises. Nous avons souhaité faire figurer dans ce référentiel 5 langues possibles, dont le français comme langue de scolarisation aux côtés des autres langues acquises ou apprises. Ce choix répond d'une part à l'objectif déjà affirmé de mettre sur le même plan, au yeux des élèves, leurs savoirs et savoir-faire de tous ordres, scolaires ou non, concernant les langues, mais aussi de mettre en relation ce qui s'apprend dans différentes langues à ce qui est déjà construit ou encore en construction[4] dans la langue de l'école.

Du point de vue concret de l'utilisateur, le *PEL collège* offre, dans chaque rubrique du livret 1, un choix d'éléments présentés comme potentiellement biographiques, que les apprenants peuvent sélectionner comme significatifs de leur propre parcours d'expérience pour se constituer, de manière réflexive, une autobiographie qui comprend à la fois une dimension historique de l'état de leur répertoire[5] et une projection dans le futur de leurs usages et / ou

[4] La langue de l'école n'est en effet une langue première que pour une partie des élèves scolarisés au collège en France et, même pour ceux-là, il est intéressant de pouvoir leur faire prendre conscience que leurs compétences dans cette langue ne sont sans doute pas parfaites. Cela contribue aussi à déstabiliser la représentation d'une maitrise complète de la langue par les locuteurs natifs.

[5] Nous avons redéfini ainsi cette notion : « considérer les potentialités d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenant en termes de répertoire, c'est y inclure les différentes formes de pluralités constitutives de ce répertoire et le configurant de façon dynamique : pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps » (Castellotti & Moore, 2004).

apprentissage (en visualisant notamment ce qui n'est pas encore effectif mais qui pourrait intégrer, à plus ou moins court terme, ledit répertoire). On peut ainsi supposer que le fait de voir clairement explicité et reconnu, dans un document « institutionnel », un certain nombre de stratégies possibles (« Mes manières d'apprendre ») et de compétences réalistes et atteignables pourra jouer pour les élèves comme un effet d'entrainement à tester leurs capacités et à s'engager plus avant dans des pratiques d'appropriation.
La relation entre répertoire plurilingue et compétence plurilingue, ainsi comprise, ne peut être que dialectique : la prise en compte d'un répertoire permet la mise en œuvre effective de la compétence, qui enrichit en retour le répertoire, comme le rappelle Daniel Coste, définissant ainsi la compétence plurilingue :

> «… l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction de circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire » (Coste 2002 : 117).

2. Compétence plurilingue et conscience réflexive

La conscience réflexive de son parcours, des stratégies développées pour le faire avancer et des outils nécessaires pour y parvenir n'est en rien contradictoire avec les exigences de construction d'une compétence de communication, exigences explicitement renouvelées dans le CECR. Comme le notait déjà Daniel Coste il y a vingt ans, « la communication linguistique en classe de langue n'est jamais aussi fonctionnelle ou – comme on dit- « authentique » que lorsqu'elle se fait métacommunicationnelle ou métalinguistique » (Coste, 1985 : 76).
Ce type de réflexion a été réitéré depuis, dans le cadre des travaux sur les conditions de construction et de gestion de la compétence plurilingue :

> « La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'*awareness,* voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 13).

2.1. du profil …

Un des enjeux du portfolio, et des éléments de réflexion biographiques d'apprentissage qui y sont proposés, est d'encourager l'apprenant à apprendre, par l'auto-observation et l'auto-évaluation de ses stratégies, de ses compétences, de ses itinéraires au travers des langues.

L'étude des profils d'apprentissage, et leur découverte par les apprenants eux-mêmes, a intéressé très tôt la didactique des langues, qui a cherché ainsi à comprendre (et faire comprendre) certaines conduites spécifiques et stratégies préférentielles des apprenants pour résoudre les tâches d'apprentissage. Pochard 1994 rappelle par exemple les tests, inspirés de la psychométrie, mis au point au CRÉDIF dans les années 1960 pour établir le « profil linguistique » des apprenants sur des échelles de compréhension et expression orales et écrites, ou les inventaires de paramètres proposés par Richterich dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe[6]. Pour Véronique 2000 qui reprend à son compte les travaux de Porquier, l'étude des profils permet, pour la didactique des langues, de réinscrire l'apprenant dans un

[6] Pochard 1994 rappelle qu'il s'agit d'une représentation de traits caractéristiques, qui implique une distance par rapport à l'objet étudié, et un certain angle d'observation (Pochard 1994 : 16).

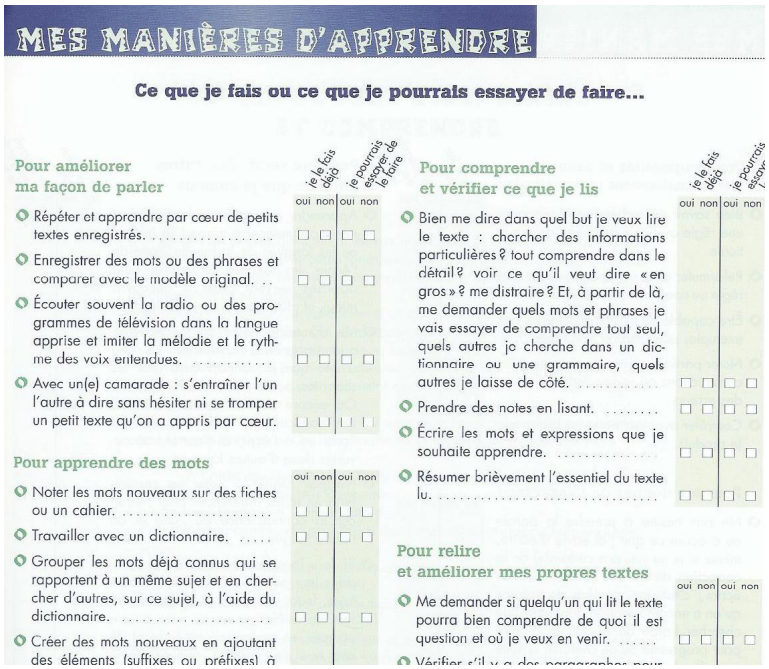
contexte historique et social, autant que dans les trajectoires personnelles de son apprentissage :

> "La perspective didactique requiert que soient "intégrés" à l'analyse de l'apprenant et de ses activités d'appropriation des éléments socio-affectifs (la personnalité de l'apprenant, ses attitudes et motivations) et d'autres facteurs dont la détermination ultime est tout autant socioculturelle que biologique, tels que l'âge, le sexe, voire la présence corporelle (Porquier, 1984)." (cité dans Véronique 2000 : 414).

Les enseignants dans la classe disposent le plus souvent d'informations partielles sur leurs apprenants et sur leurs expériences préalables d'apprentissage, surtout quand ces expériences sont développées hors de l'école et que leurs formats et leurs buts ne coïncident pas avec ceux privilégiés par l'institution scolaire. Ces informations lacunaires les conduisent à opérer des catégorisations générales, reflétant des tendances de groupe (ou l'image que l'on s'en fait), pour interpréter les comportements d'apprentissage des élèves (comme les décrire en fonction d'un style d'apprentissage, « ils sont visuels ou auditifs » ou en termes d'appartenance à un groupe particulier, ils sont « d'origine africaine ou magrébine»).

Les profils d'apprentissage ont souvent servi à distinguer des différences culturelles entre différents groupes d'apprenants, en mettant l'accent sur le caractère stable du profil, indépendemment de la tâche et du contexte[7]. Si l'on peut considérer que les portfolios n'échappent pas complètement à cette conception figeante, on peut toutefois admettre qu'ils offrent à l'apprenant une meilleure possibilité de rendre compte et de maîtriser différents éventails stratégiques, potentiellement activés de manière différentielle en fonction des tâches, des lieux, des interlocuteurs, des moments. Le portfolio joue ainsi la carte de l'éventail qu'on déploie, en proposant à l'apprenant des critères précis qui doivent l'aider à faire le point sur ses manières d'apprendre, tout en lui offrant une palette de possibilités, qu'on l'encourage à éprouver dans d'autres circonstances et pour d'autres langues de son répertoire en construction, comme on peut le voir dans l'extrait suivant « Mes manières d'apprendre, Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire », accompagné des consignes « Je le fais déjà, je pourrais essayer de le faire » (*PEL collège*, 2004, p. 13).

[7] Ce qui revient à dire que bien que l'identification d'un profil d'apprenant vise avant tout à comprendre les parcours individualisés d'apprentissage, on s'est aussi servi de tels outils pour reconstituer des traits collectifs (liés à l'appartenance à un groupe) pour expliquer des comportements d'apprentissage jugés non conformes aux attentes scolaires.



MES MANIÈRES D'APPRENDRE

Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire...

Pour améliorer ma façon de parler

	je le fais déjà		je pourrais essayer de le faire	
	oui	non	oui	non
Répéter et apprendre par cœur de petits textes enregistrés.	☐	☐	☐	☐
Enregistrer des mots ou des phrases et comparer avec le modèle original.	☐	☐	☐	☐
Écouter souvent la radio ou des programmes de télévision dans la langue apprise et imiter la mélodie et le rythme des voix entendues.	☐	☐	☐	☐
Avec un(e) camarade : s'entraîner l'un l'autre à dire sans hésiter ni se tromper un petit texte qu'on a appris par cœur.	☐	☐	☐	☐

Pour apprendre des mots

	oui	non	oui	non
Noter les mots nouveaux sur des fiches ou un cahier.	☐	☐	☐	☐
Travailler avec un dictionnaire.	☐	☐	☐	☐
Grouper les mots déjà connus qui se rapportent à un même sujet et en chercher d'autres, sur ce sujet, à l'aide du dictionnaire.	☐	☐	☐	☐
Créer des mots nouveaux en ajoutant des éléments (suffixes ou préfixes) à				

Pour comprendre et vérifier ce que je lis

	je le fais déjà		je pourrais essayer	
	oui	non	oui	non
Bien me dire dans quel but je veux lire le texte : chercher des informations particulières ? tout comprendre dans le détail ? voir ce qu'il veut dire « en gros » ? me distraire ? Et, à partir de là, me demander quels mots et phrases je vais essayer de comprendre tout seul, quels autres je cherche dans un dictionnaire ou une grammaire, quels autres je laisse de côté.	☐	☐	☐	☐
Prendre des notes en lisant.	☐	☐	☐	☐
Écrire les mots et expressions que je souhaite apprendre.	☐	☐	☐	☐
Résumer brièvement l'essentiel du texte lu.	☐	☐	☐	☐

Pour relire et améliorer mes propres textes

	oui	non	oui	non
Me demander si quelqu'un qui lit le texte pourra bien comprendre de quoi il est question et où je veux en venir.	☐	☐	☐	☐
Vérifier s'il y a des paragraphes pour				

Si l'on met l'accent dans les portfolios sur l'importance de multiplier les sources d'accès aux savoirs, on encourage comme on le voit l'apprenant à faire le point sur ses propres manières d'apprendre, à l'école mais aussi hors de celles-ci. Les pratiques d'appropriation et de transmission, par exemple liée à l'apprentissage de l'écrit dans une autre langue ou écriture, deviennent alors valides et valorisées. L'attention est ainsi davantage portée sur l'apprenant lui-même, dans son inscription dans divers groupes (celui légitime ou illégitime de l'école, des groupes de pairs, ou à l'intérieur de différentes configurations familiales). Par exemple, un apprenant pourra choisir de décrire ses contacts et ses rencontres avec des personnes d'autres pays (p. 7 du portfolio et dossier 1 « Echanges et rencontres »), ou les objets qu'il possède « qui viennent de plusieurs cultures » (p.7).

2.2. … **à la cartographie de l'apprentissage**

Les portfolios proposent ainsi des séries de descripteurs, qui permettent d'examiner des pratiques et des répertoires de pratiques sans enfermer l'apprenant dans des catégorisations de type causale. Ce type de démarche s'éloigne ainsi assez radicalement d'approches qui considèrent les différences comme relevant de traits spécifiques catégorisant des groupes (par exemple, les enfants issus de tels ou tels groupes auront tendance à apprendre en écoutant etc).

Les repères proposés dans les portfolios proposent d'autres outils d'interprétation, ancrés plus directement sur des comportements effectifs des élèves et leurs trajectoires individuelles, au sein ou en marge des différents groupes, légitimes ou périphériques, auxquels ils participent. Surtout, la cartographie historique de ses expériences et répertoires linguistiques, culturels et d'apprentissage, resituent l'élève au centre de son apprentissage, en lui permettant de décrire et d'interpréter lui-même les trajectoires qui sont siennes, et de choisir la manière et les moments les plus propices selon lui pour d'éventuels tournants ou changements de direction. L'emphase est alors portée sur le développement chez l'apprenant de sa dextérité à analyser de façon critique ses besoins d'apprentissage et les ressources à sa disposition, et de sa capacité à recourir à des approches familières ou non familières dans la résolution des tâches (linguistiques et/ou culturelles) auxquelles il se trouve confronté. Les approches

biographiques développées dans le porfolio, appuyées sur l'observation réfléchie de parcours d'apprentissage, conçus dans leurs aspects individuels et collectifs, personnels et scolaires, visent le développement de compétences de gestion par les apprenants des ressources que leur offre l'accès à des répertoires linguistiques et culturo-historiques plurilingues et pluriculturels.

> « By « linguistic and cultural-historic repertoires », we mean the ways of engaging in activities stemming from observing and otherwise participating in cultural practices, […] An important feature of focusing on repertoires is encouraging people to develop dexterity in determining which approach from their repertoire is appropriate under which circumstances » (Gutiérrez & Rogoff, 2003 : 22 ; voir aussi Rogoff, 2003).

En même temps que les portfolios valident des expériences d'appropriation développées dans des contextes et sous des formes non habituellement prises en compte par l'école, ils encouragent la mise en place de répertoires d'expériences partagées, quand par exemple les tâches proposées demandent un accomplissement collectif construit sur la collaboration et la négociation. Le livret 2 du PEL pour les collèges invite ainsi un travail à la fois sur des représentations du plurilinguisme, en fournissant une collection d'informations, tout en mettant en œuvre des tâches qui nécessitent un travail collaboratif entre les élèves dans la classe, et encouragent leurs interactions avec des interlocuteurs divers hors de celle-ci[8].

On trouve par exemple pages 4 et 5 du Livret 2 une invitation à partir à « la découverte des langues » (p.4) pour d'abord comprendre les langues dans le monde et tracer le portrait des langues et des personnes, qui laisse appréhender la dynamique des répertoires, et leur caractère évolutif :

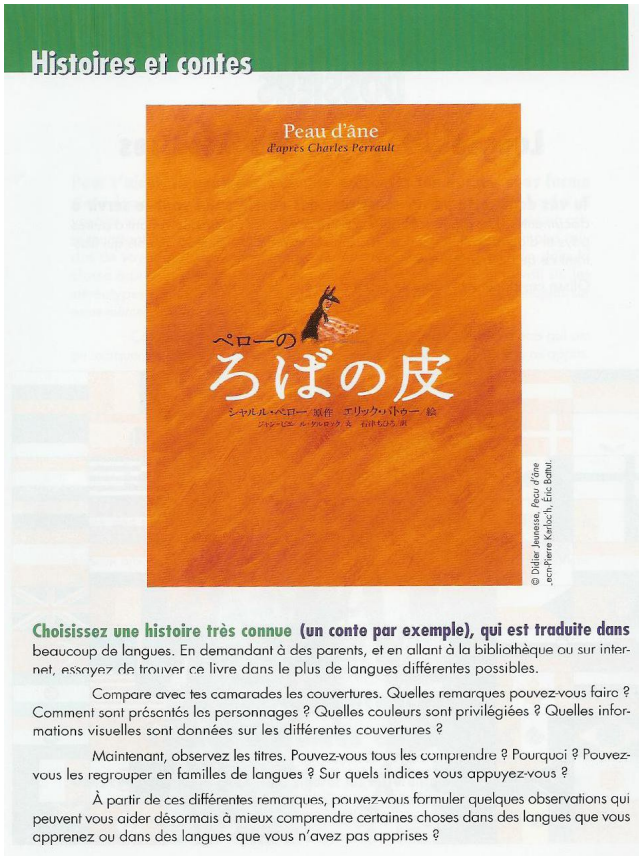
> « (…) tu peux interviewer des personnes de différents âges et d'origines diverses, et leur demander quelles langues elles parlaient quand elles étaient enfant, avec leurs parents, avec leurs frères et sœurs, dans leur entourage, à l'école. Etait-ce toujours les mêmes langues ? Est-ce que ce sont les mêmes aujourd'hui ? Qu'est-ce qui fait qu'on change de langues ? D'un moment à un autre le même jour ? Au cours de sa vie ? »
> (*PEL collège*, 2004 livret 2, p. 4).

De cet ancrage dans un univers large du plurilinguisme, on encourage l'élève à concevoir son propre monde à la lumière des pratiques plurielles qui le composent » On demande par exemple page 5 d'entreprendre une collecte d'informations sur les langues parlées et écrites, dans la classe et dans les familles :

> « Toi et tes camarades de classe, faites l'inventaire des différentes langues parlées et/ou lues dans la classe et/ou dans votre environnement, Qui parle ces langues ? Avec qui ? Dans quelles situations ? Pour faire quoi ? Qui peut lire ces langues ? ».

La matérialité du plurilinguisme est ainsi avérée comme une réalité proche et palpable, loin des représentations circulantes renvoyant le plus souvent à un objet exotique et extra-ordinaire.
Cette caractéristique est renforcée par la présence, au sein même du livret, de supports mettant eux-mêmes en scène cette pluralité linguistique et culturelle : photos de devantures de magasins ou d'emballages de produits (p. 6-7), lexiques comparés multilingues (p. 9), ou productions littéraires bilingues, comme l'exemple ci-dessous :

[8] On se situe bien ici dans une tradition socioculturelle de l'apprentissage, issue des travaux de Vygostsky.



Histoires et contes

Peau d'âne
d'après Charles Perrault

ペローの
ろばの皮

© Didier Jeunesse, Peau d'âne
Jean-Pierre Kerloch, Eric Battut

Choisissez une histoire très connue (un conte par exemple), qui est traduite dans beaucoup de langues. En demandant à des parents, et en allant à la bibliothèque ou sur internet, essayez de trouver ce livre dans le plus de langues différentes possibles.

Compare avec tes camarades les couvertures. Quelles remarques pouvez-vous faire ? Comment sont présentés les personnages ? Quelles couleurs sont privilégiées ? Quelles informations visuelles sont données sur les différentes couvertures ?

Maintenant, observez les titres. Pouvez-vous tous les comprendre ? Pourquoi ? Pouvez-vous les regrouper en familles de langues ? Sur quels indices vous appuyez-vous ?

À partir de ces différentes remarques, pouvez-vous formuler quelques observations qui peuvent vous aider désormais à mieux comprendre certaines choses dans des langues que vous apprenez ou dans des langues que vous n'avez pas apprises ?

(*PEL collège*, livret 2, 2003, p.13)

Comme dans les activités, plus formelles, du livret 1, ces projets visent à la fois à légitimer les usages plurilingues de certains enfants, notamment ceux dont le français n'est pas la langue première, et à donner corps à la pluralité, à faire prendre conscience qu'elle existe lorsque celle-ci est en revanche peu présente dans le quotidien des élèves.

Ces projets se réalisent de manière collaborative et interdisciplinaire, ce qui entraine un développement plus riche et argumenté de la conscience réflexive et, partant, un retour plus aiguisé sur sa propre autobiographie qui peut se constituer en regard de celle des autres et dans une perspective culturelle et identitaire explicite et reconnue (conscience de ne pas être atypique, de posséder des ressources partagées, de croiser des itinéraires en partie communs, etc.).

De la conception individuelle des pratiques favorisée à la page 6 du Livret 1 (« En famille et dans mon environnement, je parle/je lis/j'écoute/je traduis »), c'est une trajectoire réinscrite dans un environnement social plus large, en interaction avec les pairs, qui se dessine ainsi avec la complémentarité des projets proposés dans le Livret 2. Les fragments d'histoires individuelles ou familiales s'assemblent, se combinent avec d'autres références linguistiques et culturelles, se fondent dans une cartographie plus générale où peuvent prendre place les usages scolaires ou non des langues et de leur appropriation.

3. Réfléchir ses itinéraires biographiques d'apprentissage

« La classe fait partie d'un ensemble de cultures en interrelation et superposées de différentes dimensions au sein de l'environnement éducatif qui l'abrite » (Cambra 2003 : 59, qui propose ici une traduction de Holliday, 1994). Pour Cambra (2003 : 52), le contexte se définit comme « un environnement social où se produit l'événement, dynamique et changeant, et qui constitue ce qui est pertinent à tel moment, pour telle activité et pour celui qui participe de l'événement ». Le Portfolio, en permettant la prise en considération des différents contextes sociaux et culturels d'apprentissage, leur légitimation et la valorisation de leur complémentarité, constitue une ressource pour organiser les déplacements de l'apprenant dans ses apprentissages. Il permet de leur donner sens, de leur attribuer une valeur comme « expérience(s) », sur la(les)quelle(s) peuvent se tisser les apprentissages ultérieurs, leurs formes et leurs contenus.

Les descripteurs, qui se dérivent en une constellation de facteurs, et mettent en écho les langues, les contextes d'apprentissages, et les expériences diversifiées du contact, offrent des voies d'analyse et d'interprétation susceptibles de contribuer à la transformation de l'expérience en connaissance, par l'action réflexive. Les rubriques du Portfolio engagent l'apprenant à témoigner de sa participation à des activités diversifiées, dans des réseaux multiples, où les pratiques dans lesquelles il se trouve engagé vont différer à la fois dans les langues sollicitées, et les buts assignés aux pratiques en question.

Le portfolio permet de ce point de vue de restituer les différents plans et composantes des cultures locales périphériques et centrales, en offrant des clefs aux apprenants pour la négociation de leur interprétation, en permettant de revenir sur son expérience, et son interprétation[9], comme le propose la rubrique suivante :

Ce que j'ai fait pour apprendre des langues
Activités, exercices, pratiques et expériences

> Apprendre une langue, ce n'est pas seulement bien se souvenir de mots de vocabulaire ou savoir par cœur des règles de grammaire. C'est aussi participer à des conversations, essayer de lire un article de journal ou de suivre une émission à la télévision, chanter une chanson dans la langue étrangère, jouer un petit rôle dans une pièce de théâtre, « se débrouiller » lors d'un voyage à l'étranger aussi bien que savoir consulter un dictionnaire bilingue ou monolingue. Les langues s'apprennent à l'école et en dehors de l'école, en écoutant, en lisant, en parlant, en écrivant.
>
> Dans cette partie du Portfolio des collèges, il s'agit pour toi de noter ce que tu as l'habitude de faire, ce que tu as fait souvent ou de temps à autre pour apprendre telle ou telle langue. Ces activités peuvent varier selon les langues, les moments, les lieux. Tu as peut-être pratiqué des exercices différents selon les classes et les années. En dehors de la classe, tu as pu aussi connaître des expériences d'apprentissage diversifiées.
>
> Récapituler ces activités est aussi pour toi un moyen de mieux te rendre compte de tout ce que tu peux faire, plus ou moins bien, dans telle ou telle langue (c'est, dans ton Portfolio, la section « Ce que je sais déjà faire dans les langues que j'apprends ») ; cela te donne aussi une occasion de réfléchir sur la manière dont tu t'y es pris pour réaliser ces activités (c'est, dans ton Portfolio, la section « Comment est-ce que j'apprends les langues ? »). Noter régulièrement les activités que tu accomplis dans diverses langues te permet aussi de t'interroger sur tes façons de les accomplir et de mieux prendre conscience de tes capacités à utiliser ces langues.

[9] En ce sens, les mouvements réinterprétatifs se distinguent de ceux qui s'observent dans les récits autobiographiques, où chaque récit se constitue, à un moment donné, comme une réinterprétation de l'expérience.

(…)

(PEL collège, 2004, p.8).

Le fait de remplir le portfolio, de l'utiliser, revient à constituer petit à petit sa propre autobiographie et c'est en réfléchissant, de manière autonome ou guidée, aux usages des langues et à l'évolution de ceux-ci que cette autobiographie se construit, se densifie et prend forme. Reste à envisager les moyens par lesquels une telle autobiographie peut réellement se donner à voir dans toutes ses dimensions. Certains travaux (notamment Zarate et Godard Radenkovic, 2004) proposent de substituer aux grilles, qui constituent la base des activités proposées dans les portfolios, des cartes « géographiques », déjà évoquées par Richterich pour représenter les « espaces-temps d'apprentissage » (Richterich, 1996 : 56). Ces cartes permettraient effectivement, mieux que des grilles, de donner corps aux parcours bio-langagiers des élèves, de tracer les chemins qu'ils empruntent et les liens qu'ils nouent, entre vie scolaire, familiale et plus généralement sociale, pour mettre en œuvre les ressources de leur répertoire linguistico-culturel à travers différents modes de retours réflexifs sur ce parcours, mais aussi de projections réflexives dans l'acte d'apprendre.

Cependant, les cartes ont aussi un défaut : elles manquent de relief. Et le relief s'impose lorsqu'il s'agit de mettre en relation des savoir-faire déjà stabilisés (« ce que j'ai déjà fait dans les langues que j'apprends »), des apprentissages en cours (référentiel de compétences), des stratégies effectives ou possibles (« mes manière d'apprendre »), des travaux collectifs interdisciplinaires (« les langues et leur diversité ») et des traces de toutes ces actions, interventions, réflexions rassemblées dans le dossier.

Comment, alors, imaginer une synthèse ? C'est peut-être, paradoxalement, au niveau de cette tentative de constitution d'une autobiographie langagière que l'enseignant peut intervenir, en guidant les apprenants au moyen de travaux individuels ou collectifs appropriés qui les encouragent à questionner la mise en relation des éléments biographiques mobilisés et à en relever la cohérence. On peut aussi envisager des moments d'écriture individuelle des autobiographies linguistico-culturelles, ou encore des entretiens mutuels entre pairs qui les co-construisent.

Tout en stimulant cette fonction de guidage de l'enseignant, il faut toutefois être attentif à maintenir le caractère personnel de l'appartenance du portfolio. Celui-ci n'est pas un manuel, il est la propriété de l'élève et ne doit pas devenir un outil de contrôle de l'enseignant. En ce sens, il pourrait aussi contribuer à faire évoluer les pratiques évaluatives en classe de langue, en mettant l'accent sur l'importance des représentations de l'apprenant vis-à-vis de l'appropriation de ses propres connaissances et en relativisant la prétendue « neutralité » des tests d'évaluation.

Conclusion

Le *PEL collège* est, au plein sens du terme, un outil d'évaluation. Evaluation de son histoire, d'abord, pour mieux (re)connaître et faire reconnaître ce qui existe déjà, pour faire des choix aussi, choix de mettre en avant et de valoriser tel type de ressource ou de compétence plutôt que tel autre ; évaluation de son présent et de son futur d'apprenant, en visualisant les itinéraires ébauchés mais encore incertains ; évaluation d'un parcours plurilingue en construction, où les possibles, sans doute un peu à l'étroit dans des grilles, s'animent et se complexifient lorsque les usagers les sélectionnent pour se forger une identité de sujets pluriels.

Si, paradoxalement, la rubrique du PEL intitulée Biographie Langagière (pp. 15-32) peut apparaître comme la partie la moins autobiographique (au sens où on l'entend ici) du portfolio, elle relève pourtant d'une dynamique intégrée, en engageant les élèves à recenser leurs compétences, suivant les grilles et les niveaux recommandés dans le CECR, non pas comme des capacités « autonomes » mais comme des ressources effectives inscrites dans un répertoire biographique contextualisé.
Le *Portfolio* se construit effectivement comme un document qui pose des seuils (au sens traditionnel de « niveaux »), mais il ouvre surtout des portes, qu'on invite l'apprenant à franchir pour aller plus loin. Son action prioritaire ne consiste pas à contrôler, ce qui correspondrait à des pratiques évaluatives au sens étroit du terme, mais à visualiser et à faire reconnaître les tendances majeures d'itinéraires linguistico-culturels et leurs évolutions.

Au rythme de ces parcours, les représentations, qui occupent une place importante dans la constitution des autobiographies, évoluent elles aussi (voir notamment Castellotti & Moore 2002), et les activités proposées tout au long des deux livrets, dans leur complémentarité, contribuent à cette évolution : elles donnent corps au plurilinguisme et le démystifient, en le rapprochant de l'expérience des élèves et en l'insérant dans leur quotidien scolaire et social. Les élèves peuvent alors se vivre comme les acteurs de ce plurilinguisme, ou du moins confirmer qu'ils sont en passe de le devenir[10]. On participe ainsi à la remise en cause de la représentation d'une certaine supériorité du fonctionnement monolingue (« mieux vaut parler très bien une seule langue que plusieurs imparfaitement ») : au lieu de se refermer sur des usages restreints, on renforce la légitimation de biographies exhibant des itinéraires pluriels et métissés, qui s'inscrivent ainsi dans une histoire et dans un espace social plurilingue et pluriculturel.

Bibliographie

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2002), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CAMBRA, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue,* Collection Langues et apprentissage des langues, Paris, Didier.

CANDELIER, M. (éd.) (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

CASTELLOTTI, V. (à par.), «Pratiques réflexives en contexte plurilingue. le portfolio européen des langues pour le collège » dans Molinié, M & Bishop, M.F. (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, éditions CRTH-Les Belles Lettres.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005), "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation", In J.-C. Beacco et al. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2004), « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères*, 29, pp. 167-183.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[10] La réalisation de cet objectif implique le développement de pratiques didactiques qui favorisent l'autonomie des apprenants et les encouragent à s'interroger de manière réflexive, seuls ou en groupes, sur leurs expériences linguistiques et d'apprentissage. Les échos de la manière dont le PEL collège est effectivement mobilisé dans les classes et des usages qu'il permet d'y introduire vont dans ce sens mais ils sont encore trop restreints pour qu'on puisse en tirer des réflexions généralisables.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D., & TAGLIANTE, C. (2004), *Portfolio européen des langues collège,* Paris, Didier/ ENS/CIEP.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris, Didier.

COSTE, D. (2003), « Le Portfolio Européen des Langues (PEL). Un instrument au service de la continuité et de la mobilité », *L'Ecole Valdotaine,* 61 Supplément, pp. 7-11.

COSTE D. (1985), « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », DRLAV n° 32, pp. 63-92.

COSTE, D. (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions,* 6, pp. 115-123.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DE PIETRO, J.-F. (2003), « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, 28 : L'observation réfléchie de la langue à l'école, pp. 161-185.

GROSJEAN, F. (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition ». *TRANEL*, 19, pp. 13-42.

GUTIÉRREZ, K. & ROGOFF, B. (2003), « Cultural ways of Learning : Individual Traits or Repertoires of Practice », *Educational Researcher,* vol. 32, 5, pp. 19-25.

ROGOFF, B. (2003), *The Cultural Nature of Human development,* New York : Oxford University Press.

LITTLE, D. (éd.)(sans date), *The European Language Portfolio in Use : Nine examples,* Accessible en ligne. Site du Conseil de l'Europe. http://culture2.coe.int/portfolio/

LITTLE, D. (1999), *The European Language Portfolio and self-assessment,* Strasbourg: Council of Europe, Document DECS/EDU/LANG (99) 30.

LITTLE, D. & PERCLOVÁ, R. (2001), *The European Language Portfolio – Guide for teachers and teacher trainers,* Council of Europe. http://culture2.coe.int/portfolio/

LÜDI, G. (sous presse), « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », In Mochet, M.-A. & al. (éds), *Plurilinguismes et apprentissage. Hommages à Daniel Coste,* Collection Hommages, Lyon : ENS-Editions.

LÜDI, G. & PY, B. (2002, 1e éd. 1986), *Etre bilingue.* Peter Lang, Berne.

MOLINIÉ, M. (2004), « Finalités du « biographique » en didactique des langues », *Le français aujourdhui* n° 147, 87-95.

POCHARD, J.-C. (1994), « Profil(s) d'apprenant(s) ». In J.–C. POCHARD ed. *Profils d'apprenants.* Actes du IX colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherche". Saint-Etienne, mai 1993, Publications de l'Université de St Etienne, St Etienne, pp. 15-28.

RICTERICH, R. (1998), « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* : « Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », pp. 188-212.

SCHNEIDER, G., NORTH, B. (2000), *Dans d'autres langues, je suis capable de... Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères,* Programme national de recherche 33, Bern et Aarau.

VÉRONIQUE, D. (2000), "Recherches sur l"apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères". *ELA*, 120, pp. 405-418.

ZARATE, G. (2001), *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles,* Conseil de l'Europe Direction générale IV Education, Culture, Jeunesse et Sport, Environnement.

ZARATE, G. & GOHARD RADENKOVIC, A. (2004) (éds), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, Les Cahiers du CIEP.*