



# LE PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES : RETROSPECTIVE (1991–2011)

David Little, Francis Goullier et Gareth Hughes



## Table des matières

Résumé général.....	5
1 Qu'est-ce que le Portfolio européen des langues ? Comment est-il né ?.....	7
1.1 Description.....	7
1.2 Fonctions .....	7
1.3 Origines .....	7
2 Les projets pilotes (1998–2000).....	8
2.1 Portée.....	8
2.2 Résultats.....	10
2.3 Documents de référence et guides.....	10
3 Au-delà des projets pilotes : validation et mise en œuvre .....	10
3.1 Le Comité de validation du PEL.....	10
3.2 Le rôle du Centre européen pour les langues vivantes .....	11
4 L'impact du PEL.....	12
4.1 Le défi de la diversité.....	12
4.2 Impact des projets PEL.....	13
4.3 Impact sur les manuels.....	14
4.4 Impact sur l'évaluation.....	14
4.5 Impact général .....	15
4.6 Défis persistants.....	15
5 Le défi pédagogique que pose le PEL.....	18
5.1 Auto-évaluation.....	18
5.2 Enseignement et apprentissage fondés sur la réflexion .....	18
6 Le plurilinguisme et la dimension interculturelle .....	19
6.1 Un déséquilibre entre la perception et l'utilisation des différentes composantes du PEL.....	19
6.2 Les deux formes successives de prise en compte du plurilinguisme dans les modèles de PEL... 20	
6.3 La dimension interculturelle.....	21
6.4 Une prise en compte du plurilinguisme de plus en plus importante .....	22
7 Perspectives d'avenir .....	23
7.1 Le PEL dans le projet <b>Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation</b> .....	23
7.2 Enrichissement du contenu du PEL .....	24
7.3 Les « approches Portfolio » pour les questions liées aux langues de scolarisation .....	25
8 Conclusion .....	25
Références.....	27
Annexe 1 : Grille d'auto-évaluation .....	29
Annexe 2 – Liste des PEL validés / accrédités .....	30
Annexe 3 – Membres et consultants de l'EVC, 2001–2010.....	33
Annexe 4 – Participants aux séminaires PEL, 2001-2009.....	34



## Résumé général

C'est en 1991, lors du Symposium de Rüschtikon, qu'a été présenté pour la première fois le concept du *Portfolio européen des langues* (PEL), parallèlement au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Si le Cadre propose des instruments pour l'élaboration de curriculums, de programmes d'enseignement et d'apprentissage, de manuels et d'instruments d'évaluation dans le domaine des langues, le PEL a pour objectif de familiariser les apprenants, les enseignants et personnels scolaires, ainsi que tous les autres acteurs concernés, aux principes qui sous-tendent le CECR, à savoir le respect de la diversité linguistique et culturelle, la compréhension mutuelle entre les pays, les institutions et les différents groupes sociaux, la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle et le renforcement de l'autonomie des individus.

En 1997, le Conseil de l'Europe a publié le deuxième projet de CECR, qui s'accompagnait d'un ensemble d'études préliminaires portant sur la future mise en œuvre du PEL dans différents domaines de l'apprentissage des langues. Entre 1998 et 2000, des projets de PEL pilotes ont été menés par quinze Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que par trois OING. En 2000, le Comité de l'Education de l'époque a institué le Comité de validation en lui donnant pour mandat de recevoir les projets de PEL et de s'assurer de leur conformité aux Principes et lignes directrices relatifs au PEL – des outils également mis au point par le Comité de l'Education.

C'est lors de l'Année européenne des langues (2001) qu'a été lancé le Portfolio européen des langues, dans le cadre du premier Séminaire européen sur le PEL, organisé à Coimbra (Portugal). En décembre 2010, 118 modèles de PEL émanant de trente-deux Etats membres et de six OING/consortiums internationaux avaient été validés (une liste complète des modèles figure en annexe). Des PEL ont ainsi été conçus pour tous les niveaux de l'éducation (enseignement primaire, premier et deuxième cycles du secondaire, formation professionnelle, éducation des adultes, enseignement supérieur et post-secondaire). D'après les estimations figurant dans le rapport 2007 du Rapporteur général, quelque 2,5 millions d'exemplaires de PEL avaient été produits/distribués cette année-là. Si le nombre total d'apprenants qui travaillaient avec un PEL s'élevait à environ 584 000, le nombre moyen de copies utilisées pour chaque modèle validé n'était que de 6 600. L'on manque encore de chiffres venant attester formellement d'une utilisation à grande échelle du PEL dans chaque Etat membre.

Le caractère novateur et pratique du PEL a été souligné dans les différents rapports du Rapporteur général, ainsi que dans l'étude d'impact menée au nom du Comité de validation et lors des huit séminaires européens sur le Portfolio organisés entre 2001 et 2009. Cet instrument repose sur un ensemble de principes (l'apprentissage fondé sur la réflexion, l'auto-évaluation, l'autonomie de l'apprenant, le plurilinguisme et l'apprentissage interculturel) qui favorisent l'adoption de bonnes pratiques dans de nombreux contextes éducatifs différents, ainsi que l'acquisition de compétences utiles pour l'apprentissage tout au long de la vie. Néanmoins, ces principes remettent en question les théories et pratiques pédagogiques traditionnelles, ce qui explique en partie pourquoi le PEL n'a toujours pas été adopté et mis en œuvre dans la mesure initialement espérée.

Si l'on peut se féliciter de la réussite du Portfolio, il importe également de reconnaître que le tissu linguistique européen a considérablement évolué depuis la conception du PEL, au début des années 1990. A l'époque, l'accent avait été essentiellement mis sur l'apprentissage des langues secondes et étrangères, comme nous le rappellent les Principes et lignes directrices. Mais aujourd'hui, le plurilinguisme « naturel » est devenu un phénomène de plus en plus courant dans de nombreuses sociétés européennes, ce qui est essentiellement lié aux nouvelles vagues de migrations et nous pose un nouveau défi : trouver les moyens d'étendre la portée des principes qui sous-tendent le PEL. Dans cette optique, il semblerait pertinent, par exemple, d'adopter une

approche portfolio pour l'acquisition de compétences dans la langue de scolarisation, que celle-ci soit ou non la langue familiale de l'apprenant, et de s'intéresser plus attentivement aux langues apprises en dehors du cadre scolaire. La meilleure solution, pour ce faire, ne consiste pas nécessairement à étendre la portée du PEL en tant que tel, car l'instrument risquerait alors de devenir difficile à utiliser. Il s'agit donc, désormais, de trouver un moyen de relever ce défi – une tâche qui relève du projet Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation, dont l'objectif est de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle pour tous.

En avril 2011, les processus de validation et d'accréditation des nouveaux PEL ont été remplacés par un enregistrement en ligne basé sur le principe de l'auto-déclaration. Le nouveau site Internet conçu à cet effet contient des instructions détaillées sur la marche à suivre pour créer un PEL à partir des éléments génériques élaborés par le Comité de validation. Ces éléments ont été créés à la lumière des bonnes pratiques observées en la matière au cours des dix dernières années ; ils devraient permettre à toutes les autorités, institutions et organisations éducatives de concevoir un PEL de qualité, et ce, sans trop de difficulté. La gestion et le suivi du processus d'enregistrement sont assurés par le secrétariat de la Division des Politiques linguistiques.

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV), une instance du Conseil de l'Europe basée à Graz (Autriche), fait office de catalyseur pour les réformes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004–2007) englobait deux projets liés au PEL. Le premier, intitulé *Impel – Soutien à la mise en œuvre du PEL*, a abouti à la conception d'un site Internet destiné à faciliter la mise en œuvre des projets de PEL. Le deuxième, *ELP-TT – Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues*, a consisté à mettre au point un kit de matériels de formation au PEL qui ont été testés lors d'un atelier central et utilisés de façon sélective dans le cadre d'événements nationaux de formation organisés dans dix-sept Etats membres du Centre. Le troisième programme à moyen terme du CELV (2008-2011) comporte quant à lui trois projets liés au PEL : *ELP-TT2*, qui poursuit les travaux entamés dans le cadre du projet *ELP-TT* en contribuant à la tenue d'événements de formation dans dix autres Etats membres du Centre, *ELP-WSU – Emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire*, qui consiste à coordonner des projets menés dans dix Etats membres du Centre, et *ELP-TT3*, qui devrait aboutir à la création d'une nouvelle plateforme destinée à soutenir la mise en œuvre du PEL.

L'importance du nombre de PEL validés atteste de la réussite du projet PEL au niveau européen, de même que l'intérêt croissant porté aux principes de l'auto-évaluation, de l'autonomie de l'apprenant et de l'apprentissage des langues fondé sur la réflexion. En outre, le projet ELP-WSU du CELV a permis de démontrer que lorsque le Portfolio est utilisé au niveau de l'établissement scolaire pour soutenir l'apprentissage de toutes les langues secondes et étrangères enseignées dans le curriculum et pour stimuler la réflexion sur la langue de scolarisation et d'autres langues enseignées ou présentes au sein de l'établissement, il contribue dans une très large mesure à la réalisation des principaux objectifs poursuivis en matière d'éducation aux langues dans le cadre du projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation*. De nouveaux PEL continueront donc d'être créés, et le processus de révision des modèles existants se poursuivra. L'enregistrement permettra de consigner les différents projets et de les rendre accessibles à la communauté internationale. De plus, le CELV continuera de soutenir la mise en œuvre du PEL dans tous les secteurs éducatifs. Il s'agit désormais de trouver les moyens d'étendre les principes et processus pédagogiques du PEL à de nouveaux domaines de l'éducation aux langues – une tâche qui s'inscrit dans le projet *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation*.

David Little, Francis Goullier et Gareth Hughes  
Février 2011

# 1 Qu'est-ce que le Portfolio européen des langues ? Comment est-il né ?

## 1.1 Description

Le Portfolio européen des langues (PEL) du Conseil de l'Europe se compose de trois parties obligatoires :

- un *passport de langue*, qui donne un aperçu de l'identité linguistique de l'apprenant en indiquant les langues secondes/étrangères (L2) qu'il étudie ou a étudié, les qualifications formelles en langues qu'il a obtenues et ses expériences significatives d'utilisation de la L2. Ce document contient en outre une auto-évaluation par l'apprenant de ses compétences actuelles dans sa/ses L2 ;
- une *biographie langagière*, qui sert à définir des objectifs d'apprentissage, à suivre les progrès de l'apprenant, à consigner des expériences linguistiques et interculturelles particulièrement importantes et à mener une réflexion sur celles-ci ;
- un *dossier*, qui peut avoir une fonction à la fois pédagogique et de présentation dans la mesure où il est utilisé pour conserver les travaux en cours mais aussi pour présenter un florilège des travaux qui, selon l'apprenant, reflètent au mieux ses compétences en L2.

## 1.2 Fonctions

Le PEL a une fonction de présentation et une fonction pédagogique. Dans le cadre de sa fonction de présentation, il complète les certificats et diplômes délivrés sur la base d'examens formels en apportant des informations supplémentaires sur les expériences d'apprentissage des langues de l'apprenant, ainsi que des preuves concrètes de ses compétences et performances en L2. En outre, il rend compte de l'apprentissage linguistique qui se déroule non seulement dans le cadre de l'éducation formelle, mais aussi en dehors de celui-ci. Quant à la fonction pédagogique du PEL, elle a pour objectif de promouvoir le plurilinguisme, de renforcer la conscience culturelle, de rendre le processus d'apprentissage des langues plus transparent pour l'apprenant et de soutenir le développement de l'autonomie chez ce dernier. Ces deux fonctions sont imbriquées au sein du processus continu d'auto-évaluation qui est fondamental pour une utilisation efficace du PEL.

## 1.3 Origines

La forme définitive du PEL a été déterminée lors du projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* (1989-96) du Conseil de l'Europe, mais l'instrument porte indiscutablement la marque de projets plus anciens de l'Organisation. Ainsi, sa fonction de présentation a été conçue pour répondre aux mêmes préoccupations que celles qui étaient à l'origine des initiatives visant à créer un système européen d'unités/crédits pour l'apprentissage de la L2 par les adultes dans les années 1970 (Conseil de la coopération culturelle, 1979, par exemple), tandis que sa fonction pédagogique reflète l'engagement du Conseil de l'Europe envers les échanges culturels, l'apprentissage tout au long de la vie et l'autonomie de l'apprenant (voir notamment Holec, 1979).

C'est le Symposium de Rüslikon (« *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe* »), organisé en 1991 par les autorités fédérales suisses en collaboration avec la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), qui a donné l'impulsion décisive pour la création du PEL. En effet, dans les conclusions de l'événement, les participants recommandent au Conseil de l'Europe d'encourager l'élaboration d'un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues et de constituer un groupe de travail chargé d'examiner les formes et les fonctions possibles d'un Portfolio européen des

langues. Ce Cadre européen commun (CECR ; Conseil de l'Europe, 2001) devait avoir pour but de « promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ; [d'] asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ; [et d'] aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts » (Conseil de la Coopération culturelle, 1992 : p.37). Quant au PEL, il « comprendrait une première section situant les qualifications officiellement décernées par rapport à une échelle européenne commune, une autre dans laquelle l'apprenant garderait trace des expériences jalonnant son parcours, et éventuellement une troisième qui réunirait des exemples de travaux accomplis. Il conviendrait que les éléments du portfolio susceptibles d'être situés en référence au Cadre commun le soient » (ibid.: p.40).

Cette recommandation annonce clairement la structure tripartite du PEL (passport de langues, biographie langagière, dossier) et son lien avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Nous l'avons vu, l'utilisation du PEL engage obligatoirement l'apprenant dans un processus d'auto-évaluation qui se fonde sur les niveaux communs de référence du CECR. Ceux-ci décrivent les compétences en L2 par rapport à cinq activités de communication (COMPRÉHENSION DE L'ORAL, COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT, INTERACTION ORALE, PRODUCTION ORALE ET PRODUCTION ÉCRITE) divisées chacune en six niveaux : A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant), C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Les descripteurs de capacité à faire qui définissent les niveaux communs de référence ont été mis au point sur la base de travaux de recherche empirique financés par le *Fonds national suisse (FNS) de la recherche scientifique* (voir North 2000, Schneider & North 2000). Ce schéma général est résumé dans la « grille pour l'auto-évaluation » (Conseil de l'Europe, 2001 : pp. 26–27; Annexe 1).

Dans le cadre du projet *Apprentissage des langues et citoyenneté démocratique*, deux projets de CECR avaient été élaborés (Conseil de la Coopération culturelle, 1996a, 1996b), ainsi qu'un ensemble de propositions pour la mise au point de PEL destinés à différentes catégories d'apprenants en langues (Conseil de la coopération culturelle, 1997a). Dans le rapport final du projet, il était recommandé de piloter le CECR, de développer le PEL plus avant et d'encourager son introduction « sur une base expérimentale, qui serait suivie d'une évaluation et d'une mise au point définitive, afin de pouvoir procéder à son lancement à grande échelle à l'occasion de l'Année européenne des langues, prévue pour l'an 2001 » (Conseil de la coopération culturelle 1997b : p.80).

## 2 Les projets pilotes (1998–2000)

### 2.1 Portée

Entre 1998 et 2000, des modèles de PEL ont été conçus et pilotés dans quinze Etats membres du Conseil de l'Europe, à savoir l'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Russie, la Slovénie, la Suède et la Suisse ; des modèles ont aussi été pilotés dans des écoles de langues privées, sous l'égide d'*EAQUALS* (*European Association for Quality Language Services*, ou Association européenne pour des services linguistiques de qualité) et dans des universités dans de nombreux pays, sous l'égide de *CercléS* (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Education Supérieure) et du Conseil européen pour les langues. Ces différents projets pilotes couvraient tous les secteurs éducatifs : le primaire, le premier et le deuxième cycles du secondaire, l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes. Certains d'entre eux étaient axés sur des questions spécifiques, telles que l'introduction de langues étrangères dès les premières classes de l'école primaire, la nécessité d'intégrer de nombreux enfants issus de l'immigration



dans le système scolaire général, l'utilisation de l'approche portfolio de l'apprentissage des langues comme outil pour l'élaboration de curriculums à l'échelle de l'établissement scolaire, ou encore les problèmes et besoins linguistiques particuliers des régions frontalières.

Les projets pilotes variaient considérablement en termes d'ampleur et de portée. Grâce à une préparation minutieuse et à l'important soutien officiel dont il a bénéficié, le modèle suisse était, de loin, le projet le plus vaste, impliquant probablement à lui seul un tiers du nombre total d'apprenants ayant participé aux projets pilotes (10 000 sur 30 000 – toutes les statistiques présentées dans ce paragraphes étant issues d'un rapport de R. Schärer, 2000). Ensemble, les deux projets français (destinés à l'enseignement primaire et au deuxième cycle du secondaire/enseignement professionnel) ont concerné environ 5 000 apprenants, de même que le projet néerlandais (enseignement primaire/premier et deuxième cycles du secondaire/enseignement professionnel). Les autres projets ont eu une portée bien plus modeste. En effet, le modèle finlandais (enseignement primaire, premier et deuxième cycles du secondaire/enseignement professionnel) a impliqué 360 apprenants, le modèle russe (enseignement primaire/premier et deuxième cycles du secondaire/enseignement supérieur/formation des enseignants), 290 apprenants, et le modèle suédois (enseignement professionnel/éducation des adultes), 135 apprenants.

Les PEL utilisés dans le cadre des projets pilotes variaient eux aussi considérablement en termes de conception et de portée. Les travaux liés au PEL qui ont précédé le Symposium de Rüslikon ont été majoritairement conduits en Suisse, et, parallèlement, l'élaboration du CECR a été soutenue par un projet de recherche suisse également, nous l'avons vu. Par conséquent, le projet pilote suisse reposait sur un PEL très développé qui était explicitement relié au CECR et comportait des listes de repérage détaillées pour l'auto-évaluation, et ce, pour les six niveaux communs de référence dans chacune des cinq activités de communication (pour une description de l'élaboration du PEL suisse, voir Schneider, 2000). Ce modèle a constitué une référence incontournable pour tous les projets pilotes. Les autres PEL étaient bien plus simples, en particulier ceux qui ciblaient les apprenants les plus jeunes (pour des exemples concernant la conception des PEL utilisés dans les projets pilotes, voir Schneider & Lenz 2001).

Pendant les deux ans et demi qu'a duré la phase pilote, sept séminaires ont été organisés (en Suisse, Finlande, Allemagne, Pays-Bas, Hongrie, Slovaquie, et France) afin de permettre aux coordinateurs de projet de partager leurs expériences, d'examiner les problèmes communs et de planifier la suite des travaux. Ces événements étaient davantage centrés sur la fonction pédagogique du PEL que sur sa fonction de présentation, ce qui était sans doute inévitable, car, pour pouvoir être utile en tant qu'outil de présentation, le PEL doit d'abord être une aide à l'apprentissage des langues. Ainsi, s'agissant de la fonction pédagogique, la question qui a pris le pas sur toutes les autres était celle de l'auto-évaluation, et ce, pour deux raisons. Premièrement, la majorité des PEL conçus en vue du pilotage ne comportaient pas de listes de repérage détaillées pour l'auto-évaluation, telles que celles sur lesquelles reposait le modèle suisse, aussi les enseignants et les apprenants avaient-ils du mal à relier la progression de l'apprentissage à court et moyen terme aux descripteurs généraux de la grille d'auto-évaluation du CECR (Annexe 1). Deuxièmement, la mise en place de l'auto-évaluation s'est avérée difficile dans les contextes où les méthodes pédagogiques traditionnelles accordent une large place à l'enseignant et n'encouragent pas les apprenants à participer à la fixation d'objectifs d'apprentissage ni à l'évaluation de leurs progrès. Cela reste l'un des principaux défis pédagogiques qui s'opposent à la mise en œuvre à grande échelle du PEL.

La grande diversité des PEL conçus dans le cadre des projets pilotes reflétait l'idéal défendu par le Conseil de l'Europe de l'unité dans la diversité, mais, en même temps, elle risquait de réduire le PEL à un ensemble de variations locales sur un thème européen. Ceci a encouragé

l'élaboration d'un passeport de langues standard pour adultes, qui s'adresse à tous les apprenants âgés de 15 ans et plus (pour une explication et une description de cet outil, voir Flügel 2000).

## 2.2 Résultats

Les différents projets pilotes ont suscité des réactions variées, mais globalement positives. Selon le rapport officiel du projet pilote du PEL (Schärer 2000), de manière générale, l'utilisation de l'instrument a incité les apprenants et les enseignants à réfléchir aux raisons d'apprendre des langues étrangères, au processus d'apprentissage lui-même et aux critères d'évaluation des résultats. Environ 68 % des apprenants ont estimé que le temps consacré à la tenue du PEL avait été du temps bien utilisé. De plus, 70 % des enseignants ont trouvé que le PEL était un outil utile pour les apprenants, et 78 % d'entre eux ont trouvé que c'était un outil utile pour eux-mêmes. L'auto-évaluation des apprenants était considérée comme une importante stratégie innovante, et les apprenants ont trouvé motivante la possibilité d'évaluer eux-mêmes leurs compétences en L2 par rapport aux niveaux communs de référence du CECR. Quelque 70 % d'entre eux ont déclaré que le PEL les aidait à évaluer leurs compétences, et un pourcentage identique a trouvé utile de pouvoir comparer l'évaluation effectuée par leur enseignant à leur auto-évaluation. Par ailleurs, 62 % des enseignants pensaient que leurs apprenants étaient capables d'auto-évaluer leurs compétences linguistiques. Cependant, l'idée et la pratique de l'auto-évaluation par les apprenants ont provoqué d'importantes discussions et réflexions et, dans certains cas, suscité des controverses.

S'agissant la fonction de présentation du PEL, les apprenants et les enseignants souhaitaient une clarification du statut du PEL. Ils désiraient savoir, entre autres, comment l'auto-évaluation serait utilisée dans l'évaluation finale, comment le Portfolio serait relié aux examens traditionnels, et si l'auto-évaluation serait acceptée comme une forme valide d'évaluation par les employeurs. Les apprenants et les enseignants demandaient également des outils d'évaluation et des examens standardisés et professionnellement reconnus, ainsi que des équivalences claires avec les examens et les diplômes nationaux. Il existait un consensus sur le fait que la formation des apprenants et des enseignants était absolument essentielle pour une utilisation efficace du PEL en tant qu'outil pédagogique et de communication d'informations, pour faciliter l'autonomie des apprenants et pour encourager et développer leur capacité à s'auto-évaluer avec justesse.

## 2.3 Documents de référence et guides

Alors que la phase pilote touchait à sa fin, deux documents de référence clés ont été mis au point : les *Principes et lignes directrices*, qui régissent la conception et la mise en œuvre des PEL (Conseil de la Coopération culturelle, 2000a) et les *Règles pour l'accréditation de modèles de PEL* (Conseil de la Coopération culturelle, 2000b). Des guides à l'usage des concepteurs de PEL (Schneider & Lenz 2001) et des enseignants et formateurs d'enseignants ont également été conçus (Little & Perclová, 2001).

# 3 Au-delà des projets pilotes : validation et mise en œuvre

## 3.1 Le Comité de validation du PEL

En octobre 2000, la Conférence permanente des Ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe a recommandé, par le biais d'une résolution, la mise en œuvre à grande échelle du PEL. Parallèlement, le Comité de l'éducation du Conseil de la Coopération culturelle a institué un Comité de validation chargé de valider et d'accréditer les modèles de PEL. Seuls les PEL accrédités pouvaient être qualifiés de *Portfolio européen des langues* et porter le logo PEL du Conseil de l'Europe.

C'est en 2001, à l'occasion de l'Année européenne des langues, que le PEL a été lancé, lors du premier Séminaire européen sur le PEL, tenu à Coimbra (Portugal). Entre 2001 et 2009, sept autres séminaires européens ont été organisés à Turin, Luxembourg, Istanbul, Madrid, Moscou, Vilnius et Graz. Au cours de la même période, le Conseil de l'Europe a élaboré un certain nombre d'outils destinés aux concepteurs de PEL, notamment une banque de descripteurs de capacités à faire pour construire des listes de repérages servant à l'auto-évaluation (disponibles sur le site dédié au portfolio : [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)) ; un ensemble de neuf études de cas relatives à des projets de mise en œuvre du PEL (Little, 2003) ; des rapports réguliers par Rolf Schärer, Rapporteur général, sur l'évolution du PEL à l'échelle européenne (disponibles sur le site dédié au Portfolio : [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)) ; et le document *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)* (Renforcer les aspects pédagogiques du Portfolio européen des langues) par Viljo Kohonen et Gerard Westhoff (disponible en anglais sur le site dédié au Portfolio : [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)). Par ailleurs, le « Passeport de langues Europass », qui tient en une page et fait partie de l'Europass de l'Union européenne<sup>1</sup>, a été conçu en consultation avec le Comité de validation et accepté en tant que standard dans les versions en ligne du PEL.

A l'issue du processus de validation, en décembre 2010, 118 PEL élaborés par 32 Etats membres et 8 OING/consortiums internationaux avaient été validés (une liste complète de ces modèles se trouve en Annexe 2). D'après les estimations figurant dans le rapport 2007 du Rapporteur général, quelque 2,5 millions d'exemplaires de PEL avaient été produits/distribués cette année-là (Schärer 2007). Mais si le nombre total d'apprenants qui travaillaient avec un PEL s'élevait à environ 584 000, le nombre moyen de copies utilisées pour chaque modèle validé n'était que de 6 600. L'on manquait encore de chiffres venant attester formellement d'une utilisation à grande échelle du PEL dans chaque Etat membre.

### 3.2 Le rôle du Centre européen pour les langues vivantes

Le Centre européen pour les langues vivantes<sup>2</sup> (CELV), une institution du Conseil de l'Europe basée à Graz (Autriche), fait office de catalyseur pour la réforme de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004–2007) englobait deux projets liés au PEL. Le premier, intitulé *Impel – Soutien à la mise en œuvre du PEL*, a abouti à la conception d'un site Internet destiné à faciliter la mise en œuvre des projets de PEL. Le deuxième, *ELP-TT – Former les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues*, a consisté à mettre au point un kit de matériels de formation au PEL qui ont été testés lors d'un atelier central et utilisés de façon sélective dans le cadre d'événements nationaux de formation organisés dans dix-sept Etats membres du Centre. Le troisième programme à moyen terme du CELV (2008-2011) comporte quant à lui trois projets liés au PEL : *ELP-TT2*, qui poursuit les travaux entamés dans le cadre du projet ELP-TT en contribuant à la tenue d'événements de formation dans dix autres Etats membres du Centre, *ELP-WSU – Emploi du PEL à l'échelle de l'établissement scolaire*, qui consiste à coordonner des projets menés dans dix Etats membres du Centre, et *ELP-TT3*, qui devrait aboutir à la création d'une nouvelle plateforme destinée à soutenir la mise en œuvre du PEL.

---

<sup>1</sup> L'Europass consiste en cinq documents. Deux d'entre eux, le *Curriculum vitae Europass* et le *Passeport de langues Europass*, peuvent être téléchargés et remplis par l'utilisateur ; les trois autres (le *Supplément descriptif du certificat Europass*, le *Supplément au diplôme Europass* et l'*Europass Mobilité*) sont remplis et délivrés par les organisations compétentes. L'Europass vise à rendre les compétences et qualifications des citoyens visibles dans toute l'Europe (Union européenne, AELE/EEE et pays candidats) et ainsi à soutenir la mobilité (voir <http://europass.cedefop.europa.eu/>).

<sup>2</sup> [www.ecml.at](http://www.ecml.at)

## 4 L'impact du PEL

### 4.1 Le défi de la diversité

Comme souligné dans la section 3.1, à la fin de l'année 2010, 118 modèles de PEL avaient été validés et accrédités, couvrant ainsi tous les groupes d'âge, de l'éducation pré-primaire à l'éducation des adultes. Certains d'entre eux étaient spécifiquement conçus à l'intention des apprenants ayant des besoins spéciaux (les migrants, les aveugles et malvoyants ou les personnes qui étudient les langues à des fins professionnelles). Et, même si la validation des PEL était conditionnée par leur conformité aux *Principes et lignes directrices* qui régissent l'instrument, les concepteurs disposaient néanmoins d'une grande marge de manœuvre pour adapter leurs modèles aux besoins et traditions relatifs à des contextes spécifiques. En d'autres termes, le « Portfolio européen des langues » n'est pas un instrument unique mais une grande famille d'instruments plus ou moins semblables élaborés à partir d'un ensemble de principes directeurs.

La portée de la mise en œuvre du PEL a également été très diverse : dans certains cas, l'instrument a été adopté dans l'ensemble du système scolaire, et dans d'autres, dans un seul établissement. De la même manière, on a observé une grande diversité d'utilisations. Ainsi, le PEL a parfois été utilisé pour développer l'autonomie des apprenants, l'auto-évaluation venant compléter les méthodes d'évaluation plus traditionnelles ; parfois, il a servi à promouvoir une approche globale devant permettre de développer le plurilinguisme des apprenants, en vue de remplacer l'approche traditionnellement compartimentée de l'enseignement des langues ; dans d'autres cas encore, il a été utilisé comme moyen pour adapter l'offre de langues aux besoins d'apprenants individuels ou de groupes d'apprenants spécifiques.

Outre la question de la diversité, se pose aussi la question du temps. Combien de temps faut-il pour qu'un instrument comme le PEL ait un impact sur les systèmes éducatifs, les enseignants de langues et les apprenants ? Certains pays ont mis au point un ensemble de modèles de PEL pour les différents niveaux d'éducation, du stade pré-scolaire ou de l'enseignement primaire jusqu'à la fin du secondaire. Il faudra plus de dix ans pour que la première cohorte d'apprenants utilise chacun de ces modèles ; ce n'est qu'au terme de cette période qu'il sera possible d'évaluer l'impact de l'ensemble des PEL sur l'apprentissage des langues en général, et sur les transitions entre les différents niveaux d'éducation en particulier.

En d'autres termes, le PEL est un instrument si divers, utilisé dans de si nombreux contextes différents, qu'il est très difficile d'évaluer son impact général ; néanmoins, la diversité des modèles existants et des façons dont il est utilisé atteste, dans une certaine mesure, de la force du concept du PEL.

Le *Rapport de synthèse du projet PEL (2001-2004)* et les rapports intérimaires annuels 2005, 2006 et 2007 ont été compilés par Rolf Schärer, Rapporteur général, qui, pour ce faire, s'est appuyé sur les réponses à un questionnaire standard qui avait été soumis aux personnes contact nationales pour le PEL. Les déclarations et statistiques ainsi collectées fournissent une première mesure de l'impact quantitatif du PEL. En 2009, le Comité de validation a chargé trois de ses membres de préparer une étude d'impact sur le PEL axée sur l'impact qualitatif de l'instrument [(*Portfolio européen des langues : étude d'impact* (Stoicheva, Hughes et Speitz 2009)]. Celle-ci devait permettre de répondre aux questions suivantes : Quels sont les apports du PEL dans les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues dans les différents contextes où l'instrument a été mis en œuvre ? Les objectifs des concepteurs du PEL ont-ils été atteints ? Quelles difficultés, attendues ou non, ont été rencontrées ? Ont-elles été surmontées ? Cette étude s'appuie sur une enquête téléphonique effectuée auprès d'un panel de 12 personnes contact pour

le PEL et de membres de projets PEL menés dans neuf pays différents, et dans divers contextes éducatifs.<sup>3</sup>

#### 4.2 *Impact des projets PEL*

La plupart des PEL ont été conçus et mis en œuvre dans le cadre d'un projet, et la majorité des projets PEL qui ont abouti à la mise au point et à la validation de modèles destinés à différents groupes d'âge ont été lancés ou soutenus par les Ministères de l'Éducation. Généralement, c'est pendant la phase de mise en œuvre, et lorsque les membres des équipes chargées de ces projets font preuve d'engagement et bénéficient de ressources suffisantes, que l'impact de ceux-ci est le plus fort. Néanmoins, dans plusieurs contextes, on a observé une baisse d'intérêt au terme du projet initial. En outre, dans la plupart des cas, les autorités nationales, les instituts de formation, les éducateurs et les chercheurs ont conçu les PEL en tant que projets ponctuels, alors que la mise en œuvre des modèles validés demande de nouveaux modes d'organisation du travail et la participation régulière d'un certain nombre d'acteurs. La transition entre le projet initial de lancer le PEL et la mise en place d'un soutien important pour celui-ci ne s'est pas toujours déroulée sans encombre. Néanmoins, dans certains contextes, les autorités nationales sont parvenues à inscrire le PEL dans leur stratégie à long terme. Dans de tels cas, les modèles de PEL validés au début du processus de validation ont été révisés à la lumière des résultats de la phase de pilotage ; des modèles électroniques ont été conçus pour toucher un plus grand nombre d'apprenants, et le PEL a été intégré au curriculum national. Il a été démontré qu'en général, c'est lorsque le PEL est pleinement intégré dans le programme d'apprentissage et d'enseignement au sein duquel il est utilisé que son impact est optimal.

L'accueil initial réservé au PEL par les apprenants et les enseignants dans tous les différents contextes pour lesquels des modèles avaient été conçus a été très positif. Les apprenants ont déclaré qu'ils avaient trouvé l'instrument motivant. La façon dont il décrit les différentes composantes des compétences en communication leur semble claire et instructive. Ils apprécient les possibilités offertes par le PEL de s'auto-évaluer, de fixer des objectifs, ainsi que de réfléchir à leur expériences plurilingues et pluriculturelles. Les enseignants constatent eux aussi les bénéfices de l'utilisation de l'instrument. Cependant, dans les contextes où il est introduit comme un « extra », par exemple lorsque les objectifs du curriculum n'ont pas encore été définis en des termes permettant de les relier facilement au CECR, ou lorsque l'évaluation formelle de l'apprentissage repose encore sur les connaissances linguistiques plutôt que sur l'utilisation de la langue, les acteurs concernés ont souvent déclaré que bien que l'utilisation du PEL soit intéressante, elle demande trop de temps et d'efforts, ce qui nuit à la poursuite des objectifs formels du curriculum. À l'inverse, lorsque le PEL reflète pleinement les objectifs de ce dernier et lorsque l'auto-évaluation et d'autres aspects de l'apprentissage autonome sont encouragés, le PEL est perçu comme un précieux outil de médiation entre les enseignants et les apprenants, et entre les cours et le curriculum.

L'une des caractéristiques les plus utiles et largement reconnues du projet PEL dans son ensemble est sa dimension véritablement européenne (entre 2000 et 2010, 118 modèles ont été conçus et validés grâce aux liens établis entre de très nombreux pays, cultures et contextes éducatifs européens). Cette coopération a été bénéfique pour les professionnels de l'éducation aux langues qui ont participé à des projets PEL et ont ainsi profité des échanges d'idées et d'expériences qui ont lieu lors de la conception et de l'utilisation de l'instrument. Cette dimension

---

<sup>3</sup> Lorsque l'étude d'impact a été publiée et diffusée aux personnes contact pour le PEL en septembre 2009, les Etats membres disposant de modèles de PEL accrédités ont été invités à soumettre d'autres évaluations de l'impact de l'instrument. Au moment de la rédaction du présent document, deux pays et l'une des OING œuvrant dans le domaine universitaire avaient transmis des rapports.

européenne a également été appréciée par de nombreux jeunes apprenants qui sont fiers de posséder un produit véritablement européen tel que le PEL.

#### 4.3 Impact sur les manuels

Dans de nombreux pays, le CECR et le PEL ont eu une forte influence sur le contenu des manuels de L2. Celle du CECR s'est essentiellement traduite par des réformes du curriculum, ce qui, à son tour, a eu un impact sur les manuels. Quant au PEL, il est à l'origine de l'introduction de listes de repérage, de la réflexion sur l'apprentissage, de l'idée du dossier, etc.

Dans les pays où ces deux instruments ont eu une influence sur les manuels, les personnes interrogées estiment que ce changement a eu à la fois des effets positifs en matière de diffusion, favorisant ainsi une mise en œuvre à grande échelle du PEL, et des effets « négatifs », réducteurs. Du côté positif, un manuel influencé par le PEL peut renforcer la fonction pédagogique de l'instrument dans la mesure où il introduit certains des principes qui sous-tendent le PEL, en particulier l'auto-évaluation, qui doit reposer sur des objectifs clairs et actionnels, ainsi que sur la réflexion sur l'apprentissage et l'expérience interculturelle. Ceci aide à inscrire progressivement le recours à l'instrument dans les pratiques courantes. Mais, du côté négatif, la plupart des manuels ne reflètent pas les autres principes promus par le PEL, tels que la fixation d'objectifs et le développement du plurilinguisme. Le PEL a été conçu pour reconnaître et valoriser toutes les langues d'un apprenant, où qu'elles aient été apprises, tandis que généralement, les manuels ne sont axés que sur une seule langue. Les modèles de PEL qui se limitent à une seule langue ou qui ne tiennent compte que des langues enseignées dans le cadre du curriculum officiel n'ont pas été validés par le CEV.

#### 4.4 Impact sur l'évaluation

A l'heure actuelle, dans de nombreux systèmes éducatifs, il semblerait qu'il n'existe que peu de liens entre les outils officiels d'évaluation (tests et examens) et les listes de repérage pour l'auto-évaluation contenues dans le PEL. Ceci laisse penser que le PEL n'est qu'un outil complémentaire facultatif, ou qu'il ne concerne que des activités menées dans le cadre de projets précis. En d'autres termes, on peut dire que c'est lorsque le PEL joue un rôle fondamental dans la fixation d'objectifs ou l'évaluation des résultats, par exemple, que son impact est le plus important. Les recherches effectuées en vue de l'étude d'impact conduite en 2009 ont permis de montrer que les examens qui ont été reliés aux niveaux du CECR peuvent contribuer à familiariser les enseignants à ces niveaux.

Dans son examen du rôle du PEL dans le processus d'évaluation, David Little (2009) soutient que le potentiel du PEL en tant que complément au CECR ne sera pleinement atteint qu'une fois que l'on aura instauré une culture de l'évaluation qui tienne compte à la fois des instruments utilisés pour l'auto-évaluation (listes de repérage, par exemple) et pour les autres formes d'évaluation, notamment les examens officiels.<sup>4</sup>

Certains organismes de certification, en particulier ceux qui sont membres de l'*Association of Language Testers in Europe* (ALTE), suivent l'évolution du PEL avec grand intérêt. En effet, ALTE participe au projet PEL depuis le début. Elle a mis au point, en collaboration avec EAQUALS, une instance de validation de la qualité des programmes de formations en langues

---

<sup>4</sup> Rappelons que le titre complet du CECR est *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Si le rôle du PEL dans l'apprentissage et l'enseignement dans de nombreux contextes est désormais bien défini, celui qu'il peut jouer dans tous les aspects de l'évaluation (auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation par les enseignants, rapports scolaires, examens formels, etc.) reste en grande partie inexploré.

dispensées dans le secteur privé, l'un des premiers modèles de PEL à être validés, celui-ci ayant ensuite été relancé sous format électronique.

#### *4.5 Impact général*

Souvent, lorsque l'on évoque l'impact du PEL, l'on fait en réalité référence à des éléments qu'il serait plus juste d'attribuer à la mise en œuvre du CECR (les listes de repérage et leur approche de « capacités à faire » pour décrire l'utilisation de la langue, ou l'utilisation des échelles du CECR). Au vu des liens étroits entre les deux instruments, cette confusion est compréhensible. En Europe, les curriculums de L2 sont de plus en plus reliés aux niveaux de compétence du CECR, et, selon certains concepteurs de PEL, ce dernier instrument a considérablement aidé les enseignants à présenter les objectifs plus larges du curriculum aux apprenants par l'intermédiaire des listes de repérage.

Autre domaine important d'impact potentiel : la formation des enseignants. Certains instituts de formation des enseignants et universités ont participé à l'élaboration de modèles de PEL ; d'autres sont restées à l'écart des initiatives impliquant le CECR et le PEL. Dans l'étude d'impact, qui a été complétée en 2010, les répondants ont déclaré que bien que de nombreux enseignants aient assisté à des ateliers ou à d'autres séances de formation au PEL et aux principes qui le sous-tendent, ils ne savent toujours pas très bien comment l'utiliser pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage dans les salles de classe. Trop peu d'enseignants ou de futurs enseignants se sont vus accorder le temps et le soutien nécessaires pour étudier le PEL en profondeur en l'utilisant pour consigner leur propre apprentissage et compétences linguistiques. L'impact du CECR et du PEL a également été ressenti à un niveau paneuropéen grâce aux travaux de la Commission européenne, dont les activités d'éducation aux langues intègrent explicitement le CECR et le PEL. En effet, comme noté dans la section 3.1, le passeport de langues contenu dans le PEL a été adapté pour être intégré à l'Europass, par exemple.

A l'origine, le Conseil de l'Europe a développé le concept du PEL en vue de le mettre en œuvre au sein de ses Etats membres. Mais d'autres Etats non européens ont élaboré leurs propres modèles de PEL. En outre, certaines institutions basées en Europe utilisent des modèles de PEL dans d'autres régions du monde (les universités qui ont des facultés situées en Asie, par exemple, ou les chaînes internationales d'écoles de langues). D'autres institutions situées en dehors de l'Europe ont également conçu des portfolios de langues inspirés du PEL.

#### *4.6 Défis persistants*

Les rapports et études concernant l'impact du PEL ne font mention d'aucune opinion réellement négative sur l'instrument. Toutefois, les répondants ont exprimé des préoccupations relatives, d'une part, à la réticence de certains enseignants devant la profonde modification des méthodes d'enseignement actuelles que nécessite la mise en œuvre du PEL, et, d'autre part, au manque de soutien possible aux niveaux national et/ou institutionnel. Quant aux concepteurs de PEL et aux praticiens, ils se déclarent avant tout préoccupés par l'incertitude qui entoure le soutien financier et l'engagement officiel à long terme envers le PEL. En outre, dans le cas des « PEL papier », se pose la question de la disponibilité des modèles. Dans certains projets, aucune disposition n'a été prise pour la réimpression des PEL concernés une fois la phase de pilotage achevée. Ceci explique en partie pourquoi certains modèles accrédités ne sont plus disponibles et pourquoi l'on privilégie de plus en plus les modèles électroniques, qu'ils soient à remplir en ligne ou téléchargeables sous divers formats.

Pour mesurer l'impact du PEL, l'on peut s'intéresser à la façon dont il a été introduit et dont il est utilisé dans les établissements scolaires, les universités et autres instituts de formation. L'on peut aussi essayer de définir le nombre d'apprenants qui possèdent un PEL et qui l'utilisent régulièrement, et évaluer le nombre d'établissements scolaires ou de systèmes éducatifs qui

utilisent l'instrument directement dans leur enseignement et processus d'évaluation. Ce type de données est difficile à obtenir, aussi ne disposons-nous à ce jour que d'une image partielle de la situation dans les Etats membres. Toutefois, grâce aux séminaires européens sur le PEL organisés entre 2001 et 2009 et aux contacts réguliers entre les membres du Comité de validation et les responsables des différents projets PEL en Europe, l'on commence à avoir une idée de la façon dont le PEL peut affecter les enseignants de langues et leurs élèves. Dans son rapport de 2007 (Schärer, 2007), le Rapporteur général résume l'impact du PEL de la manière suivante :

- Le PEL est un outil d'apprentissage et de présentation efficace dans une grande diversité de contextes ;
- Dans le processus d'apprentissage, il favorise un dialogue et une coopération qui vont plus loin que le seul apprentissage linguistique ;
- Le PEL encourage l'autonomie de l'apprenant et a un effet positif sur sa motivation ;
- C'est un instrument efficace de réflexion qui aide à développer la compétence à l'auto-évaluation ;
- Le PEL reflète les grandes préoccupations de l'éducation, telles que la capacité à communiquer et les compétences partielles et interculturelles ;
- Les principes du PEL encouragent l'unité dans la diversité sans être prescriptifs.

Le Rapporteur souligne également les points suivants :

- Tous les apprenants et tous les enseignants ne sont pas favorables à une approche centrée sur l'apprenant qui responsabilise ce dernier ;
- Appliqué de manière mécanique pour contrôler les progrès, le PEL n'est pas viable ;
- Pour conserver son intérêt, le PEL doit se traduire par des améliorations tangibles pour les apprenants, les enseignants et les établissements d'enseignement ;
- Pour être gérable, l'écart entre les exigences du programme et les principes du PEL ne doit pas être trop grand ;
- Un bon usage du PEL requiert un espace de liberté dans la manière de travailler au quotidien ;
- Le statut du PEL doit être défini au niveau éducatif au sens large et au niveau local ;
- Pour obtenir les effets souhaités à long terme, apprenants et enseignants doivent être soutenus sur la durée.

En 2010, le Comité de validation a résumé la valeur ajoutée du PEL à l'usage des enseignants comme suit<sup>5</sup> :

- Le PEL encourage les apprenants à devenir responsables. (Les apprenants acceptent de partager la responsabilité de la réussite de leur apprentissage) ;
- Le PEL aide les enseignants à faire face à l'hétérogénéité de certains groupes. (Il aide les apprenants à prendre conscience de leur individualité et à atteindre des objectifs personnels au sein du groupe) ;
- Le PEL promeut la communication au sein de la classe en proposant une langue commune. (L'approche adoptée dans le CECR pour décrire les compétences en des termes compréhensibles pour les apprenants et celle adoptée dans le PEL pour la réflexion sur l'apprentissage facilitent l'instauration d'un véritable dialogue entre les apprenants eux-mêmes, mais aussi entre ceux-ci et les enseignants.)
- Le PEL contribue à rendre les progrès visibles et augmente la satisfaction. (Les descripteurs sont relativement faciles à comprendre pour les apprenants. Ils peuvent ainsi se rendre compte non seulement des objectifs à atteindre, mais aussi du moment où ils les

---

<sup>5</sup> Ce résumé de la façon dont le PEL peut apporter une valeur ajoutée aux classes de langues est disponible sur le site dédié au PEL ([www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)).



atteignent. Et s'ils peuvent constater qu'ils progressent, ils ont plus de chances d'être satisfaits.)

- Le PEL contribue à rendre les acquis visibles et compréhensibles aux yeux des employeurs, des autres établissements scolaires, etc. (Il permet aux apprenants, lorsqu'ils ont besoin d'indiquer leur niveau actuel de compétences dans une ou plusieurs langues, de le faire de façon claire et compréhensible.)
- Le PEL situe l'apprentissage dans un contexte européen plus large. (Pour certains apprenants, le fait que le PEL soit reconnu au niveau européen et le système de niveaux est important et attirant.)
- Le PEL facilite la mobilité. (Le CECR propose un système transparent et cohérent pour décrire les compétences en communication dans toute l'Europe.)

En 2011, l'étape de validation des PEL a été remplacée par un processus d'enregistrement en ligne basé sur le principe de l'auto-déclaration. Pour soutenir cette nouvelle procédure, la Division des Politiques linguistiques a conçu tout un ensemble de maquettes et d'autres ressources dont les concepteurs de PEL peuvent se servir pour élaborer de nouveaux modèles. Toutefois, le PEL ne continuera de se développer qu'à condition qu'il soit démontré qu'il a un effet positif sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Les « preuves » collectées à ce jour sont très encourageantes, mais pas suffisantes. Aussi, des propositions ont été émises pour mesurer l'impact de l'instrument. Elles concernent la conduite :

- de projets de recherche portant sur un ou plusieurs aspects de la mise en œuvre du PEL dans l'optique de publier un rapport de recherche ;
- d'un projet de recherche par un étudiant diplômé, soit dans le cadre d'une thèse pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement universitaire supérieur, soit d'un mémoire pour l'obtention d'un master ;
- d'une recherche-action par un enseignant ou un groupe d'enseignants qui collaborent dans le cadre de la mise en œuvre du PEL ;
- d'une étude d'impact en ligne (un questionnaire sur les sites Internet des institutions qui participent à la mise en œuvre du PEL) ;
- d'études de cas ;
- d'études sur l'implication des instituts de formation des enseignants dans la mise en œuvre du PEL, dans les travaux de recherche sur le PEL et dans l'organisation des séminaires sur le PEL ;
- d'études documentaires basées sur les Profils de la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe ;
- d'une enquête sur le nombre réel de PEL conçus – qu'ils aient été validés ou non – en tant que projets locaux, régionaux et internationaux (y compris les projets financés par l'UE).

Il faudra veiller à ce que les résultats de tels projets et études soient accessibles au plus grand nombre. La nouvelle version du site consacré au PEL est une plate-forme européenne destinée à soutenir le développement et la mise en œuvre de l'instrument, et nous espérons qu'elle deviendra le lieu de présentation naturel de tous les résultats des travaux de recherche liés au PEL. Parallèlement, il est fondamental que les professionnels des langues continuent de relever les défis pédagogiques et politiques posés par le PEL. C'est pourquoi les deux sections qui suivent portent sur (i) l'auto-évaluation et l'apprentissage fondé sur la réflexion et (ii) le plurilinguisme et la dimension interculturelle.

## 5 Le défi pédagogique que pose le PEL

### 5.1 Auto-évaluation

L'auto-évaluation est fondamentale pour une utilisation efficace du PEL. Cependant, cette pratique a également été source de préoccupation et de controverses lors de la phase de pilotage, nous l'avons vu. Certains enseignants doutaient en effet de la capacité de leurs apprenants à évaluer leurs propres compétences avec justesse, et d'autres pensaient que les élèves pourraient être tentés de surévaluer leurs performances. Face à ces préoccupations, on peut avancer trois arguments (Little, 1999). Tout d'abord, s'agissant de la capacité des apprenants à s'auto-évaluer, il convient de noter que le PEL propose une base pour l'auto-évaluation, sous la forme de descripteurs de « capacités à faire » qui se rapportent au comportement communicatif [« Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. (A1 S'exprimer oralement en continu, par exemple) ». Généralement, les apprenants savent s'ils sont ou non capables d'effectuer les tâches spécifiées par ces descripteurs. Ensuite, en ce qui concerne l'honnêteté des apprenants, il devrait être facile de détecter les écarts importants entre, d'une part, les auto-évaluations des apprenants et, d'autre part, leurs notes aux examens (consignées dans le passeport de langues) ou les matériels rassemblés dans le dossier. Enfin, les préoccupations relatives à l'auto-évaluation concernaient essentiellement sa fonction sommative, qui n'est qu'un des aspects de la question. Il est vrai que chaque fois que le possesseur d'un PEL met à jour son passeport de langue, il doit procéder à une sorte d'auto-évaluation qui remplit pratiquement la même fonction que les examens pratiqués à la fin d'une période d'apprentissage. Cependant, l'auto-évaluation à laquelle on procède lorsque l'on utilise l'autobiographie langagière pour définir des objectifs d'apprentissage ou suivre les progrès est plus formative que sommative : elle soutient et guide l'apprentissage au fur et à mesure qu'il se déroule. Naturellement, qu'elle soit de nature sommative ou formative, l'auto-évaluation s'appuie sur le même complexe de connaissances, d'auto-connaissance et de compétences, ce qui signifie que plus le détenteur du PEL pratique l'auto-évaluation formative, mieux il devrait parvenir à pratiquer l'auto-évaluation sommative. Cet argument sous-entend que pour être efficace, le PEL doit être utilisé dans le cadre d'un enseignement et d'un apprentissage fondés sur la réflexion. (Pour un examen plus approfondi de ces questions, voir Little 2009.)

### 5.2 Enseignement et apprentissage fondés sur la réflexion

Dans les projets éducatifs du Conseil de l'Europe en général, et dans ses projets relatifs aux langues vivantes en particulier, l'accent a toujours été mis sur l'importance de l'apprentissage autonome. Les apprenants peuvent être considérés comme autonomes dès lors qu'ils (i) acceptent explicitement la responsabilité de leur propre apprentissage et (ii) exercent cette responsabilité en s'efforçant en permanence de comprendre ce qu'ils apprennent, pourquoi et comment ils l'apprennent, et avec quel degré de réussite (voir, Holec 1979, Boud 1988 et Little 1991, par exemple). Comme l'implique cette définition de travail, l'apprentissage autonome repose essentiellement sur la réflexion et l'auto-évaluation. Les apprenants ne deviennent pas autonomes tout à coup : il ne suffit pas de leur dire qu'ils sont responsables de leur apprentissage. Ils acquièrent cette autonomie progressivement, en développant et en exerçant leurs compétences réflexives de planification, de suivi et d'évaluation de leur apprentissage. C'est ce que l'on appelle l'enseignement/apprentissage fondé sur la réflexion.

L'accent mis sur l'auto-évaluation dans le PEL et les processus de réflexion sur lesquels repose l'instrument nous amènent à nous poser la question suivante : le fait « d'apprendre à apprendre » ne risque-t-il pas de nuire à l'apprentissage des langues ? Après tout, le temps que passent les apprenants à réfléchir à ce qu'ils savent faire dans leur(s) langue(s) cible(s) est du temps qu'ils ne consacrent pas à l'acquisition de nouvelles connaissances. Certes, mais cette objection n'est valable que si les processus de réflexion et d'auto-évaluation sont menés dans la/les première(s)

langue(s) des apprenants. S'ils sont menés dans la langue cible, ils font partie intégrante de l'apprentissage des langues. Ils jouent d'ailleurs un rôle fondamental à cet égard, car si les apprenants n'acquièrent pas progressivement la capacité à mener une réflexion et à s'évaluer dans leurs langues secondes, l'on ne peut attendre d'eux qu'ils atteignent des niveaux supérieurs de compétences, qui présupposent une telle capacité. Soulignons que cet argument a des conséquences pour la conception des PEL : pour faciliter l'utilisation de la langue cible pour la réflexion et l'auto-évaluation, il faudrait, idéalement, que les listes de repérage pour l'auto-évaluation soient disponibles dans chacune des langues secondes des détenteurs de PEL.

## 6 Le plurilinguisme et la dimension interculturelle

Lors du forum politique organisé par la Division des Politiques linguistiques à Strasbourg en février 2007 [« Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités » ; le rapport de l'événement est disponible à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/lang/fr>] un double constat avait été dressé. Ainsi, l'on avait noté que le CECR était très largement adopté en Europe mais qu'un déséquilibre important existait entre l'utilisation de cet outil à des fins d'évaluation et la perception de l'ampleur de ses apports à *tous* les aspects formatifs et éducatifs de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Il a semblé indispensable de rappeler que les valeurs portées par le Conseil de l'Europe doivent donner du sens et de la cohérence à l'ensemble des usages faits du CECR. On pourrait, presque mot pour mot, dresser le même constat en ce qui concerne le développement et l'utilisation du Portfolio européen des langues. Ce parallélisme n'a rien de surprenant quand on sait le lien conceptuel et organique entre ces deux outils.

Cependant, des différences importantes existent entre eux. Le PEL n'est pas traversé par la tension propre au CECR entre, d'un côté, la réponse aux attentes et besoins des systèmes de formation et d'évaluation, et, de l'autre, la mise à disposition des apprenants d'outils, de repères et d'aides. Le PEL tient compte, par nature, de la réalité sociolinguistique et (inter)culturelle de l'apprenant individuel, de sa situation d'apprentissage et d'usage des langues et de ses besoins en tant qu'apprenant. Il est la propriété de l'apprenant. Ce dernier point n'est pas anodin. Il peut expliquer en partie que ces deux outils (le PEL et le CECR), bien que très étroitement liés, n'aient pas connu le même succès dans les politiques de formation en langues et auprès des différents utilisateurs et décideurs.

### 6.1 *Un déséquilibre entre la perception et l'utilisation des différentes composantes du PEL*

Le rythme de la pénétration du PEL dans la réalité des pratiques d'enseignement et de formation, ainsi que ses usages, dépendent du degré d'adéquation avec les attentes ressenties ou exprimées par les systèmes éducatifs. On en trouve une trace évidente dans la forme et le contenu des modèles de PEL proposés par les différents concepteurs, institutionnels ou privés.

Il apparaît clairement, lorsqu'on se penche sur les dix premières années de vie du PEL, que ces attentes ont certes varié d'un lieu à l'autre, et d'une situation à l'autre, mais que les modèles de PEL ont connu une évolution certaine. Ces modèles ont tout d'abord été compris, construits et utilisés comme une contribution à une évaluation positive, harmonisée entre les langues et comparable entre toutes les régions et pays européens. Ceci explique l'importance prise par les listes de repérage pour l'auto-évaluation dans la *Biographie langagière*, dont on peut même avancer qu'elles constituaient la seule composante sérieuse de cette partie du PEL dans un nombre important des premiers modèles de PEL présentés et validés. La priorité donnée aux descripteurs de compétences correspond aussi à l'usage dominant de cet outil, à savoir l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue particulière. C'est cette situation qui a déterminé

et détermine encore en grande partie les attentes envers le PEL. Même si, comme cela a été rappelé dans la section 5.1 ci-dessus, un usage pertinent de l'autoévaluation suppose une approche pédagogique cohérente avec les finalités de l'autoévaluation, c'est bien l'aide à l'(auto)évaluation fournie dans le PEL qui a d'abord retenu l'attention des enseignants, des établissements scolaires et autres institutions de formation.

Dès lors, il n'est pas étonnant que les aspects les plus éloignés des pratiques dominantes d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage d'une langue particulière et des cultures qui lui sont associées aient eu plus de mal à être perçus et exploités. Ca a évidemment été le cas de l'éducation au plurilinguisme et de l'éducation interculturelle.

La tension qui caractérise le PEL se situe entre la recherche d'une amélioration de l'enseignement dispensé et une prise en compte conséquente de la perspective de l'apprenant.

## *6.2 Les deux formes successives de prise en compte du plurilinguisme dans les modèles de PEL*

Certes, le PEL a toujours été présenté comme un outil au service du développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme et de l'éducation interculturelle. Ces finalités ont sans cesse été associées dans les textes, discours et actes liés au développement du PEL. Ainsi, dès le début de son activité, le Comité européen de validation a refusé de valider tout modèle de PEL qui était conçu comme une aide à l'enseignement ou à l'apprentissage d'une langue particulière, ou qui n'invitait pas les apprenants à un regard sur l'étendue de leur répertoire plurilingue. L'étude des modèles élaborés au cours de ces dix ans révèle bien les difficultés et hésitations rencontrées pour familiariser les utilisateurs au concept du plurilinguisme, inhérent au CECR et au PEL. Les attitudes envers le plurilinguisme peuvent être résumées en deux approches adoptées par les concepteurs de PEL au cours du temps, la première ayant progressivement fait place à la seconde :

1. le plurilinguisme est conçu comme un fait social qu'il convient de valoriser et d'encourager par une éducation à la tolérance. Il peut être le résultat naturel, chez l'apprenant, d'une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, mais il n'influe pas directement sur les modalités d'apprentissage des langues et n'a donc pas à être traité de façon spécifique dans le PEL ;
2. le plurilinguisme est une façon spécifique de concevoir l'apprentissage et l'usage des langues – au même titre que le développement de l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage interculturel. Comme pour ces deux autres dimensions fondamentales de l'apprentissage linguistique, tout PEL devrait alors faire une place importante à un apprentissage plurilingue et rechercher toutes les voies possibles pour faire prendre conscience des ressources du plurilinguisme aux usagers du PEL et les aider à tirer profit de la dynamique entre des connaissances ou des apprentissages linguistiques différents. Dans cette perspective, le développement de la compétence plurilingue et interculturelle est un objectif de toutes les composantes du PEL ; il se « fond » dans la démarche globale et ne peut être cantonné à certains éléments du PEL.

La première de ces deux approches a donné lieu à des réalisations différentes dans les modèles successifs de PEL :

- Dans certains modèles, l'engagement des concepteurs envers le plurilinguisme se traduit par une multiplication des formulations de rubriques, d'explications, d'items ou de termes illustratifs dans des langues différentes pour refléter la diversité linguistique et culturelle. Cette approche permet de légitimer l'utilisation du PEL par un apprenant qui souhaiterait documenter son apprentissage d'une langue qui est plus rare dans son contexte éducatif ou qui n'est pas très valorisée dans la société ou dans son environnement ;

- Les concepteurs de divers autres modèles ont reconnu l'importance de l'apprentissage de plusieurs langues en rédigeant des sections entières de la Biographie langagière dans chacune des langues enseignées dans une institution ou un contexte particuliers, ce qui a parfois conduit à répéter plusieurs fois les mêmes pages dans des langues différentes et à augmenter considérablement le volume total du modèle ;
- D'autres concepteurs encore ont encouragé l'auto-évaluation des niveaux de compétences, la fixation d'objectifs individuels et la réflexion personnelle sur l'apprentissage dans différentes langues, mais de façon séparée, en reproduisant plusieurs fois les mêmes sections, avec mention possible par l'apprenant de la langue concernée, ou en invitant celui-ci à photocopier ou à télécharger ces mêmes pages pour pouvoir effectuer ces opérations dans toutes les langues qu'il connaît ou apprend ;
- Enfin, certains modèles intègrent une section particulière de la Biographie langagière réservée à la réflexion sur le répertoire plurilingue, sur son intérêt et les situations d'usage des langues et des cultures, permettant ainsi à l'apprenant de prendre conscience des possibilités qui lui sont offertes par les différents apprentissages linguistiques qu'il mène ou a menés.

La seconde approche du développement de la compétence plurilingue, qui a déjà été adoptée dans certains modèles de PEL depuis longtemps mais qui est désormais de plus en plus fréquente, se concrétise très différemment de celle évoquée ci-dessus. Ainsi :

- Dans les listes de repérage pour l'auto-évaluation, l'utilisateur dispose, sur la même page, d'une vue globale des descripteurs qu'il maîtrise dans une seule ou plusieurs langues, ce qui lui permet de prendre conscience de la complémentarité de ses savoir-faire dans son répertoire, ainsi que des différences et de se fixer des objectifs d'apprentissage ;
- la réflexion sur les modalités d'apprentissage est commune à toutes les langues et à toutes les expériences d'apprentissage de l'utilisateur. Bien plus, même : elle invite explicitement celui-ci à tirer profit des convergences entre les langues, des compétences transférables ou transversales, que ce soit au niveau linguistique, pragmatique ou méthodologique, à les expérimenter, à en tester les ressources et les limites ;
- l'utilisation du répertoire plurilingue fait l'objet d'une réflexion étendue et l'activité langagière de médiation ou le dialogue polyglotte trouvent une place spécifique, à la fois pour permettre aux utilisateurs de prendre conscience de leur importance sociale, de réfléchir à leurs spécificités et aux conditions de réussite optimale, et, éventuellement, d'évaluer leur capacité à s'adapter à ces situations de communication.

### *6.3 La dimension interculturelle*

La prise en compte de la dimension interculturelle dans les PEL, même si elle est indissociable de la compétence plurilingue, a pris des formes sensiblement différentes. Un espace a été réservé à cette dimension dans tous les modèles validés, et ce, à un stade relativement précoce de l'histoire du PEL. Sa prise en compte constituait même une condition à la validation des modèles présentés. Pour aider les concepteurs, des exemples de pages réalisées dans des modèles antérieurs ont été rassemblés et mis à disposition, sous forme de documents téléchargeables, sur le site dédié au Portfolio européen des langues. Il s'agit essentiellement, dans la plupart des cas, de sensibiliser les utilisateurs à la présence de la diversité culturelle dans l'environnement immédiat, de les amener à en identifier certaines manifestations et à adopter une attitude positive envers celles-ci, et indirectement, envers leurs propres références culturelles.

L'efficacité d'une telle démarche suppose que les utilisateurs soient encouragés à entreprendre un travail d'introspection sur leurs attitudes et réactions face à l'altérité, et qu'ils soient accompagnés dans cette analyse pour développer une compétence interculturelle caractérisée par des connaissances et des attitudes adaptées. C'est ainsi que l'exigence s'est rapidement

manifestée de prévoir dans les pages du PEL consacrées à la dimension interculturelle une place suffisante pour une telle réflexion, qui ne peut se contenter de noter des aspects repérés ou des comportements remarquables. Un outil spécifique a été mis au point dans cette optique. Il s'agit de l'*Autobiographie des rencontres interculturelles*, parfaitement adaptée au travail d'analyse individuelle et/ou collective des situations de confrontation, directe ou indirecte, harmonieuse ou conflictuelle, avec l'altérité dans l'environnement proche ou lointain. Il est cependant apparu que, dans la mesure où cette éducation interculturelle constitue un enjeu éducatif majeur dans nos sociétés multiculturelles, il n'était pas souhaitable d'« enfermer » cet outil dans le PEL. Il a donc été décidé de le rendre disponible pour tous les acteurs du système éducatif ou des institutions de formation sous une forme autonome. La prise en compte de la dimension interculturelle dans les modèles de PEL doit assurer la complémentarité entre les espaces spécifiques qui lui sont dédiés dans le PEL et l'utilisation de cette *Autobiographie des rencontres interculturelles* (<http://www.coe.int/lang/fr>).

#### 6.4 Une prise en compte du plurilinguisme de plus en plus importante

Les approches successives adoptées pour la prise en compte du plurilinguisme dans les PEL ont déjà été décrites. Deux événements peuvent être cités comme constituant des étapes clés dans l'affirmation de l'importance de la compétence plurilingue : tout d'abord, le séminaire européen tenu avec les personnes contact du projet PEL à Madrid en 2004, au cours duquel la question d'une meilleure prise en compte de cette compétence plurilingue a été posée lors d'une intervention en plénière et de travaux d'ateliers ; ensuite, beaucoup plus récemment, la publication par la Division des politiques linguistiques d'un « *Guide pour l'élaboration de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* » (disponible à l'adresse suivante : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)). Ce document explore les pistes possibles d'une mise en œuvre de curriculums de langues qui prennent vraiment en compte les convergences et complémentarités entre les connaissances et compétences dans différentes langues. Il correspond au début d'une nouvelle période dans les travaux du Conseil de l'Europe, qui seront véritablement axés sur les questions liées au plurilinguisme, sur la prise en compte des aptitudes et besoins des apprenants, et sur la dimension langagière de tout apprentissage. Ceci devrait donner lieu à de nouveaux usages du PEL.

Entre 2004 et 2010, des évolutions progressives, mais perceptibles, ont été réalisées, notamment :

- l'exigence de plus en plus forte du Comité européen de validation envers la prise en compte de la dimension plurilingue ;
- la modification du Passeport standard pour adultes pour permettre de distinguer les différents domaines d'usage de la langue et rendre ainsi mieux compte de l'utilisation du répertoire plurilingue individuel ;
- la création de modèles de PEL conçus pour des régions ou des pays où le projet de plurilinguisme est inscrit dans les objectifs du système éducatif et/ou qui connaissent une situation sociolinguistique particulière. Généralement, ces modèles tiennent compte de la question de la médiation (c'est-à-dire le fait de faciliter la communication entre des individus et des groupes qui ne sont pas capables de communiquer entre eux directement) en tant que composante à part entière des activités langagières nécessitant réflexion et apprentissage.
- l'évolution rapide des sociétés en Europe, qui favorise la prise de conscience non seulement du besoin de plurilinguisme, mais aussi de la possibilité de valoriser et de prendre appui sur le plurilinguisme de plus en plus développé des apprenants.

Ces évolutions ont également des conséquences qui n'étaient pas explicitement prévues dans le projet initial du PEL. Par définition, l'éducation interculturelle implique les apprenants et les

enseignants de toutes les matières ; elle ne peut pas reposer uniquement sur les langues et le PEL. A l'inverse, la cohérence du plurilinguisme a conduit, de façon naturelle, à intégrer les langues d'origine, ainsi que la ou les langues de scolarisation, dans le répertoire langagier individuel, une extension qui est reflétée dans le nom du nouveau projet de la Division des Politiques linguistiques (« *Langues dans l'éducation / langues pour l'éducation* ») et qui soulève des questions concernant la forme que prendra le PEL à l'avenir.

Les mesures adoptées pour une prise en compte de la compétence plurilingue et interculturelle dans le PEL ne peuvent que renforcer la diffusion et l'impact de cet outil. En effet, le plurilinguisme, comme la compétence interculturelle, semble être l'une des rares dimensions du projet éducatif du Conseil de l'Europe qui ne puisse être totalement assumée par des outils liés à l'apprentissage et l'enseignement d'une langue particulière. Le PEL est un vecteur de réflexion sur les passerelles et la complémentarité existant entre les disciplines linguistiques, et entre ces disciplines et les expériences personnelles diversifiées qui sont autant de ressources pour la compétence plurilingue et interculturelle. En ce sens, il constitue également une aide précieuse à tout projet éducatif poursuivant les finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle. Enfin, il devrait favoriser le travail de coordination et de coopération entre les enseignants de langue d'un même établissement scolaire.

## **7 Perspectives d'avenir**

Le Portfolio européen des langues se trouve à une croisée des chemins. D'une part, l'expérience acquise au cours des dix dernières années constitue une base solide pour la conception de nouveaux modèles de qualité suffisante. Un seuil de maturité a été atteint dans le cadre du projet, ce qui autorise l'abandon de la procédure de validation des modèles par un comité ad hoc au profit d'une démarche différente, plus proche des traditions qui caractérisent les relations entre le Conseil de l'Europe et les Etats membres. Les concepteurs de modèles peuvent s'inspirer des expériences des autres pays et régions et, lors de l'enregistrement, ils s'engagent à respecter certains principes et valeurs, dans une démarche de responsabilité partagée avec le Conseil et tous les autres acteurs concernés. D'autre part, la prise en compte de l'ensemble des apprentissages linguistiques et de l'ensemble des compétences et expériences dans l'apprentissage et l'usage des langues connues et/ou apprises (qu'il s'agisse de langues étrangères, classiques, régionales/minoritaires, de langues d'origine ou de langues de scolarisation) soulève des questions à propos du rôle, du contenu et de la forme du *Portfolio européen des langues*.

### **7.1 Le PEL dans le projet *Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation***

La réflexion sur le plurilinguisme dans le champ des langues vivantes a rejoint celle engagée sur la dimension langagière de la réussite scolaire dans l'ensemble des disciplines. Ces deux orientations du nouveau projet de la Division des Politiques linguistiques se renforcent mutuellement, sont cohérentes et complémentaires, sans pour autant se superposer. Ainsi, le besoin d'une meilleure prise en compte des convergences entre les apprentissages en langues vivantes, la recherche d'une économie curriculaire par la coordination entre ces enseignements et la mise en cohérence des progressions, des objectifs, des contenus et des méthodologies reste une priorité qu'il convient de traiter de façon spécifique en s'appuyant sur le CECR et sur le PEL. En effet, même s'il est vrai que la démarche pédagogique nécessaire pour la réalisation de ces objectifs peut se traduire par la mise en œuvre, dans les salles de classes, d'activités qui ne reposent pas sur le PEL, celui-ci fournit cependant des outils difficilement remplaçables pour assurer une cohérence d'ensemble et pour fédérer le travail en équipe au sein d'un établissement scolaire. Après une phase importante où l'accent a été plutôt placé sur la qualité des modèles de

PEL, s'ouvre désormais une nouvelle période de l'histoire du PEL où il conviendra d'accorder la priorité à la formation des enseignants à l'utilisation du PEL, à la mutualisation des expériences acquises dans son usage et à l'utilisation globale du PEL au niveau de l'établissement, et non pour des langues particulières. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si trois des projets inscrits dans le Troisième Programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (2008-2011) sont consacrés à ces différents aspects.

## *7.2 Enrichissement du contenu du PEL*

Bien entendu, le fait d'affirmer qu'il est nécessaire de maintenir et de développer le PEL ne signifie pas que celui-ci ne doit pas évoluer et s'enrichir. Trois pistes se dégagent pour ce faire. La première concerne l'activité de médiation, déjà présente dans certains modèles, mais qui peut désormais bénéficier d'une place plus importante, notamment grâce aux travaux conduits dans le cadre du projet suisse HARMOS. Celui-ci a permis d'avancer dans la question de l'auto-évaluation de la capacité à jouer ce rôle de médiateur en ayant recours à différents modes de communication (oral et écrit), différentes activités (compréhension et production) et différentes langues et cultures.

La deuxième porte sur l'extension nécessaire du champ de réflexion balayé par les modèles actuels de PEL afin d'englober la totalité des langues connues et apprises par les utilisateurs et la richesse des situations d'usage et de rencontre de ces langues. Deux exemples suffiront à éclairer ce point. Les progrès individuels dans les langues d'origine et dans les langues de scolarisation doivent désormais être intégrés dans les modèles de PEL. Des aides et des espaces spécifiques doivent donc être fournis pour permettre aux utilisateurs de consigner ces progrès et de réfléchir à leurs apprentissages. Même si les descripteurs de compétences du CECR ne peuvent pas entièrement rendre compte du rôle de ces langues pour le développement de l'identité personnelle et pour la formation de la personne et du citoyen, l'expérience montre qu'il est bénéfique pour certaines populations scolaires, telles que les enfants issus de l'immigration, de disposer de tels descripteurs pour penser leur progression en compétences de communication dans ces langues. L'utilisation des descripteurs de compétences pour l'ensemble des utilisateurs doit certainement être différenciée selon les populations scolaires et les cultures éducatives, mais leur apport, même limité, doit être pris en compte, sinon pour l'évaluation, du moins comme repères pour la définition des progrès à atteindre ou à encourager.

La troisième piste d'enrichissement est dictée par les travaux engagés par la Division des Politiques linguistiques sur le rôle de la dimension langagière dans la construction des connaissances et pour la réussite scolaire dans chaque discipline. Les langues vivantes peuvent évidemment bénéficier de cette réflexion mais peuvent aussi y contribuer, notamment par le biais des enseignements bilingues. La réflexion et l'auto-évaluation par les utilisateurs du PEL sur leurs expériences dans cet usage des langues doivent pouvoir prendre appui sur des outils particuliers. Mais, plutôt que de multiplier le nombre des descripteurs, au risque de prendre des libertés trop importantes avec les niveaux de référence du CECR, il semble pertinent de limiter les listes de repérage pour l'auto-évaluation à un nombre restreint de descripteurs, qui seraient néanmoins illustrés par des exemples compréhensibles par les utilisateurs et adaptés à leur âge et à leur contexte éducatif spécifique. Il pourrait d'ailleurs être utile de généraliser cette approche dans la mesure où elle concilie deux exigences pour une mise en œuvre efficace du PEL : d'une part, la prise en compte de l'âge, du contexte de formation, des projets et des expériences spécifiques des utilisateurs, et, d'autre part, le maintien de la valeur paneuropéenne des niveaux communs de référence et des descripteurs de la grille d'auto-évaluation.

En tout état de cause, une meilleure prise en compte, dans le PEL, de la diversité des langues intervenant dans le répertoire plurilingue individuel ne doit pas se traduire par un traitement distinct et isolé de chacune de ses composantes. Ceci serait contraire à la notion même de



compétence plurilingue et ôterait au PEL l'essentiel de sa contribution à l'éducation plurilingue et interculturelle.

### 7.3 Les « approches Portfolio » pour les questions liées aux langues de scolarisation

Bien évidemment, le fait d'affirmer la nécessité de maintenir et de développer le PEL et sa relation privilégiée et explicite avec le CECR ne signifie en aucune façon qu'il faille priver les autres aspects du projet « *Langues dans l'éducation / langues pour l'éducation* » des bénéfices évidents des « approches Portfolio ». Les études et travaux actuels et à venir sur le rôle des langues de scolarisation montrent l'intérêt d'une telle approche, qui favorise une réflexion personnelle de l'utilisateur sur ses objectifs d'apprentissage, le processus d'apprentissage, et ses acquis. Cette réflexion devrait cependant prendre des formes spécifiques, et ce, pour deux raisons :

- les questions à traiter sont particulières : descripteurs de compétences adaptés ; fonctions langagières (décrire, comparer, extraire des informations, etc.) qui, d'une part, sont transversales à tous les usages de la langue et qui, d'autre part, sont liées à des activités cognitives ancrées dans différents champs disciplinaires, différentes utilisations de la langue, etc. ;
- une augmentation inconsidérée du volume du PEL risquerait de le rendre inutilisable et nuirait à sa visibilité croissante dans le domaine des langues vivantes.

Les possibilités d'intégration des « approches Portfolio » dans la prise en compte de la dimension langagière des disciplines varieront certainement en fonction de l'âge des apprenants concernés. Il semble que la création d'un outil spécifique, intégrant éventuellement le PEL, soit possible pour l'enseignement primaire. L'une des caractéristiques majeures de ce niveau d'enseignement est en effet le positionnement inter- et transdisciplinaire des enseignants, particulièrement favorable à une prise en compte holistique et intégrée des variations linguistiques, des genres discursifs disciplinaires et des types de texte rencontrés par les utilisateurs et/ou attendus d'eux. En revanche, la spécialisation plus ou moins poussée des enseignements dispensés dans les différentes disciplines au niveau du secondaire plaide plutôt en faveur de la création de modules spécifiques à chaque matière, entre lesquels il conviendra cependant d'assurer une certaine cohérence.

## 8 Conclusion

Le Portfolio européen des langues reflète toutes les préoccupations principales des projets menés par le Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes depuis les années 1970. Il repose sur la conviction que l'apprentissage des langues devrait avoir une visée communicative. Ainsi, il fournit un moyen de rendre compte des compétences en L2 qui transcende les limitations des systèmes nationaux de notation ; il encourage les apprenants et toutes les autorités à valoriser les compétences partielles ; il souligne l'importance du plurilinguisme et des échanges culturels et il soutient le développement de l'apprentissage autonome, en partie en raison d'un engagement envers le respect de la démocratie dans l'éducation, et en partie parce que l'autonomie des apprenants est la garantie la plus probable de l'apprentissage tout au long de la vie.

La fin de la phase de « validation » dans l'histoire du PEL coïncide avec la mise en place d'une nouvelle dynamique dans les projets de la Division des Politiques linguistiques. Nul ne peut prévoir les conséquences des améliorations qui seront introduites par les futurs modèles de PEL, pas plus que la forme que prendront les approches portfolio visant à traiter de questions spécifiques aux langues de scolarisation. Mais il ne fait aucun doute que grâce à la richesse de

son histoire – de sa gestation à sa conception et à sa mise en œuvre –, le PEL apportera une contribution spéciale à ces nouveaux projets. Et il ne fait aucun doute non plus que l'application de l'approche portfolio aux domaines éducatifs autres que les langues étrangères, même si l'instrument reste avant tout centré sur ces dernières, s'avèrera également bénéfique pour le PEL.

## Références

NB: cette bibliographie fera l'objet d'une adaptation pour la version française

- Boud, D. (ed.) (1988). *Developing student autonomy in learning*. (Second edition.) London: Kogan Page.
- Conseil de la coopération culturelle (1979). *A European unit/credit system for modern language learning by adults: report of a symposium held at Ludwigshafen-am-Rhein, Germany, 7–14 September 1977*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de la coopération culturelle (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Report on the Rüslikon Symposium. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de la coopération culturelle (1996a). *Common European Framework of reference for language learning and teaching. Draft 1 of a Framework proposal*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (CC-LANG (95) 5 rev. III).
- Conseil de la coopération culturelle (1996b). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (CC-LANG (95) 5 rev. IV).
- Conseil de la coopération culturelle (1997a). *European Language Portfolio: proposals for development*. With contributions by I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North & J. Trim. Strasbourg: Conseil de l'Europe (CC-LANG (97) 1).
- Conseil de la coopération culturelle (1997b). *Language learning for European citizenship. Final report (1989–96)*. Compiled and edited by John Trim, Project Director. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de la coopération culturelle (2000a). *European Language Portfolio (ELP): principles and guidelines*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (DGIV/EDU/LANG (2000) 33). (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- Conseil de la coopération culturelle (2000b). *European Language Portfolio (ELP): rules for the accreditation of ELP models*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (DGIV/EDU/LANG (2000) 26 rev.).
- Conseil de l'Europe (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (Disponible sur le site [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).)
- Conseil de l'Europe (2001b). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. (Disponible sur le site [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).)
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Flügel, C. (2000). Der standardisierte paneuropäische Sprachenpass für Erwachsene. *Babylonia* 4/00, 7–8.
- Gierlinger, E. (ed.) (1999). *Sharing the European language classroom: a project in international classroom action research*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner. (Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 3.)
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Published 1981 by Pergamon, Oxford.)

- Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*, 279–94. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. (1997). Exploring new ways of inservice teacher education: an action research project. *European Journal of Intercultural Studies* 7.3, 42–59.
- Kohonen, V. & Westhoff, G. (2001). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1999). The European Language Portfolio and self-assessment. Strasbourg: Conseil de l'Europe (DGIV/EDU/LANG (99) 30).
- Little, D. (ed.) (2003). *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- Little, D. (2009). The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- Little, D. & Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- North, B. (2000). *The development of a Common Framework scale of language proficiency*. New York: Lang. (Theoretical Studies in Second Language Acquisition 8)
- Schärer, R. (2000). *European Language Portfolio: final report on the pilot project*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- Schärer, R. (2007). *European Language Portfolio: Interim Report 2007*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- Schneider, G. (2000). Die Entwicklung der Schweizer Version des ELP. *Babylonia* 4/00, 15–20.
- Schneider, G. & Lenz, P. (2001). *European Language Portfolio: guide for developers*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)
- Schneider, G. & North, B. (2000). «*Dans d'autres langues, je suis capable de ...*» *Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation*. (Programme national de recherche 33: L'efficacité de nos systèmes de formation.) Berne et Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Stoicheva, M., Hughes, G. & Speitz, H., 2009: *The European Language Portfolio: an impact study*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Disponible sur le site [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).)

## Remerciements

Les sections 1, 2, 3 et 5 de ce texte sont basées sur l'ouvrage de David Little, "The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenge"s, *Language Teaching* 35.3 (2002), 182–189, © Cambridge University Press, reproduit avec autorisation.

## Annexe 1 : Grille d'auto-évaluation

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

## Annexe 2 – Liste des PEL validés / accrédités

- |                               |  |                       |  |
|-------------------------------|--|-----------------------|--|
| 1.2000                        | Suisse – Modèle de PEL pour jeunes et adultes  | 20.2001               | Portugal – Modèle pour apprenants de 10 à 15 ans   |
| 2.2000                        | France – Modèle pour enfants, accompagné d'un Livret d'utilisation (disponible en français uniquement)   | 21.2001               | Portugal – Modèle pour apprenants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire  |
| 3.2000                        | Fédération de Russie – Modèle pour apprenants dans l'enseignement secondaire   | 21.2001-Port.IIUM/UCP | Portugal - <i>Portuguese Catholic University and Macau Inter-University Institute</i> - Modèle pour apprenants adultes                           |
| 4.2000                        | Allemagne – Rhénanie du Nord–Westphalie – Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire                                  | 22.2001               | République tchèque – Modèle pour apprenants jusqu'à 11 ans   |
| 5.2000                        | France – Modèle pour jeunes et adultes   | 23.2001               | République tchèque – Modèle pour apprenants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire  |
| [5.2000 rév. 2006]            |  | 24.2001               | Autriche – Modèle pour apprenants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire  |
| 6.2000                        | EAQUALS/ALTE – Modèle pour apprenants adultes  | 25.2002               | Italie (Umbria) – Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire  |
| [6.2000 version électronique] |  | 26.2002               | Italie (Piémont) – Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire   |
| 7.2001                        | République tchèque – Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (11-15 ans)   | 27.2002               | Fédération de Russie – Modèle pour enseignants de langues, interprètes et traducteurs  |
| 8.2001                        | Royaume Uni – Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire  | 28.2002               | Fédération de Russie – Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire   |
| 9.2001                        | Royaume Uni – Modèle pour adultes (spécialement, mais pas exclusivement, pour l'enseignement à orientation professionnelle)                          | 29.2002               | CERCLES (Confédération européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement supérieur) – Modèles pour apprenants dans l'enseignement supérieur. |
| [9.2001 rév. 2006]            |  | [29.2002 – CZ]        |  |
| 10.2001                       | Irlande – Modèle pour apprenants dans l'enseignement post-primaire   | [29.2002 – SK]        |  |
| 11.2001                       | Irlande – Modèle pour un groupe cible spécifique dans l'enseignement primaire: immigrés apprenant la langue du pays d'accueil                        | [29.2002 – IT]        |  |
| [11.2001 rév. 2004]           |  | 30.2002               | Italie (Lombardie) – Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire   |
| 12.2001                       | Irlande – Modèle pour un groupe cible spécifique dans l'enseignement post-primaire: immigrés apprenant la langue du pays d'accueil                   | 31.2002               | Fédération de Russie – Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire   |
| [12.2001 rév. 2004]           |  | 32.2002a              | Allemagne – Thüringen – Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire  |
| 13.2001a                      | Irlande – Modèle pour des immigrés adultes arrivés depuis peu et apprenant la langue du pays d'accueil (remplacé par le modèle 37.2002)              | 32.2002b              | Allemagne – Thüringen – Modèle pour apprenants de la 5 <sup>e</sup> à la 9 <sup>e</sup> année  |
| 13.2001b                      | Irlande – Modèle pour des immigrés adultes arrivés depuis un certain temps et apprenant la langue du pays d'accueil (remplacé par le modèle 37.2002) | 32.2002c              | Allemagne – Thüringen – Modèle pour apprenants de la 10 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année  |
| 14.2001                       | Irlande – Modèle pour des immigrés adultes qui se préparent pour la formation professionnelle officielle du pays d'accueil et pour un emploi         | 33.2002               | Pays-Bas – Modèle pour apprenants âgés de 9 à 12 ans   |
| 15.2001                       | Hongrie – Modèle pour apprenants dans l'enseignement secondaire  | 34.2002a              | Pays-Bas – Modèle pour apprenants âgés de 12 à 15 ans  |
| 16.2001                       | Hongrie – Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire  | 34.2002b              | Pays-Bas – Modèle pour apprenants âgés de plus de 15 ans   |
| 17.2001                       | Hongrie – Modèle pour adultes  | 35.2002               | Conseil européen des langues – Modèle pour apprenants dans l'enseignement supérieur  |
| 18.2001                       | Pays-Bas – Modèle pour apprenants dans l'enseignement secondaire (2e cycle) professionnel  | [35.2002 – DE]        |  |
| 19.2001                       | Suède – Modèle pour apprenants dans le deuxième cycle du secondaire et adultes   | [35.2002 – DK]        |  |
|                               |  | [35.2004 – SP]        |  |
|                               |  | 36.2002               | Pays-Bas (CINOP) – Modèle pour adultes apprenant une langue seconde  |

- 37.2002 Milestone – Modèle pour apprenants de la langue de la communauté d'accueil
- 38.2003 Communauté française de Belgique – Modèle pour enfants dans l'enseignement primaire
- 39.2003 Communauté française de Belgique – Modèle pour apprenants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire
- 40.2003 Italie – Modèle pour apprenants dans l'enseignement supérieur
- 41.2003 Irlande du Nord – Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire
- 42.2003 République slovaque - Modèle pour apprenants de 11 à 15 ans
- 43.2003 Grèce – Modèle pour apprenants de 12 à 15 ans
- 44.2003 France – Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
- 45.2003 Géorgie - Modèle pour apprenants âgés de plus de 15 ans
- 46.2003 Allemagne - Ville de Hambourg - Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
- 47.2003 Turquie - Modèle pour apprenants de 15-18 ans
- 48.2003 Modèle pour apprenants dans l'enseignement professionnel élaboré par l'Université de Sofia en coopération avec 5 pays européens. Les cinq versions linguistiques portent les numéros suivants:
- [48.2003 – BG]
- [48.2003 – EN]
- [48.2003 – FR]
- [48.2003 – DE]
- [48.2003 – IT]
- 49.2003 Italie - Modèle pour apprenant dans l'enseignement primaire (une version italienne du 8.2001)
- 50.2003 Espagne – Modèle pour apprenants âgés de 3 à 7 ans
- 51.2003 Espagne – Modèle pour apprenants âgés de 8 à 12 ans
- 52.2003 Espagne – Modèle pour apprenants âgés de 12 à 18 ans
- 53.2003 Bulgarie – Modèle pour apprenants âgés de 6 à 10 ans
- 54.2003 Italie – Turin – Modèle pour apprenants à partir de 15 ans et adultes
- 55.2004 République tchèque – Modèle pour apprenants adultes
- 56.2004 Turquie (Université d'Ankara) - Modèle pour apprenants adultes
- 57.2004 Slovénie - Modèle pour apprenants de 11 à 15 ans
- 58.2004 Autriche – Modèle pour apprenants de 10 à 15 ans
- 59.2004 Espagne – Modèle pour apprenants adultes
- 60.2004 Suède – Modèle pour apprenants de 6 à 11 ans
- 61.2004 Suède – Modèle pour apprenants de 12 à 16 ans
- 62.2004 Pologne – Modèle pour des apprenants de 10 à 15 ans
- 63.2004 Autriche (Cernet) – Modèle pour apprenants de 10 à 15 ans
- 64.2004 Italie (Puglia) – Modèle pour apprenants de 14 à 20 ans
- 65.2004 Italie (Bolzano) – Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire
- 66.2005 Irlande - Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire
- 67.2005 Suisse - CDIP - Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
- [67.2005 rév. 2007]
- 68.2005 Autriche - *Pädagogisches Institut Wien* – Modèle pour apprenants de 14 à 18 ans
- 69.2005 Italie (Bolzano) – Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
- 70.2006 Royaume-Uni – CILT, *National Centre for Languages* - Modèle pour apprenants dans l'enseignement primaire
- [70.2006 version téléchargeable]
- 71.2006 Croatie – Ministère des sciences, de l'éducation et des sports - Modèle pour apprenants de 11 à 15 ans
- 72.2006 Pologne – Ministère de l'éducation nationale - Modèle pour jeunes apprenants de 6 à 10 ans
- 73.2006- Lituanie – Ministère de l'éducation et des sciences - Modèle pour apprenants dans l'enseignement secondaire
- 74.2006 Islande – Ministère de l'éducation, des sciences et de la culture - Modèle pour apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
- 75.2006 Islande – Ministère de l'éducation, des sciences et de la culture - Modèle pour apprenants dans l'enseignement secondaire
- 76.2006 Pologne – *National In-service Teacher Training Centre* - Modèle pour apprenants de + 16 ans
- 77.2006 Allemagne - Thüringen (*Thüringer Volkshochschulverband*) - Modèle pour apprenants adultes
- 78.2006 Croatie – Ministère des sciences, de l'éducation et des sports - Modèle pour apprenants de 15 à 19 ans
- 79.2006 Turquie - Bilfen Schools - Modèle pour apprenants de 10 à 14 ans
- 80.2006 Turquie – Ministère de l'éducation nationale - Modèle pour apprenants de 10 à 14 ans
- 81.2006 Croatie – Ministère des sciences, de l'éducation et des sports - Modèle pour apprenants de 7 à 10 ans
- 82.2006 Slovénie – Ministère de l'éducation et des sports – Modèle pour apprenants dans le 2ème cycle du secondaire
- 83.2006 Chypre – Ministère de l'éducation et de la culture – Modèle pour apprenants de 12 à 15 ans

- 84.2006 Lettonie – *Public Service Language Centre (PSLC)* - Modèle pour apprenants adultes
- 85.2007 Turquie - Bilfen Schools – Modèle pour des apprenants dans l'enseignement primaire.(5 à 9 ans)
- 86.2007 Arménie – Université Linguistique d'Etat V. Briousov d'Erévan, - Modèle pour apprenants de 6 à 10 ans
- 87.2007 Pologne – *National In-service Teacher Training Centre* - Modèle pour jeunes apprenants de 3 à 6 ans
- 88.2007 Autriche – *Österreichisches Sprachkompetenz Zentrum (OSZ)* - Modèle pour apprenants de 15 ans et plus
- 89.2007 Pays-Bas – Bureau national néerlandais pour les langues vivantes - Modèle de PEL électronique pour tous apprenants
- 90.2007 Allemagne (Hessen) – *Verbundprojekt 'Sprachen lehren und lernen als Kontinuum' Koordinierungsstelle* - Modèle pour le 1er cycle de l'enseignement secondaire (années 3 à 10)
- 91.2007 Autriche – *Verband Österreichischer Volkshochschulen* - Modèle pour apprenants adultes
- 92.2007 Lettonie - Agence linguistique d'état - Modèle pour jeunes apprenants de 7 à 12 ans
- 93.2007 Estonie – Modèle pour des apprenants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (12-16)
- 94.2008 Autriche - *Vienna Board of Education* – Modèle régional pour l'enseignement primaire (apprenants âgés de 6 à 10 ans)
- 95.2008 Suisse – CDIP - Modèle pour jeunes apprenants de 7 à 11 ans (comprenant un *Portfolino* pour enfants de 4 à 7 ans)
- 96.2008 Albanie - Ministère de l'éducation et des sciences - Modèle pour le 2ème cycle de l'enseignement secondaire (apprenants âgés de 15ans +)
- 97.2008 Norvège - Direction de l'Education et de la Formation - Modèle pour apprenants de l'enseignement secondaire (1er et 2ème cycle)
- 98.2009 Espagne - Université Technique de Madrid - Modèle pour apprenants en formation universitaire technique
- 99.2009 Autriche – *Österreichisches Sprachkompetenz Zentrum (OSZ)* - Modèle pour jeunes apprenants âgés de 6 à 10 ans
- 100.2009 Norvège - Direction de l'Education et de la Formation - Modèle pour jeunes apprenants âgés de 6 à 12 ans
- 101.2009 Italie (Val d'Aoste / Bolzano) - Modèle pour le 2ème cycle de l'enseignement secondaire (apprenants âgés de 14 à 19 ans)
- 102.2009 Belgique, Secrétariat flamand de l'enseignement catholique (VSKO) asbl Formation dans l'enseignement catholique, modèle pour jeunes apprenants de 10 à 14 ans
- 103.2009 Albanie - Ministère de l'éducation et des sciences - Modèle pour étudiants (apprenants âgés de 18 ans +)
- 104.2010 France – Editions Didier - Modèle pour jeunes apprenants âgés de 6 à 10 ans
- 105.2010 Espagne – Ministère de l'éducation et des sciences, *Organismo Autonomo Programas Educativos Europeos* - PEL électronique accessible sur l'Internet pour apprenants âgés de 14 ans+
- 106.2010 Albanie - Ministère de l'éducation et des sciences - Modèle pour apprenants âgés de 11 à 14 ans
- 107.2010 Lituanie – Ministère de l'éducation et des sciences - Modèle pour apprenants âgés de 11 à 15 ans
- 108.2010 Modèle de PEL électronique pour aveugles et malvoyants (ELPBVI) - Euroinform, Bulgarie
- 109.2010 Slovénie - Ministère de l'éducation et des sports - Modèle pour apprenants adultes
- 110.2010 Grèce - Institut pédagogique hellénique - Modèle pour l'enseignement primaire (jeunes apprenants de 9 à 12 ans)
- 111.2010 Monténégro – Bureau pour les services éducatifs - Modèle pour apprenants de 12 à 15 ans
- 112.2010 Italie – *Università degli Studi Guglielmo Marconi* - Modèle pour étudiants (PEL électronique)
- 113.2010 Norvège - Direction de l'éducation et de formation - Modèle pour migrants adultes
- 114.2010 Turquie – *İTÜ Development Foundation Schools* - Modèle pour apprenants âgés de 7 à 9 ans (PEL électronique)
- 115.2010 Turquie – *İTÜ Development Foundation Schools* - Modèle pour apprenants âgés de 10 à 14 ans (PEL électronique)
- 116.2010 Portugal – *Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular* – Modèle pour apprenants âgés de 6 à 10 ans
- 117.2010 France – Université Montesquieu-Bordeaux IV - PEL électronique pour étudiants universitaires
- 118.2010 Slovénie – Ministère de l'éducation et des sports - Modèle pour apprenants âgés de 6 à 10 ans



## Annexe 3 – Membres et consultants de l'EVC, 2001–2010

### Premier mandat, 2000-2004

2000 – Réunions 1 et 2

#### Membres

Mme Radka PERCLOVÁ	République tchèque
M. Viljo KOHONEN	Finlande
M. Francis GOULLIER	France
M. Eike THÜRMANN	Allemagne
M. Gábor BOLDIZSÁR	Hongrie
Mme Glória FISCHER	Portugal
Mme Irina KHALEEVA	Fédération de Russie
M. Christoph FLÜGEL	Suisse
M. Lid KING	Royaume-Uni

2001 – Réunion 3  
M. Pavel CINK remplaça  
Mme Radka PERCLOVÁ

2001 – Réunion 4  
M. Peter LENZ remplaça  
M. Christoph FLÜGEL

2002 – Réunion 5  
Mme Ulla PAJUKANTA  
remplaça  
M. Viljo KOHONEN

2002 – Réunion 6  
M. Viljo KOHONEN  
remplaça  
Mme Ulla PAJUKANTA

2003 – Réunions 7 et 8  
Comme ci-dessus

2004 – Réunions 9 et 10  
Comme ci-dessus

#### Experts invités

2000	
M. Rolf SCHÄRER	Rapporteur général
M. Robin DAVIS	EAQUALS
M. David LITTLE	Trinity College Dublin
M. Wolfgang MACKIEWICZ	Freie Universität Berlin
2001–2004	Comme ci-dessus +
M. Gareth HUGHES	MGB – Coordination Office of the Club Schools/International Certificate Conference, remplaça M. Robin DAVIS

### Deuxième mandat, 2005-2006

2005 – Réunions 11 and 12

#### Membres

M. Francis GOULLIER	France (Président)
M. Gabor BOLDIZSAR	Hongrie

M. David LITTLE Irlande (Vice-président)

Mme Gisella LANGÉ Italie

M. Dick MEIJER Pays-Bas

Mme Barbara GŁOWACKA Pologne

Mme Irina KHALEEVA Fédération de Russie

M. José Joaquin MORENO ARTESERO Espagne

M. Peter LENZ Suisse

#### Consultants

M. Rolf SCHÄRER Rapporteur général

M. Gareth HUGHES MGB – Coordination Office  
of the Club Schools/  
International Certificate  
Conference

M. Wolfgang MACKIEWICZ Freie Universität, Berlin

2006 – Réunions 13 et 14 Comme ci-dessus

### Troisième mandat, 2007-2008

2007–2008, Réunions 15–18

#### Membres

Mme Maria STOICHEVA  
M. Francis GOULLIER (Vice-président)

M. Wolfgang MACKIEWICZ

M. David LITTLE (Président)

M. Dick MEIJER

Mme Heike SPEITZ

Mme Barbara GŁOWACKA

Mme Irina KHALEEVA

M. Gareth HUGHES

Aussi présent:

Mr Rolf SCHÄRER (Rapporteur général)

### Quatrième mandat, 2009-2010

2009–2010 Réunions 19–22

Comme ci-dessus

Observatrice aux réunions 16–22

Mme Irena MASKOVA, membre du Comité de direction du  
CELV

## Annexe 4 – Participants aux séminaires PEL, 2001-2009

### 2001

#### Portugal (Coimbra), 28–30 juin

##### Albanie

M. Sezai ROKAJ

##### Allemagne

Frau Martina ADLER

##### Andorre

Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE

##### Autriche

Mme Edith MATZER

##### Azerbaïdjan

M. Fakhreddin VEYSALOV

##### Bélarus

Mme Tatiana LEONTYEVA

##### Belgique

M. Gilbert De SAMBLANC  
Mme Chris VAN WOENSEL

##### Bosnie-Herzégovine

Mme Naida SUSIC MEHMEDAGIC

##### Bulgarie

Mme Lubov DRAGANOVA

##### Croatie

Mme Anera ADAMIK

##### Chypre

M. Charalambos TIMOTHEOU

##### Danemark

Mme Eva KAMBSKARD

##### Espagne

Mme Ana GARCIA FERRER

##### Estonie

Mme Kristi MERE

##### Fédération de Russie

Mme Kira IRISKHANOVA

##### Finlande

M. Viljo KOHONEN  
Mme Lilia KOHONEN

##### France

Mme Christine TAGLIANTE

##### Géorgie

Mme Marika ODZELI

##### Grèce

Mme Evangelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

##### Hongrie

Mme Zsuzsa DARABOS

##### Islande

Mme Adda Maria JOHANNSDOTTIR

##### Irlande

Dr Ema USHIODA

##### Italie

M. Luigi CLAVARINO

##### Lettonie

Dr Ieva ZUICENA

##### “L’ex-République yougoslave de Macédoine”

Mme Doréana HRISTOVA

##### Lituanie

Mme Zita MAZUOLIENE

##### Luxembourg

Mme Gaby KUNSCH

##### Malte

M. Ray CAMILLERI

##### Norvège

M. Kjell GULBRANDSEN

##### Pays-Bas

M. Peter BROEDER

##### Pologne

Mme Barbara GLOWACKA

##### Republique fédérale de Yougoslavie

Mme Biljana LAJOVIC

##### République tchèque

Mme Radka PERCLOVÁ

##### Roumanie

M. Dan Ion NASTA

##### Royaume-Uni

Mr John THOROGOOD

##### Slovaquie

Mme Anna BUTASOVA

##### Slovénie

Ms Branka PETEK

##### Suède

M. Kurt STENBERG

##### Suisse

M. Christoph FLÜGEL

##### Turquie

Prof. Dr Özcan DEMIREL

##### Ukraine

M. Sergey SELIVANOV

##### Canada

Mme Yohanna LOUCHEUR

##### DIALANG

M. Sauli TAKALA

##### Portugal

Maria Antónia LARANJO  
Rosa Lúcia da Silva MOTA  
Maria Alice PAIS  
Maria do Carmo LEITÃO  
Olívia Mateus da SILVA  
Maria Arminda Bragança de MIRANDA  
Maria Jesus FILIP  
Natália NUNES  
Anália GOMES  
Maria Guadalupe PORTELINHO  
Isabel GRAÇA  
Olga MACHADO  
Ana Isabel Ribeiro PEREIRA  
Manuela VIEIRA  
Armando CUNHA  
Isabel VIDEIRA  
Maria José SÁ CORREIA  
Margarida OLIVEIRA  
José PASCOAL  
Maria João SERRA

##### Organisatrices portugaises

Mme Maria Helena CORREIA  
Mme Glória FISCHER  
Mme Manuela TUNA

##### CONSEIL DE L'EUROPE

##### Division des pmolitiques linguistiques

Mme Johanna PANTHIER

##### Rapporteur général

M. Rolf SCHÄRER

##### Co-ordinateur du séminaire

M. David LITTLE

##### Vice-président du Comité européen de validation

M. Francis GOULLIER

### 2002

#### Italie (Turin), 15–17 avril

##### Allemagne

M. Eike THÜRMANN Andorre  
Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE

##### Arménie

Mme Melanya STVATSATRYAN

##### Autriche

Mag. Gunther ABUJA

##### Azerbaïdjan

M. Natiq YUSIFOV

##### Bélarus

Prof. Tatiana LEONTYEVA

##### Belgique

*Communauté flamande*  
Mme Chris Van WOENSEL  
*Communauté française*  
M. Gilbert De SAMBLANC

##### Bosnie-Herzégovine

Mme Naida SUŠIĆ MEHMEDAGIĆ

##### Bulgarie

Mme Lilia DULGEROVA

##### Croatie

Mme Anera ADAMIK

##### Danemark

Mme Christine HØSTBO  
Mme Eva KAMBSKARD

##### Espagne

Mme Gisela CONDE MORENCIA

##### Estonie

Mme Ülle TÜRK

##### Serbie et Monténégro

*République de Serbie*  
Mme Biljana LAJOVIĆ  
*République de Monténégro*  
M. Dragan BOGOJEVIĆ

##### Fédération de Russie

Mme Kira IRISKHANOVA

##### Finlande

M. Viljo KOHONEN

##### Géorgie

Mme Marika ODZELI

##### Grèce

Mme Roy CHOURDAKI  
Mme Evangelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

##### Hongrie

Mme Zsuzsa DARABOS

##### Islande

Mme Oddný SVERRISDÓTTIR

##### Irlande

Mme Barbara LAZENBY SIMPSON

##### Lettonie

Mme Evija PAPULE

##### Liechtenstein

M. Wilfried MÜLLER

##### Lituanie

Mme Zita MAZUOLIENE

##### Luxembourg

Mme Gaby KUNSCH

##### Malte

M. Raymond CAMILLERI

##### Moldova

Mme Eugenie BRINZĂ

##### Norvège

M. Kjell GULBRANDSEN

**Pays-Bas**

M. Dick MEIJER

**Pologne**

Mme Barbara GLOWACKA

**Portugal**

Mme Gloria FISCHER

Mme Maria Helena CORREIA

**République tchèque**

Mme Vera ŠPRUNGLOVÁ

**Roumanie**

M. Dan Ion NASTA

**Royaume-Uni**

M. Lid KING

**Slovaquie**

Mme Anna BUTASOVA

**Suède**

Mme Ingela NYMAN

**Suisse**

M. Hans Ulrich BOSSHARD

**Turquie**

Prof. Dr Özcan DEMIREL

**Ukraine**

Mme Oksana KOVALENKO

**EAQUALS/ALTE**

Mr Peter BROWN

**International Certificate Conference**

M. Gareth HUGHES

**Rapporteur général**

M. Rolf SCHÄRER

**Co-ordinateur du séminaire**

M. David LITTLE

**Experts**

M. Peter LENZ

Mme Pia GILARDI FRECH

**CONSEIL DE L'EUROPE****Division des politiques linguistiques**

M. Joseph SHEILS

Mme Johanna PANTHIER

**Centre européen des langues vivantes**

M. Joseph HUBER

**2002****Luxembourg (Montdorf-les-Bains),****17-19 octobre****Albanie**

Mme Tatiana VUÇANI

**Allemagne**

M. Eike THÜRMANN

*(Observateur)*

M. Johann GREIMED

**Arménie**

Mme Melanya ASTVATSATRYAN

**Autriche**

M. Gunther ABUJA

**Azerbaïdjan**

M. Bilal ISMAILOV

**Bélarus**

Mme Tatiana LEONTYEVA

**Belgique***Communauté flamande*

Mme Chris Van WOENSEL

*Communauté française*

M. Gilbert De SAMBLANC

**Bulgarie**

Mme Liliana Vladimirova DULGEROVA

**Croatie**

Mme Anera ADAMIK

**Chypre**

M. Charalambos TIMOTHEOU

**Danemark**

Mme Eva KAMBSKARD

**Espagne**

Mme Gisela CONDE MORENCIA

**Estonie**

Mme Kristi MERE

**Fédération de Russie**

Mme Kira IRISKHANOVA

**Finlande**

M. Viljo KOHONEN

**France**

Mme Christine TAGLIANTE

**Géorgie**

Mme Marika ODZELI

**Grèce**

Mme Evangelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

**Hongrie**

Mme Zsuzsa DARABOS

**Islande**

Mme Oddný SVERRISSDÓTTIR

**Irlande**

Mme Barbara LAZENBY SIMPSON

**Italie**

Mme Alessandra DI AICHELBURG

**Lettonie**

Mme Ieva ZUICENA

**Lituanie**

Mme Stase SKAPIENE

**Malte**

M. Raymond CAMILLERI

**Moldova**

Mme Eugénie BRINZĂ

**Norvège**

M. Kjell GULBRANDSEN

**Pays-Bas**

M. Dick MEIJER

**Pologne**

Mme Barbara GLOWACKA

**Portugal**

Mme Glória FISCHER

**République tchèque**

Mme Radka PERCLOVÁ

**Roumanie**

M. Dan Ion NASTA

**Serbie et Monténégro***République de Serbie*

Mme Biljana LAJOVIĆ

*République de Monténégro*

M. Igor LAKIC

**Slovaquie**

Mme Anna BUTASOVA

**Slovénie**

M. Janez SKELA

**Suède**

M. Eric KINRADE

**Suisse**

Mme Irène SCHWOB

**Turquie**

M. Özcan DEMIREL

**Luxembourg**

Mme Betty BECK-BELAIS

Mme Pascale BECKER

M. Marc BELCHE

Mme Geneviève BENDER

M. Guy BENTNER

Mme Mylène BERGAMI

Mme Anne-Marie BERNY

Mme Edmée BESCH

Mme Ingeborg BIHR

M. Robert BOHNERT

M. José DE PAUW

Mme Maggy DOCKENDORF-KEMP

M. Pascal DUSSAUSAYE

Mme Michaela FRANZEN

M. Jim GOERRES

Mme Marie-Anne HANSEN-PAULY

Mme Martine HAVET-LANGLÉ

M. Jean-Baptiste KREMER

M. Michel LANNERS

Mme Jeanne LETSCH

Mme Muriel MEYERS

Mme Marie-Paul ORIGER-ERESCH

M. Pierre REDING

M. Charel SCHMIT

M. J.P. Roger STRAINCHAMPS

Mme Christiane TONNAR

M. Aly TRAUSCH

Mme Francine VANOLST

**European Language Council**

Mme Brigitte FORSTER VOSICKI

**International Certificate Conference**

M. Gareth HUGHES

**EAQUALS (European Association for Quality Language Services)**

M. Peter BROWN

**ALTE (Association of Language Testers in Europe)**

Mme Barbara STEVENS-RIVETT

**Rapporteur général**

M. Rolf SCHÄRER

**Co-ordinateur du séminaire**

M. David LITTLE

**Experts**

M. Peter LENZ

M. Günther SCHNEIDER

**CONSEIL DE L'EUROPE****Division des politiques linguistiques**

Mme Johanna PANTHIER

**ORGANISATEURS NATIONAUX**

M. Gérard PHILIPPS

Mme Stéphanie NIPPERT

M. Jeannot HANSEN

Mme Gaby KUNSCH

Mme Anne-Marie ANTONY

M. Sara D'ELICIO

M. Steve SCHLECK

Mme Sonny LICHTEN

2003

**Turquie (Istanbul), 23–25 octobre**

**Albanie**

Mme Tatjana VUÇANI

**Allemagne**

Ms Gabriele TÄNZER

**Andorre**

Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE

**Arménie**

Mme Melanya ASTVATSATRYAN

**Autriche**

M. Gunther ABUJA

**Bélarus**

Ms Tatiana LEONTYEVA

**Belgique**

*Communauté flamande*

Mme Chris Van WOENSEL

*Communauté française*

M. Gilbert De SAMBLANC

**Bosnie-Herzégovine**

Mme Naida SUŠIĆ MEHMEDAGIĆ

**Bulgarie**

Mme Vesselina POPOVA

**Croatie**

Mme Anera ADAMIK

**Chypre**

M. Charalambos TIMOTHEOU

**Danemark**

Mme Eva KAMBSKARD

**Espagne**

Mme Ana MADROÑERO-PELOCHE

Mme Gisela CONDE MORENCIA

**Estonie**

M. Tõnu TENDER

Mme Ülle TÜRK

**Finlande**

M. Viljo KOHONEN

**France**

M. Francis GOULLIER

**Géorgie**

Mme Marika ODZELI

**Grèce**

Mme Evagelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

**Hongrie**

Mme Zsuzsa DARABOS

**Islande**

Mme Oddný SVERRISSDÓTTIR

**Irlande**

Mme Eibhlín NÍ SCANNLÁIN

**Lettonie**

Mme Dace DALBINA

**Lituanie**

Mme Zita MAZUOLIENE

**Luxembourg**

Mme Gaby KUNSCH

**Malte**

M. Frank GATT

**Moldova**

Mme Elisaveta ONOFREICIUC

**Norvège**

M. Kjell GULBRANDSEN Pays-Bas

Mme Ellie LIEMBERG

**Pologne**

Mme Barbara GLOWACKA

**Portugal**

Mme Glória FISCHER

**République tchèque**

Ms Jana DAVIDOVA

**Roumanie**

M. Dan Ion NASTA

**Royaume-Uni**

M. Louis GREENSTOCK

**Serbie et Monténégro**

*République de Serbie*

Mme Ljiljana DJURIC

*République de Monténégro*

M. Dragan BOGOJEVIĆ

M. Igor LAKIC

**Slovaquie**

Mme Anna BUTASOVA

**Slovénie**

Mme Zdravka GODUNC

**Suède**

Mme Ingela NYMAN

M. Eric KINRADE

Mme Cecilia NIHLÉN

**Suisse**

M. Hans Ulrich BOSSHARD

**Ukraine**

Mme Oksana KOVALENKO

**ALTE (Association of Language Testers in Europe)**

Mme Barbara STEVENS

**EAQUALS (European Association for Quality Language Services)**

M. Peter BROWN

**European Language Council (ELC)**

Mme Maria Giovanna TASSINARI

**International Certificate Conference**

M. Gareth HUGHES

**Sofia University "St Kliment Ohridski"**

Mme Maria STOICHEVA

**Rapporteur général**

M. Rolf SCHÄRER

**Co-ordinateur du séminaire**

M. David G. LITTLE

**Experts**

Mme Gisella LANGÉ

M. Dick MEIJER

M. Günther SCHNEIDER

Mme Barbara LAZENBY SIMPSON

**ORGANISATEURS NATIONAUX**

M. Özcan DEMIREL

Tolga YAĞIZATLI

**PARTICIPANTS TURCS**

Assoc. Prof. Emin KARİP

Münevver ELÇİ NAKİP

Ceyda ÜÇYILDIZ

Nuray KARABİBER

Dilek SERT

Sitare AYAZ

Kadir TAN

Tuncay SAVTAK

Nilgün EROĞLU ÜSTÜN

Necmettin K. SEVİL

İlknur EGEL (Dr.)

Bengü AKSU

Tülin YALMAN

Buket DÜZYOL

Meltem AKTAŞ

Gülzemin ÖZRENK AYDIN

Serdar AYDIN

Philip GLOVER

**CONSEIL DE L'EUROPE**

**Division des politiques linguistiques**

M. Joseph SHEILS

Mme Johanna PANTHIER

2004

**Espagne (Madrid), 30 septembre – 2 octobre**

**Albanie**

Mme Tatjana VUÇANI

**Allemagne**

M. Eike THÜRMAN

**Andorre**

Mme Francesca JUNYENT MONTAGNE

**Arménie**

Mme Melanya ASTVATSATRYAN

**Autriche**

M. Gunther ABUJA

**Azerbaïdjan**

M. Bilal ISMAYILOV

**Bélarus**

Mme Tatsiana LIAVONTSYEVA

**Belgique**

*Communauté flamande*

Mme Chris Van WOENSEL

*Communauté française*

M. Gilbert De SAMBLANC

**Bosnie-Herzégovine**

*Fédération de Bosnie-Herzégovine*

Mme Naida SUSIC MEHMEDAGIC

*Republika Srpska*

Mme Snežana DJORDJEVIC

**Bulgarie**

Mme Vesselina POPOVA

**Croatie**

Mme Anera ADAMIK

Mme Alida MATKOVIC

**Chypre**

Mme Androniki PAPA-PAPADOPOULOU

**Danemark**

Mme Eva KAMBSKARD

Mme Hanne THOMSEN

**Estonie**

M. Tõnu TENDER

M. Ülle TÜRK

**Fédération de Russie**

Mme Irina KHALEEVA

M. Vladimir SHLEG

**Finlande**

M. Viljo KOHONEN

**France**

M. Francis GOULLIER

**Géorgie**

Mme Marika ODZELI

**Grèce**

Mme Evagelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

**Hongrie**

Mme Zsuzsa DARABOS

**Islande**

Mme Aldis YNGVADOTTIR

**Irlande**

Mme Barbara LAZENBY SIMPSON

**Italie**

Mme Francesca BROTTA

**Lettonie**

Mme Evija PAPULE

**Lituanie**

Mme Zita MAZUOLIENE

**Luxembourg**

Mme Gaby KUNSCH

**Moldova**

Mme Eugénie BRINZĂ

**Norvège**

M. Kjell GULBRANDSEN  
Mme Heike SPEITZ

**Pays-Bas**

M. Dick MEIJER

**Pologne**

Mme Maria GORZELAK

**Portugal**

Mme Glória FISCHER

**République tchèque**

Mme Radka PERCLOVÁ

**Roumanie**

M. Dan Ion NASTA

**Royaume-Uni**

M. Alan DOBSON

**Serbie et Monténégro**

*République de Serbie*  
Mme Dusica BLAZIC  
*République de Monténégro*  
M. Igor LAKIC

**Slovaquie**

Mme Anna BUTASOVA

**Suède**

M. Eric KINRADE  
Mme Eva ENGDALL

**Suisse**

M. Hans Ulrich BOSSHARD

**Turquie**

M. Özcan DEMIREL

**Ukraine**

Mme Oksana KOVALENKO

**ALTE (Association of Language Testers in Europe)**

Mme Barbara STEVENS

**EAQUALS (European Association for Quality Language Services)**

M. Peter BROWN

**European Language Council (ELC)**

Mme Brigitte FORSTER VOSICKI

**International Certificate Conference (ICC)**

M. Gareth HUGHES

**Sofia University "St Kliment Ohridski"**

Mme Maria STOICHEVA

**CIEP**

Mme Catherine CLEMENT

**Experts**

Mme Neus FIGUERAS CASANOVAS  
Mme Barbara GŁOWACKA  
M. Peter LENZ  
M. David LITTLE – Co-ordinateur, Séminaires européens sur le PEL  
M. Rolf SCHÄRER – Rapporteur général du projet PEL

**PARTICIPANTS ESPAGNOLS****Ministère de l'éducation**

M. Emilio GARCÍA  
Mme Ana MADROÑERO PELOCHE  
Mme Yolanda ZARATE MUÑIZ

**Concepteurs de PEL**

Azucena CORREDERA GONZALEZ  
Virginia FERNANDEZ RUIZ DE ARANA  
Elisa VÁZQUEZ GONZÁLEZ  
Eva MARTINEZ PEREZ  
Carmen PEREZ  
Carmen ALARIO TRIGUEROS

**Représentants du PEL des Autorités régionales**

*Junta de Andalucía*  
Antonio FERNÁNDEZ BERMUDO

*Diputación General de Aragón*  
Miguel BALLESTÍN CALVO

*Principado de Asturias*

Pilar CORTEJOSO

*Illes Balears*

Pilar JAEN MERCADAL

*Gobierno de Canarias*

Nestor CASTRO

*Comunidad Autónoma de Cantabria*

Azucena GOZALO

*Junta de Comunidades de Castilla La Mancha*

Paul MITCHELL

*Junta de Castilla y León*

Francisco Javier LOPEZ ALVAREZ

*Generalitat de Catalunya*

Maria Dolors SOLE VILANOVA

*Junta de Extremadura*

Diego GALVEZ DÍAZ

*Xunta de Galicia*

Ana M. ALZATE

*Comunidad Autónoma de La Rioja*

José María PEREZ RIVAS

*Comunidad de Madrid*

Carmen BURGOS GONZALEZ

*Comunidad de Murcia*

Ascensión LOPEZ CANOVAS

*Diputación Foral de Navarra*

Teresa DE CARLOS

*Gobierno del País Vasco*

Ainhoa IMAZ GAZTELURRUTIA

*Generalitat Valenciana*

Agustí PÉREZ FOLQUÉS

*Ceuta*

Eva MELGUIZO BERMÚDEZ

*Melilla*

Begoña MORENO CHAVES

*Instituto Cervantes*

Juan Luis MONTOUSSÉ

Elena VERDÍA LLEÓ

**CONSEIL DE L'EUROPE****Division des politiques linguistiques**

M. Joseph SHEILS  
Mme Johanna PANTHIER  
M. Christopher REYNOLDS

**2005****Fédération de Russie (Moscou)****29 septembre–1 octobre****Albanie**

Mme Tatjana VUÇANI

**Arménie**

Mme Melanya ASTVATSATRYAN

**Autriche**

M. Gunther ABUJA

**Azerbaïdjan**

M. Bilal ISMAYILOV  
Mme Tarana BAYRAMOVA

**Bélarus**

Mme Tatsiana LEONTYEVA

**Belgique**

*Communauté flamande*  
Mme Chris Van WOENSEL  
*Communauté française*  
M. Gilbert De SAMBLANC

**Bosnie-Herzégovine**

Mme Dzevahira ARSLANAGIC  
M. Dinko JURIC

**Bulgarie**

Mme Vessalina POPOVA

**Croatie**

Mme Yvonne VRHOVAC

**Chypre**

Mme Androniki PAPA-PAPADOPOULOU

**Danemark**

Ms Eva KAMBSKARD

**Espagne**

Mme Yolanda ZÁRATE

**Estonie**

M. Tõnu TENDER  
Mme Ülle TÜRK

**Finlande**

M. Viljo KOHONEN

**France**

M. Francis GOULLIER

**Géorgie**

Mme Marika ODZELI  
Mme Salome SHARASHENIDZE

**Grèce**

Mme Evagelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

**Hongrie**

Mme Zsuzsa DARABOS

**Irlande**

Mme Barbara LAZENBY SIMPSON

**Italie**

Mme Gisella LANGÉ

**Lettonie**

Mme Inita VĪTOLA  
Mme Dace DALBIŅA

**“L'ex-République yougoslave de Macédoine”**

Mme Marija NIKOLOVA

**Lituanie**

Mme Zita MAZUOLIENE

**Luxembourg**

Mme Gaby KUNSCH

**Norvège**

Mme Jorunn BERNTZEN  
Mme Heike SPEITZ

**Pays-Bas**

M. Dick MEIJER

**Pologne**

Mme Maria GORZELAK

**Portugal**

Mme Glória FISCHER

**République tchèque**

Mme Radka PERCLOVÁ

**Roumanie**

Mme Miorita GOT

**Royaume-Uni**

M. Lid KING

**Serbie et Monténégro**

*Serbie*  
Mme Milica GOLUBOVIC-TASEVSKA  
*Monténégro*  
M. Dragan BOGOJEVIC

**Slovaquie**

Mme Anna BUTASOVA  
Mme Darina DE JAEGHER

**Slovénie**

M. Janez SKELA

**Suède**

Mme Carin SÖDERBERG

**Suisse**

M. Hans Ulrich BOSSHARD

**Turquie**

M. Özcan DEMIREL

**ALTE (Association of Language Testers in Europe)**

Mme Barbara STEVENS

**EAQUALS (European Association for Quality Language Services)**

M. Peter BROWN

**European Language Council (ELC)**

Mme Maria Giovanna TASSINARI

**International Certificate Conference (ICC)**

M. Mike MAKOSCH

**Sofia University "St Kliment Ohridski"**

Mme Maria STOICHEVA

**Experts**

Prof Michael BYRAM

M. David LITTLE – Co-ordinateur, Séminaires européens sur le PEL

M. Rolf SCHÄRER – Rapporteur général du projet PEL

**ORGANISATEURS RUSSES**

Mme Irina KHALEEVA

M. Vladimir SHLEG

**CONSEIL DE L'EUROPE****Division des politiques linguistiques**

M. Joseph SHEILS

M. Christopher REYNOLDS

---

**2006****Lituanie (Vilnius), 28–30 septembre****Albanie**

Mme Tatjana VUÇANI

**Allemagne**

M. Eike THÜRMAN

**Andorre**

Mme Maria Teresa BONET CABALLERO

**Arménie**

Mme Melanya ASTVATSATRYAN

**Autriche**

M. Gunther ABUJA

**Bélarus**

Mme Tatsiana LEONTYEVA

**Belgique***Communauté flamande*

Mme Chris Van WOENSEL

*Communauté française*

Mme Nadine FRANÇOIS

**Bosnie-Herzégovine**

Mme Dzevahira ARSLANAGIC

**Bulgarie**

Mme Vesselina POPOVA

**Croatie**

Mme Cvjetanka BOŽANIĆ

**Chypre**

Mme Efrosyni TOFARIDOU

**Espagne**

Mme Yolanda ZÁRATE

Mme Victoria HERNANDEZ

**Estonie**

M. Tõnu TENDER

Mme Ülle TÜRK

**Fédération de Russie**

Mme Irina KHALEEVA (membre du CEV)

Mme Kira IRISKHANOVA

**Finlande**

M. Viljo KOHONEN

**France**

Mme Geneviève GAILLARD

**Géorgie**

Mme Marika ODZELI

**Grèce**

Mme Evagelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

**Hongrie**

Mme Zsuzsa DARABOS

**Islande**

Mme Erna ÁRNADOTTIR

Mme Aldís INGVADOTTIR

**Irlande**

Mme Barbara LAZENBY SIMPSON

**Italie**

Mme Francesca BROTTA

**Lettonie**

Mme Inita VITOLA

Mme Dace DALBINA

Mme Silvija KARKLINA

Mme Rita KURSITE

Mme Eli LUFTA

**“L'ex-République yougoslave de Macédoine”**

Ms Marija NIKOLOVA

**Lituanie**

M. Justinas BARTUSEVICIUS

Mme Nijolė BAZARIENE

Mme Irena BUDREIKIENE

Mme Nida BURNEIKAITE

Mme Ona ČEPULIENIENE

Mme Laimutė JANKAUSKIENE

Mme Aušra JANULIENE

Mme Lina JUKNELIENE

Mme Rūta KRAUJALYTE

Mme Zita MAZOLIENE

Mme Olga MEDVEDEVA

Mme Tatjana PAVLOVSKAJA

Mme Inga ROZGIENE

Mme Stasė SKAPIENE

Mme Virginija STANEVICIENE

Mme Eglė ŠLEINOTIENE

Mme Loreta ŽADEIKAITE

**Luxembourg**

Mme Gaby KUNSCH

**Moldova**

Mme Eugénie BRINZĂ

**Monténégro**

M. Dragan BOGOJEVIC

**Norvège**

Mme Heike SPEITZ

**Pays-Bas**

M. Dick MEIJER

Mme Daniela FASOGLIO

**Pologne**

Mme Maria GORZELAK

**Portugal**

Mme Maria Anália GOMES

**République tchèque**

Mme Jitka TUMOVA

**Roumanie**

Mme Maria Virginia GOT

**Royaume-Uni**

M. Lid KING

**Serbie**

Mme Tasevska GOLUBOVIC

**Slovaquie**

Mme Darina DE JAEGER

**Slovénie**

M. Janez SKELA

**Suède**

Mme Eva ENGDELL

Mme Carin SÖDERBERG

**Suisse**

M. Hans Ulrich BOSSHARD

**Turquie**

M. Özcan DEMIREL

**Ukraine**

Mme Angela GERGEL

**CERCLES**

Mme Fiona DALZIEL

**EAQUALS (The European Association for Quality Language Services)**

M. Peter BROWN

**European Language Council (ELC)**

Mme Brigitte FORSTER VOSICKI

**International Certificate Conference (ICC)**

M. Mike MAKOSCH

**Experts**

Mme Maria STOICHEVA

M. Richard WACH

**Comité européen de validation**

M. Francis GOULLIER

Mme Barbara GŁOWACKA

Mme Gisella LANGÉ

M. David LITTLE – Co-ordinateur, Séminaires européens sur le PEL

M. José Joaquín MORENO ARTESERO

M. Rolf SCHÄRER – Rapporteur général du projet PEL

**CONSEIL DE L'EUROPE****Division des politiques linguistiques**

Mme Johanna PANTHIER

Mme Corinne COLIN

**Centre européen des langues vivantes**

M. Adrian BUTLER

---

**2009****Autriche (Graz), 29 septembre–1 octobre****Albanie**

Mme Tatjana VUÇANI

**Allemagne**

Mr Wolf SCHWARZ

**Andorre**

Mme Maria Teresa BONET CABALLERO

**Arménie**

Mme Melanya ASTVATSATRYAN

**Autriche**

M. Gunther ABUJA

Mme Elisabeth FEIGL-BOGENREITER

Mme Nadin GOLDBERGER

Mme Romy HÖLTZER

Mme Angela HORAK

Mme Anita KEIPER

M. Franz MITTENDORFER

Mme Margarete NEZBEDA

Mme DINAH ORNIG-MEYER

M. Franz SCHIMEK

**Bélarus**

Mme Iryna KRYUKO

**Belgique***Communauté flamande*

Mr Hugo Van HEESWIJCK

*Communauté française*

Mme Carine BRUWIER SINI

**Chypre**

Mme Eleni KIMONIDOU

**Espagne**

Mme Yolanda ZÁRATE MUÑIZ

**Estonie**

M. Tõnu TENDER

**Fédération de Russie**

Mme Irina KHALEEVA

**France**

M. Francis GOULLIER

**Géorgie**

Mme Marika ODZELI

**Grèce**

Mme Evangelia KAGA-GKIOVOUSOGLOU

Mme Chrysanthi TZIORTZIOTI

**Hongrie**

Mme Zsuzsa DARABOS

**Irlande**

Mme Karen RUDDOCK

**Italie**

Mme Gisella LANGÉ

**Lettonie**

Mme Silvija KARKLINA

**Lituanie**

Mme Irena RAUDIENE

**Moldova**

Mme Evghenia BRINZĂ

**Monténégro**

Mme Natasa PERIC

**Norvège**

Mme Tone ASTORP

**Pays-Bas**

Ms Daniela FASOGLIO

**Pologne**

Mme Justyna LESISZ

**Portugal**

Mme Maria Anália GOMES

**République tchèque**

Mme Jitka TUMOVA

**Roumanie**

M. Dan Ion NASTA

**Royaume-Uni**

M. Lid KING

**Slovaquie**

Mme Denisa ĎURANOVA

**Suède**

Mme Carin SÖDERBERG

**Suisse**

Mme Sandra HUTTERLI

**Turquie**

M. Nadir Engin UZUN

Mme Olga SANLI GERGER

**Ukraine**

Mme Oksana KARPIUK

**ALTE (Association of Language Testers in Europe)**

M. Martin NUTTALL

**CercleS**

Mme Mary RUANE

Mme Fiona DALZIEL

**EAQUALS (The European Association for Quality Language Services)**

M. Peter BROWN

**European Language Council (ELC)**

Mme Brigitte FORSTER VOSICKI

**International Certificate Conference (ICC)**

Mme Christel SCHNEIDER

**Experts**

Mme Nicola CHAPMAN

Dr. David NEWBY

M. Rolf SCHÄRER – Rapporteur général du projet PEL

Mme Nikolina VALENTINOVA TSVETKOVA

**Comité pour la validation du PEL**

M. David LITTLE – Président

M. Francis GOULLIER – Vice-président

Mme Barbara GLOWACKA

M. Gareth HUGHES

Mme Irina KHALEEVA

M. Wolfgang MACKIEWICZ

M. Dick MEIJER

Mme Heike SPEITZ

Mme Maria STOICHEVA

**ORGANISATEURS AUTRICHIENS**

*Ministère fédéral de l'éducation, des arts et de la culture*

M. Anton DOBART

*Verein EFSZ – Association autrichienne pour le CELV*

Mme Ursula NEWBY

**CONSEIL DE L'EUROPE****Division des politiques linguistiques**

M. Joseph SHEILS

M. Christopher REYNOLDS

**Centre européen des langues vivantes**

M. Waldemar MARTYNIUK

Mme Susanna SLIVENSY