



# LISTES DE REPÉRAGE POUR LES PEL DESTINÉS AUX JEUNES APPRENANTS PRINCIPES ET PROPOSITIONS

Portfolio européen des langues - Maquettes et ressources  
Biographie langagière

# Listes de repérage pour les PEL destinés aux jeunes apprenants

## Principes et propositions

---

### Introduction

Dans l'optique du passage du processus de *validation* des Portfolios européens des langues (PEL) à l'*enregistrement* de ceux-ci, le Comité de validation a élaboré un ensemble de listes de repérage génériques pour les Portfolios destinés aux adolescents et aux adultes, ainsi que des lignes directrices relatives à l'utilisation de ces listes. S'agissant des jeunes apprenants, il a examiné les nombreuses demandes concernant l'adaptation de la grille pour l'auto-évaluation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et la mise au point de listes de repérage adaptées à l'âge de ces apprenants. Néanmoins, il a décidé de s'en tenir à des lignes directrices qui expliquent dans quelle mesure il est possible d'adapter les niveaux communs de référence du Cadre aux besoins des jeunes apprenants, et de renvoyer les personnes intéressées aux ressources disponibles pour l'élaboration de listes de repérage pour ce groupe d'âge. Les raisons de cette décision sont précisées ci-après.

### La grille pour l'auto-évaluation

Conformément aux *Principes et Lignes directrices*, le PEL « est basé sur le Cadre européen commun de référence et fait une référence explicite aux niveaux de compétence » (paragraphe 2.6). Dans la version annotée de ce document (2011), le lien entre les deux instruments est expliqué de la manière suivante : « Le PEL a une réelle fonction de présentation dans la mesure où il utilise les niveaux communs de référence du Cadre européen commun de façon cohérente et systématique. Ceux-ci sont résumés dans la grille pour l'auto-évaluation qui doit figurer dans tous les modèles de PEL. Seuls les modèles pour de très jeunes apprenants peuvent faire exception à cette règle [...]. » Ce dernier point est repris dans la note relative au paragraphe 3.2, qui précise que, dans de tels cas, « la grille pour l'auto-évaluation standard [...] devrait alors être mise à la disposition des enseignants ou parents [ou d'autres parties prenantes] dans un guide ou une note d'information ». En d'autres termes, la grille d'auto-évaluation a notamment pour fonction d'explicitier le lien entre le PEL et les niveaux communs de référence du CECR.

La grille pour l'auto-évaluation contenue dans le CECR se veut un « outil d'auto-évaluation fondé sur les six niveaux » qui « a pour but d'aider les apprenants à retrouver leurs principales compétences langagières afin de savoir à quel niveau d'une liste de [repérage] ils doivent chercher des descripteurs plus détaillés pour auto-évaluer leur niveau de compétence » (Conseil de l'Europe 2001, p.29). Le CECR reconnaît donc que l'auto-évaluation ne peut être pratiquée à l'aide de la seule grille pour l'auto-évaluation, ce qui s'est vérifié dans la pratique, lors des phases initiales

des projets pilotes du PEL. Le paragraphe 3.2 des *Principes et lignes directrices* stipule que « la Biographie langagière est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ». La note correspondante reflète l'expérience acquise par le Comité de validation du PEL : « Afin de planifier leur apprentissage et d'évaluer leurs progrès, les apprenants ont besoin de listes de repérage pour se fixer des objectifs et s'auto-évaluer ; ces listes sont constituées de descripteurs de compétences en langues développés à partir des descripteurs concis de la liste pour l'auto-évaluation. Tous les PEL soumis pour validation au Conseil de l'Europe doivent contenir ces listes de repérage [...]. »

Deux arguments ont été avancés pour l'élaboration d'une ou de plusieurs versions adaptées à l'âge de la grille pour l'auto-évaluation :

1. *L'accessibilité* – L'on a invoqué le fait que la terminologie employée dans la grille pour l'auto-évaluation était difficile à comprendre pour les apprenants les plus jeunes. Mais cet argument n'est recevable que jusqu'à un certain point, et ce, pour deux raisons. Premièrement, l'auto-évaluation par rapport aux niveaux communs de référence est l'un des principes fondamentaux du PEL, ce qui signifie que pour s'auto-évaluer, tous les apprenants, quel que soit leur âge, doivent s'appuyer sur des descripteurs de comportements communicatifs formulés en termes de « capacités de faire ». Ceci introduit une dimension métacognitive/métalinguistique dans l'apprentissage et l'enseignement des langues qui ne peut être simplifiée que jusqu'à un certain point. Les enseignants qui travaillent avec le PEL devront donc toujours expliquer les descripteurs à leurs apprenants. Deuxièmement, comme nous l'avons vu, la grille pour l'auto-évaluation ne vise à donner que des indications liminaires ; ce sont les listes de repérage et leurs descripteurs de capacités de faire qui permettent d'effectuer des auto-évaluations détaillées, et sur lesquelles les utilisateurs du PEL s'appuient pour mettre régulièrement leur profil linguistique à jour en consignnant leurs progrès dans leur passeport de langues. Ils ne consultent donc probablement pas beaucoup la grille, qui sert davantage d'outil d'interprétation visant à expliquer en quoi consiste l'auto-évaluation par le titulaire d'un PEL aux acteurs concernés (les enseignants, les parents, etc.).
2. *L'adéquation aux comportements des jeunes apprenants* – Certains acteurs ont également fait valoir le fait que les descripteurs contenus dans la grille pour l'auto-évaluation n'étaient pas adaptés aux comportements que les jeunes apprenants sont susceptibles d'avoir. Globalement, la grille reprend les trois domaines pour lesquels ALTE a conçu des descripteurs de « capacités de faire » : *Vie sociale et tourisme, Travail, et Etudes* (CECR, Annexe D ; Conseil de l'Europe 2001, pp.176–184). Dans les cours de langue destinés aux adolescents plus âgés et aux adultes, l'enseignement vise essentiellement la communication dans le « monde réel », c'est-à-dire en dehors de la salle de classe. Toutefois, bon nombre des tâches enseignées dans cette optique ne sont pas adaptées aux capacités des jeunes apprenants. C'est notamment le cas des activités qui s'effectuent sur le lieu de travail, où celles qui sont pertinentes pour un touriste – c'est-à-dire des tâches auxquelles un jeune apprenant n'est en principe pas confronté dans sa première langue. Ainsi, tandis que pour les adolescents plus âgés et les adultes, l'apprentissage des langues consiste surtout en de la simulation, ce n'est pas le cas des jeunes apprenants, pour qui la salle de classe est le « monde réel ». La majorité des descripteurs relatifs au tourisme et à la vie

professionnelle ne sont pas pertinents pour eux, et ceux qui concernent les études et les interactions sociales doivent être adaptés aux besoins spécifiques des différents contextes d'apprentissage. C'est d'ailleurs principalement en raison de la spécificité et de l'immense diversité de ces contextes qu'il n'est pas possible de proposer des listes de repérage *génériques* pour les jeunes apprenants.

### Listes de repérage adaptées à l'âge

Comme précisé clairement dans le CECR (Conseil de l'Europe 2001, p.29), la grille pour l'auto-évaluation est un condensé des descripteurs énoncés dans les échelles de démonstration présentées aux chapitres 4 et 5. Sa validité dépend de celle de ces descripteurs plus détaillés, élaborés dans le cadre d'un projet de recherche empirique, selon des méthodes et procédures résumées en Annexe A du CECR (Conseil de l'Europe 2001, pp. 147–153). De la même manière, il faudrait que les versions de la grille pour l'auto-évaluation adaptées à l'âge soient des résumés de descripteurs étalonnés adaptés à l'âge. Les exemples qui suivent illustrent deux approches de la conception de tels descripteurs :

#### 1. *Le projet suisse IEF (« Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen »)*

Ce projet a été mené par le Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Etrangères de l'Université de Fribourg, sur mandat des cantons suisses germanophones, dans l'objectif de promouvoir la qualité et l'efficacité de l'éducation des langues étrangères en milieu scolaire en améliorant la qualité, la cohérence et la transparence de l'évaluation. Il a également contribué à l'élaboration de listes de repérage pour la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation pour le PEL suisse destiné aux apprenants du premier cycle du secondaire. L'équipe du projet s'est appuyée sur le CECR et a conçu des descripteurs adaptés à l'âge pour des sous-niveaux des trois premiers niveaux de référence (A1.1 et A1.2, A2.1 et A2.2, et B1.1 et B1.2). La mise au point de la banque de nouveaux descripteurs (disponibles sur ce site web en allemand, français, italien et anglais) s'est déroulée selon le processus suivant :

- (i) Des descripteurs pertinents pour les besoins des jeunes apprenants ont été collectés dans les PEL ; d'autres ont été conçus en s'inspirant de manuels et de tests.
- (ii) Ces descripteurs ont ensuite été validés qualitativement lors d'ateliers de travail pour enseignants. Ceux-ci ont évalué la pertinence de ces descripteurs, les ont associés aux différents niveaux de référence et les ont ajoutés au corpus en se fondant sur leur expérience.
- (iii) Des experts ont finalisé la formulation des descripteurs de « capacités de faire » et en ont ajouté d'autres. Ils ont ensuite procédé à une sélection en veillant à ce que ces descripteurs couvrent tous les niveaux, de A1.1 à B1.2, et qu'ils renvoient à un large éventail de (sous-) compétences et tâches.
- (iv) Quelque 126 enseignants ont évalué sept de leurs élèves chacun, à l'aide d'un ensemble de neuf questionnaires qui se recoupaient partiellement et qui comportaient tous 50 descripteurs, dont certains items d'ancrage issus du CECR pour les différents niveaux, qui ont permis de relier les différents questionnaires entre eux. Ces évaluations ont ensuite été soumises à une analyse de Rasch, à l'issue de laquelle un certain nombre de descripteurs ont été éliminés. Les autres ont été classés (par ordre de difficulté) et calibrés par rapport aux différents

niveaux communs de référence. Enfin, l'on a appliqué les niveaux seuils définis pour le CECR par le Projet du Fonds national suisse (FNS) pour la recherche scientifique, mené par Günther Schneider et Brian North, afin de relier les descripteurs à leurs niveaux respectifs (North et Schneider 1998, Schneider et North 1999).

Les deux étapes supplémentaires suivantes ont abouti à l'élaboration de listes de repérage et d'une grille d'auto-évaluation adaptée à l'âge qui s'insèrent dans le PEL suisse pour les apprenants du premier cycle du secondaire :

- (v) Certains descripteurs de capacités de faire ont été reformulés en des phrases commençant par « je peux » afin de pouvoir être utilisés pour l'auto-évaluation. Ils ont ensuite été pilotés dans un certain nombre de classes afin de voir si les apprenants les comprenaient et pouvaient les utiliser pour auto-évaluer leurs compétences. L'on s'est ensuite basé sur les résultats de cette phase de pilotage pour reformuler tous les descripteurs.
- (vi) Enfin, des listes de repérage pour les niveaux A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 et B1.2, ainsi qu'une nouvelle grille pour l'auto-évaluation, ont été mises au point, en puisant essentiellement dans la banque de descripteurs de l'IEF. D'autres descripteurs ont également été tirés du CECR et du PEL suisse pour jeunes et adultes (1.2000) afin de décrire les niveaux B1 et B2, principalement, de manière plus exhaustive.

## 2. *English Language Proficiency Benchmarks (IILT)*

*L'Integrate Ireland Language and Training (IILT)* a conçu des repères de compétence langagière en anglais (« *English Language Proficiency Benchmarks* ») pour les apprenants d'anglais langue seconde dans l'enseignement primaire et post-primaire (secondaire). Ces deux ensembles de repères (téléchargeables sur le site de l'IILT : [www.ncca.ie/iilt](http://www.ncca.ie/iilt)) reposent sur les trois premiers niveaux communs de référence (A1, A2 et B1) et offrent un cadre curriculaire échelonné qui permet d'organiser l'acquisition de compétences en anglais par les apprenants issus de l'immigration jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de suivre l'enseignement général dispensé dans cette langue anglaise sans cours de soutien linguistique intensifs. Ces repères ont été conçus en comparant le CECR (plus précisément, la grille pour l'auto-évaluation et les échelles de démonstration) au curriculum officiel et à certaines observations effectuées en salle de classe. Chacun de ces deux documents commence par des « indicateurs globaux », qui sont des versions de la grille pour l'auto-évaluation efficacement adaptées à l'âge des apprenants et spécifiques à certains domaines. Ils contiennent ensuite différentes grilles qui, pour l'enseignement primaire, se rapportent aux thèmes récurrents du curriculum, et, pour l'enseignement post-primaire, aux principales matières du curriculum. Les deux PEL conçus sur la base de ces repères contiennent une version synthétique des « indicateurs globaux » en lieu et place de la grille pour l'auto-évaluation (qui figure néanmoins dans l'annexe de chacun de ces instruments), ainsi que des listes de repérage élaborées à partir des repères pertinents.

Concentrons-nous sur les repères relatifs à l'enseignement post-primaire pour illustrer les liens entre les divers descripteurs. Ainsi, parmi les « indicateurs globaux », les descripteurs se rapportant à l'activité « PRENDRE PART À UNE CONVERSATION » au niveau A1 sont les suivants :

- *Peut saluer, prendre congé, dire s'il vous plaît et merci, et employer des mots et expressions très basiques pour demander comment se rendre à un endroit donné au sein de l'établissement scolaire.*
- *Peut attirer l'attention en salle de classe.*
- *Peut interagir de manière simple dès lors que l'interlocuteur est disposé à répéter ou à reformuler ses propos et à aider l'apprenant à formuler ce qu'il essaie de dire.*
- *Peut formuler des demandes simples dans la salle de classe ou la cour de récréation (pour qu'on lui prête un stylo, par exemple) et répondre de manière appropriée aux demandes des autres.*

Dans le Passeport de langues du PEL correspondant, ces descripteurs sont résumés de la manière suivante :

- *Je peux dire bonjour et au revoir, s'il vous plaît et merci, je peux demander mon chemin dans l'école, et je peux poser des questions simples et y répondre.*

Les repères pour la dimension « PRENDRE PART À UNE CONVERSATION » au niveau A1 en histoire et en géographie sont les suivants :

- *Peut signaler une mauvaise compréhension et demander de l'aide en utilisant un vocabulaire spécifique à l'histoire/la géographie.*
- *Peut utiliser des mots et expressions basiques, ainsi que des supports visuels (pointer du doigt les illustrations ou graphiques pertinents dans le manuel, par exemple) pour participer aux travaux en groupe.*

Enfin, dans le PEL correspondant, le descripteur pertinent dans la liste de repérage pour l'histoire/géographie au niveau A1 est :

- *Je peux utiliser des mots clés dans les travaux en groupe.*

Comme le montrent ces exemples, les descripteurs irlandais ne sont pas seulement adaptés à l'âge ; ils sont aussi spécifiques aux différentes matières scolaires. En d'autres termes, ils définissent les compétences de communication que doivent posséder les apprenants *d'une tranche d'âge particulière* qui étudient dans un *contexte éducatif particulier*.

Les deux ensembles de repères et leurs PEL respectifs se sont avérés être des outils efficaces et fiables pour l'enseignement de l'anglais langue seconde dans les écoles irlandaises. Leurs concepteurs se sont efforcés au mieux de trouver des « items d'ancrage » sûrs parmi les échelles du CECR. Toutefois, dans la mesure où les descripteurs n'ont pas pu être validés empiriquement, le lien entre les repères et les niveaux communs de référence ne repose que sur une appréciation intuitive, comme c'est le cas, du reste, pour toute adaptation des descripteurs du CECR non validée empiriquement. Il serait néanmoins envisageable d'introduire des descripteurs issus d'une telle source à un ensemble de descripteurs de base validé empiriquement, comme la banque du projet IEF (tel a été le processus suivi par le Conseil de l'Europe pour concevoir sa banque de descripteurs relatifs au PEL destinés aux jeunes et aux adultes. Pour davantage de renseignements sur le projet irlandais, voir Little et Lazenby Simpson (2004), Little (2005).



## **Adaptation des niveaux communs de référence à l'âge des apprenants : jusqu'où peut-on aller ?**

La plupart des discussions sur l'adaptation des descripteurs à l'âge des apprenants et sur la subdivision des niveaux concernent les niveaux A2 et B1. Il convient néanmoins de se demander quel niveau de référence du CECR les jeunes apprenants peuvent raisonnablement espérer atteindre.

Bon nombre des PEL destinés aux jeunes apprenants (c'est-à-dire les apprenants du primaire et du premier cycle du secondaire) contiennent, dans le Passeport de langues, la grille pour l'auto-évaluation, ainsi qu'un tableau permettant aux apprenants de se situer entre les niveaux A1 et C2. La présence des descripteurs pour les niveaux supérieurs est souvent justifiée par le fait que dans la plupart des systèmes scolaires, on trouve des apprenants dont les compétences en langues sont exceptionnellement élevées – pour des raisons totalement indépendantes de l'apprentissage scolaire. Deux exemples sont souvent cités à cet égard : le cas des apprenants issus de l'immigration qui peuvent utiliser le PEL pour dire ce qu'ils sont capables de faire dans leur langue d'origine, et celui des apprenants dont la première langue est enseignée en tant que langue étrangère dans le curriculum.

Peut-être ne reconnaît-on pas assez le fait que l'approche actionnelle adoptée dans le CECR repose sur une distinction entre la compétence communicative (c'est-à-dire la capacité à accomplir des tâches qui nécessitent l'utilisation de la langue – Chapitre 4) et la compétence linguistique (le savoir assimilé dont dépend l'utilisation de la langue – Chapitre 5). Pour réaliser les tâches spécifiées pour les niveaux B2, C1 et C2, il ne suffit pas d'avoir un niveau de compétence linguistique élevé. Considérons, par exemple, le résumé du descripteur pour l'activité « LIRE » au niveau C1 qui figure dans la grille pour l'auto-évaluation :

- *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.*

Ici, les expressions « *articles spécialisés* », « *longues instructions techniques* » et « *mon domaine* » impliquent un niveau d'éducation et/ou une expérience professionnelle que les apprenants en langues de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire sont encore bien loin de posséder.

L'une des solutions au problème pourrait consister à ne concevoir de descripteurs adaptés à l'âge que pour les niveaux communs de référence inférieurs. Après tout, même lorsque les jeunes apprenants ont un niveau de compétence égal (ou pratiquement égal) à celui d'un locuteur natif, ils ne sont capables d'accomplir qu'un nombre limité de tâches dans la langue en question en raison de leur manque de maturité, d'expérience et d'éducation. Quoi qu'il en soit, il est toujours possible de prévoir des espaces vierges dans les PEL pour que les apprenants puissent y consigner des aspects de leur compétence communicative qui ne seraient pas décrits dans les listes de repérage, notamment les tâches qu'ils savent réaliser dans leur première langue.



## **Aider les jeunes apprenants à prendre conscience et à rendre compte de leurs progrès**

Il a souvent été signalé qu'en milieu scolaire, le passage d'un niveau du CECR au niveau immédiatement supérieur pouvait demander plusieurs années et que, par conséquent, il était parfois difficile pour les apprenants en langues de prendre conscience ou de rendre compte de leurs progrès sur de courtes périodes (un trimestre ou un année scolaires, par exemple), notamment par rapport à la grille pour l'auto-évaluation. Il existe deux solutions logiques pour remédier à ce problème :

### *1. Définir des sous-niveaux*

Dans le CECR, les institutions sont invitées à adopter une approche arborescente pour la subdivision des niveaux communs de référence, afin de tenir compte des niveaux déjà mis en place au sein de leur système, quels qu'ils soient (Conseil de l'Europe, 2001, p.31). Bien que cette méthode ait fait l'objet de nombreuses discussions, elle a rarement été mise en œuvre car elle suppose clairement certains risques – à moins que les sous-niveaux ne puissent être validés empiriquement, comme dans le projet IEF décrit plus haut. Si c'est le cas, le tableau destiné à consigner les auto-évaluations sommatives dans le Passeport de langues peut naturellement intégrer tous les sous-niveaux ainsi définis.

### *2. Mettre au point un curriculum (partiel) au sein de chaque niveau*

Dans le projet irlandais de repères/PEL décrit précédemment, il n'est question, à aucun moment, de subdiviser les niveaux A1, A2 et B1. Toutefois, le PEL destiné aux apprenants de l'enseignement primaire contient des listes de repérage se rapportant à 13 thèmes curriculaires, chacune d'entre elles comportant cinq ou six descripteurs pour chaque niveau. En d'autres termes, pour chaque activité et à chaque niveau, il existe au moins 13 descripteurs, dont certains se chevauchent inévitablement. L'on peut considérer que les apprenants ont atteint un niveau donné une fois qu'ils ont coché tous les descripteurs correspondants sur les listes de repérage. S'ils n'ont coché que la moitié des descripteurs, ils peuvent noircir la moitié des cases correspondantes sur la grille pour l'auto-évaluation, et éventuellement inscrire la date sur la partie qu'ils ont noircie. (Bien entendu, cette approche peut être utilisée dans tous les PEL, dès lors que ceux-ci contiennent un nombre suffisant de descripteurs.)

## **Synthèse**

- Malgré son nom, la grille pour l'auto-évaluation contenue dans le PEL n'a pas été conçue en tant qu'outil principal pour l'auto-évaluation. Ce sont les listes de repérage qui assurent cette fonction.
- Elle décrit des compétences en communication qui, à de nombreux égards, sont inadaptées aux comportements que les jeunes apprenants sont susceptibles d'avoir. Il convient de remédier à ce problème.
- La grille est un résumé des descripteurs empiriquement validés qui constituent les échelles de démonstration du CECR. Toute initiative visant à créer une version de la grille qui soit adaptée aux jeunes apprenants doit, de la même manière, s'appuyer sur une banque de descripteurs plus détaillés, comme cela a été le cas dans les projets suisse et irlandais décrits dans le présent document.

- Idéalement, les listes de repérage adaptées à l'âge des apprenants devraient être empiriquement validées. En l'absence d'une telle validation, il subsiste une part d'incertitude quant au lien entre les nouveaux descripteurs et les niveaux communs de référence.
- L'approche actionnelle adoptée dans le CECR distingue la compétence communicative, d'une part, et la compétence linguistique, d'autre part. Une fois que l'on a pris conscience de cette distinction, il est plus facile de comprendre pourquoi seuls de rares jeunes apprenants sont susceptibles de dépasser le niveau B1.
- Le fait de subdiviser les niveaux pertinents et/ou de veiller à ce que les listes de repérage contiennent suffisamment de descripteurs pour que les apprenants puissent indiquer qu'ils sont capables de réaliser la moitié (par exemple) des tâches relatives à un niveau donné permet à ces derniers de prendre conscience et de rendre compte de leurs progrès plus facilement.

### **Conception de listes de repérage pour les jeunes apprenants**

La conception de listes de repérage pour les jeunes apprenants (apprenants du primaire et du premier cycle du secondaire, âgés de moins de 15 ans) devrait probablement se limiter aux trois premiers niveaux du CECR (A1, A2 et B1), qui concernent la communication générale (savoir se décrire et se présenter ; répondre à ses besoins vitaux immédiats ; se débrouiller dans la langue cible et participer à des interactions sociales). La plupart des descripteurs correspondant à ces tâches peuvent ainsi être adaptés à l'âge des jeunes apprenants. Toutefois, étant donné que la plupart d'entre eux ont encore de nombreuses années d'études, et donc d'apprentissage des langues, devant eux, la majeure partie de leur communication dans la langue cible se déroulera dans la salle de classe, et non au sein de la communauté linguistique concernée. Il est important de veiller à ce qu'au moins certains descripteurs tiennent explicitement compte de cela.

Les concepteurs de listes de repérage adaptées à l'âge peuvent s'appuyer sur les quatre sources de descripteurs suivantes :

- les listes de repérage génériques pour adolescents et adultes – en fin de compte, tous les apprenants, quel que soit leur âge, doivent acquérir des expressions élémentaires de salutations et de prises de congé, et apprendre à se présenter ou à dire qu'ils ne comprennent pas quelque chose ;
- la banque de descripteurs généraux, qui a été conçue à partir des PEL validés entre 2000 et 2003 (disponible sur ce site) ;
- la banque de descripteurs de l'IEF mentionnée plus haut (également disponible sur ce site) ;
- les listes de repérage incluses dans d'autres PEL validés, tels que les PEL irlandais destinés aux élèves/étudiants migrants (librement accessibles à l'adresse suivante : [www.ncca.ie/iilt](http://www.ncca.ie/iilt)).

Il convient de garder à l'esprit que les descripteurs renvoient toujours à une tâche de communication ; ils ne doivent pas poser de problème de compréhension aux apprenants, qui, avec l'aide de leur enseignant, doivent pouvoir les illustrer facilement par des exemples.