ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE





Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

ONDERWIJS CULTUUR WETENSCHAP

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

CITO





« Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités »

Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques

Strasbourg, 6-8 février 2007

RAPPORT

Language Policy Division – www.coe.int/lang
Division des Politiques linguistiques – www.coe.int/lang/fr

Forum intergouvernemental sur
les politiques linguistiques

« Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités »

Strasbourg, 6-8 février 2007

Rapport

par
Francis Goullier

Language Policy Division – www.coe.int/lang
Division des Politiques linguistiques – www.coe.int/lang/fr

Les vues exprimées dans le présent rapport et dans les textes qui suivent sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques

DG IV – Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur

Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

I. Les enjeux et les conséquences du Forum 7

II. Les enseignements principaux du Forum 8

III. Les suites nécessaires du Forum 15

IV. Conclusion 19

TEXTES DE QUELQUES INTERVENTIONS MAJEURES 21

Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales – Brian North 23

L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen – Francis Goullier 34

Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues – Daniel Coste 44

Le CECR et les objectifs du Conseil de l'Europe – John L. M. Trim 54

ANNEXES 57

Annexe 1 : Programme du Forum 59

Annexe 2 : Liste des participants 62

I. Les enjeux et les conséquences du Forum

L'appréciation des enseignements que l'on peut tirer du déroulement du Forum et des axes principaux qui semblent s'en être dégagés suppose que l'on garde à l'esprit les raisons et les objectifs de l'organisation de ce Forum par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Le Forum s'est tenu en hommage au Professeur John Trim, l'un des acteurs principaux de la genèse du CECR. Celui-ci a contribué fortement au succès de cet événement, tant par ses interventions pendant les travaux que par le rappel, grâce à sa présence constante, des valeurs du Conseil de l'Europe et du chemin qui a pu conduire à l'élaboration du CECR. Il a pu, tout comme les autres auteurs de ce document, Daniel Coste, Brian North et Joseph Sheils, en rappeler les lignes forces, la finalité et le contexte.

L'enjeu n'était cependant pas d'ajouter un événement supplémentaire à la série des séminaires, colloques et conférences consacrés au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et à ses potentialités pour une rénovation de l'évaluation et de l'apprentissage/enseignement des langues.

L'ambition était de proposer aux Etats membres un Forum d'échanges et de discussion sur plusieurs questions politiques posées par l'adoption très rapide en Europe du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ou par la généralisation de la référence à ses échelles de niveaux de compétences.

Cette «réussite» évidente du CECR a créé en effet une modification profonde du contexte dans lequel se situent désormais, en Europe, l'enseignement des langues et l'évaluation des acquis de l'apprentissage. Il était dès lors important d'apprécier les contours de ce nouveau paysage et d'identifier les lignes de force en jeu dans les dynamiques mises en œuvre.

Ces dynamiques ne vont pas sans susciter de nouveaux besoins, souvent disparates : il était nécessaire de dégager des priorités parmi les attentes formulées, de réfléchir aux voies les plus efficaces pour y répondre, de resituer les questions posées dans des problématiques plus larges, voire de les examiner en relation avec les principes et les valeurs qui fondent l'action du Conseil de l'Europe.

La responsabilité de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe se trouve engagée de multiples façons par ces différents défis. **Les questions liées à l'exercice de cette responsabilité quant à l'avenir de l'utilisation des instruments de politiques linguistiques sont nombreuses.** Le moment était venu de mettre en commun, de proposer à la discussion d'un Forum, la réflexion en cours dans des instances du Conseil de l'Europe et dans des groupes d'experts.
Dans cette triple perspective, le Forum a connu un succès indéniable.

Nous tenterons donc de résumer la richesse des travaux,

- en rappelant tout d'abord les enseignements du Forum sur l'ampleur du rôle joué par le CECR dans la définition des politiques linguistiques éducatives et en identifiant les conditions d'une **mise en œuvre qui soit cohérente avec les valeurs clefs du Conseil de l'Europe** et qui soit adaptée à la finalité de cet outil par une **prise en compte réelle du contexte d'utilisation** ;

- en analysant les besoins que l'expérience de l'utilisation du CECR dans l'évaluation, la formation des enseignants et l'élaboration des curricula et matériaux pédagogiques a fait émerger et qui ont été explicités lors du Forum ou dans le cadre de sa préparation ;

- en formulant les axes principaux qui se dégagent pour concevoir la suite qui devra nécessairement être donnée à cet événement : répartition des rôles entre Etats membres et Conseil de l'Europe, **responsabilité partagée entre les Etats, régions et organisations non gouvernementales ou organisations professionnelles dans l'utilisation du CECR**, modalités d'intervention de chaque acteur.

Enfin, nous tracerons des perspectives quant à l'action spécifique du Conseil de l'Europe dans la dynamique créée ou impulsée par ce Forum et nous appliquerons aux différents besoins formulés la grille esquissée pendant les travaux.

II. Les enseignements principaux du Forum

II.1. Le Forum a confirmé les constats établis de façon convergente quant au rôle majeur joué par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

- dans la définition des politiques linguistiques des Etats membres,
- pour l'action des institutions et organismes engagés dans l'enseignement, l'évaluation ou la formation des enseignants,
- ou encore pour les initiatives prises au niveau européen dans le domaine des langues vivantes, comme l'a illustré par exemple la présentation du futur indicateur européen des compétences linguistiques de la Commission européenne.

En amont du Forum, deux enquêtes sur l'utilisation du CECR au niveau national ont été adressées par la Division des Politiques linguistiques aux différents acteurs concernés et aux ministères de l'éducation des Etats membres. La dernière, conduite en 2006, a obtenu un taux intéressant de réponses (30 Etats membres). Les réponses accumulent les indices de l'importance accordée à cet outil :

- Le CECR est actuellement disponible dans 36 versions linguistiques.
- Il est mentionné dans un très grand nombre de documents officiels des Etats membres.
- 90% des ministères ayant répondu trouvent le CECR « très utile » ou « assez utile » pour l'élaboration des curricula, 87% pour la planification et l'élaboration d'examens, tests ou certifications et 78% pour le développement de la formation initiale et continue des enseignants.

« D'une manière générale, le CECR semble avoir une influence majeure sur l'enseignement des langues. Il est utilisé dans tous les secteurs éducatifs, où il constitue souvent la seule référence objective. Sa valeur en tant qu'outil de référence permettant de coordonner les objectifs de l'enseignement à tous les niveaux est largement appréciée. »[1]

Les résultats de cette enquête ont été confortés par les réactions à l'organisation du Forum. Le soutien important de la France et les Pays-Bas à cet événement, la très forte participation des délégués des Etats membres du Conseil, des Organisations non gouvernementales et d'organisations professionnelles ainsi que la présence de délégations du Canada, de la Chine, des

[1] Waldemar Martyniuk et José Noijons, « Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe », page 5

Etats-Unis et du Japon, sans oublier la participation d'un délégué australien d'une association internationale d'enseignants de langue, signalent le très large intérêt que suscitent, en Europe et au-delà, les questions liées au *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

Les interventions du Secrétaire général du Conseil de l'Europe, de la Ministre de l'Education nationale et de la formation professionnelle du Grand Duché du Luxembourg, des représentants du Ministre français de l'Education nationale et de la Commission européenne, ont, dès l'ouverture des travaux, mis clairement en relief la dimension politique des questions traitées pendant le Forum.

Elles ont permis le rappel des valeurs qui rassemblent les Etats membres du Conseil de l'Europe et qui ont été réaffirmées dans le *Plan d'Action* élaboré lors du dernier Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement à Varsovie : valorisation de la diversité linguistique et culturelle, promotion du plurilinguisme, développement de la citoyenneté démocratique et du dialogue interculturel, transparence et reconnaissance mutuelle des qualifications pour permettre la mobilité des personnes et un meilleur accès à l'emploi.

Ce rappel a été suivi par l'exposition de mises en œuvre dans des contextes éducatifs et sociolinguistiques très différents, portées par des volontés politiques affirmées au plus haut niveau. **Ces exemples ont permis, d'entrée, d'écarter l'idée que les questions de l'utilisation du CECR seraient essentiellement techniques ; ils ont montré de façon convaincante que les outils de politique linguistique du Conseil de l'Europe sont des leviers qui peuvent et doivent être mis au service d'objectifs politiques réfléchis et assumés**.

La richesse et la diversité des études de cas présentées ont apporté la confirmation d'une double intuition : d'une part les innovations permises par les démarches et outils proposés par le CECR sont très diversifiées selon les situations, les domaines d'intervention et les objectifs adaptés aux contextes spécifiques ; d'autre part la valeur essentielle de chacune de ces expériences réussies réside précisément dans l'adaptation de l'utilisation du CECR au contexte éducatif, sociolinguistique et politique.

Les études de cas présentées ont été nombreuses et peuvent être consultées sur le site du Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr). Quelques exemples peuvent en être extraits pour illustrer cette diversité :

- Au Luxembourg, un Plan d'action pour l'enseignement des langues a pu être élaboré par les autorités politiques sur la base de l'auto-analyse conduite dans le cadre d'un processus d'élaboration de Profil de politique linguistique avec l'aide d'experts du Conseil de l'Europe ; il s'agit d'exploiter les potentialités offertes par la définition de la compétence plurilingue dans le CECR pour surmonter les difficultés auxquelles se heurte la politique linguistique éducative du Grand-Duché. La présentation par la Ministre en ouverture du Forum a permis de mesurer que l'enjeu en est tout autant l'exigence de cohésion sociale que le maintien d'un très haut niveau général de compétences linguistiques.
- La présentation du Plan de rénovation de l'enseignement des langues par le Directeur des relations européennes et internationales et de la coopération du Ministère français a, elle, montré que l'utilisation volontariste du CECR correspond plutôt à une volonté d'améliorer l'efficacité de cet enseignement, de promouvoir chez les apprenants le plurilinguisme et la diversité des langues ainsi que de lever des inhibitions qui peuvent freiner l'engagement personnel dans cet apprentissage.
- L'étude de cas consacrée à l'utilisation du CECR aux Pays-Bas s'est différenciée par l'accent mis d'une part sur la mise en œuvre pédagogique dans les classes et sur la

comparabilité des résultats obtenus dans les différents établissements grâce à la révision de tous les examens de langue.

- D'autres études de cas ont donné à voir certains effets de l'utilisation de cet outil sur les acteurs eux-mêmes. En Catalogne, par exemple, la décision de repenser les examens de langue dispensés pour leur assurer une meilleure assise internationale a eu pour conséquences d'une part d'encourager une coopération internationale très productive et d'autre part de corriger certains malentendus autour des niveaux du CECR. Pour résumer le chemin parcouru dans cette Région, le questionnement initial « Mon B1 est-il équivalent à ton B1 ? » a été remplacé par la demande suivante : «Voici à quoi ressemble mon B1. Décris-moi ton B1 ».

Ces différents exemples, parmi tous ceux évoqués pendant le Forum, illustrent l'un des apports principaux du Forum à la réflexion en cours sur l'enseignement des langues en Europe. Il peut être résumé de la façon suivante. Les débats, dans le Forum ou même en marge du Forum, plusieurs interventions en séances plénières et la large palette d'exemples de mise en œuvre exposés lors des travaux de groupes ont permis, de façon très complémentaire, de **clarifier le statut et la finalité du CECR : document descriptif et non normatif, il permet à chaque utilisateur d'analyser sa situation et de faire les choix qui lui semblent les mieux adaptés à son contexte, dans le respect de valeurs clefs.**

Il n'y a donc pas lieu de s'émouvoir de certaines limites de cet outil, telles qu'elles peuvent être soulignées ici et là dans une attente techniciste, mais, bien au contraire, d'en comprendre et d'en faire comprendre toutes les potentialités quant au développement du plurilinguisme et de la compréhension interculturelle en Europe.

La très grande majorité des études de cas présentées, qu'elles portent sur des situations nationales, régionales ou locales se sont attachées à montrer que les utilisations du CECR, dans chacun des domaines concernés, faisaient certes apparaître des problèmes, des besoins ou des attentes complémentaires. L'exemple de la formation des enseignants en Pologne a, entre autres, permis d'identifier clairement le besoin de textes accessibles à tous et d'approfondissements, en particulier sur la notion de plurilinguisme.

Elles ont aussi eu à cœur d'insister sur la nécessité de préserver l'intégralité et la richesse du CECR, qui doit certainement être complété et accompagné d'autres outils, mais en aucun cas appauvri.

II. 2. Le Forum a dégagé des convergences claires sur les besoins devant nécessairement trouver des réponses au niveau local, régional ou européen.

Les échanges en groupes de travail sur les besoins suscités par les expériences d'utilisation du CECR ont été précédés par la présentation de certains résultats de l'enquête conduite en 2006 par la Division des Politiques linguistiques (cf plus haut).

Dès l'élaboration des questionnaires pour cette enquête, il est apparu comme indispensable, dans cette réflexion sur les besoins, de distinguer ce qui relève de l'évaluation des compétences en langue d'un côté et les autres domaines de l'enseignement, de la formation et des matériaux pédagogiques d'un autre côté. Cette distinction n'a été que partiellement confirmée par les réponses à cette enquête et par les résultats des groupes de travail lors du Forum. En effet, au-delà de l'intérêt spécifique des participants pour l'un ou l'autre de ces domaines qui nécessitait

donc un traitement séparé, on constate une similitude frappante dans les résultats des différents groupes de travail.

Une liste plus précise des besoins formulés par les Etats membres ou les participants au Forum sera dressée plus bas mais des **convergences fortes entre les résultats du Forum pour ces deux domaines sont évidentes et doivent être prises très au sérieux.**

Les demandes sont communes en ce qui concerne :

- la diffusion de guides, de kits de formation, d'illustrations des niveaux de compétences par des productions représentatives des publics différents, d'exemples de bonnes pratiques ;
- l'élaboration de descripteurs de compétences complémentaires, entre autres pour prendre en compte les situations d'usage de la langue dans les dispositifs EMILE/CLIL ;
- le développement de parties du CECR (en particulier du chapitre 8 : *Diversification linguistique et curriculum*), dont l'intérêt est reconnu mais pour lesquelles les outils sont encore insuffisants pour être directement opératoires ;
- la mise à disposition d'une expertise et la création de plate-formes d'échanges sur les sujets liés à l'utilisation du CECR.

Les échanges ont bien mis en évidence que l'émergence de ces besoins est liée aux attentes qui sont placées dans le CECR et au rythme très rapide de son introduction dans les systèmes éducatifs. Des obstacles compréhensibles sont identifiés. Le plus grand semble être la difficulté à permettre à l'ensemble des enseignants de langue et à un nombre important de décideurs d'accéder au contenu du CECR, dont la complexité et la richesse peuvent constituer un frein à sa diffusion plus généralisée.

Mais, au-delà de ces convergences sur les besoins, il est aisé de percevoir un léger décalage dans les propositions faites pour ces différents domaines en réponse à la question : comment et par qui les réponses à ces attentes doivent-elles être recherchées ? Ce décalage est aisément compréhensible. En effet, les potentialités du CECR pour une évaluation transparente et comparable entre les langues et les pays ont très vite été perçues. Elles ont suscité des exigences de qualité à l'origine d'une réflexion conduite au niveau européen, notamment par l'élaboration d'un *Manuel pour relier les examens de langue au CECR* et par la diffusion d'exemples de productions écrites et orales de locuteurs de certaines langues étrangères, ainsi que d'items et de tâches pour tester les capacités de compréhension orale et écrite, reliés aux différents niveaux. Certes on peut remarquer que la situation est sans doute différente selon que l'on considère l'évaluation organisée par des organismes de certification et celle mise en œuvre dans les systèmes éducatifs eux-mêmes, et les études de cas ont montré que tous les Etats ne s'étaient pas dotés des mêmes outils.

Il est malgré tout intéressant de noter que c'est précisément dans ce domaine, sans doute grâce à l'avance prise sous la pression d'attentes et d'intérêts très importants, que les besoins d'un approfondissement de certaines richesses du CECR, en particulier sa conception du plurilinguisme, sont le plus clairement affirmés : refléter le profil linguistique plutôt qu'un illusoire niveau global dans une langue ; rendre compte de la complémentarité des compétences dans plusieurs langues ; évaluer le niveau de maîtrise d'activités langagières telles que la médiation, etc.

C'est dans ce domaine aussi que l'expérience acquise a permis de comprendre plus facilement les enjeux contenus dans la seconde question fondamentale posée pendant le Forum : qui est responsable de quoi ?

II. 3. Le Forum a très vite placé au centre des débats la question des responsabilités quant à une utilisation appropriée du CECR.

Le questionnement n'est pas nouveau et a déjà donné lieu à des décisions. Le Comité Directeur de l'Education, par exemple, a déjà pris position sur ce sujet lors de sa délibération du 19 octobre 2005, dans laquelle il a clairement posé que ce n'était pas le rôle du Conseil de l'Europe de contrôler et de valider la qualité du lien entre les examens de langues et les niveaux de compétences du CECR et a rappelé la responsabilité des Etats membres pour assurer la qualité et l'équité des tests et de l'évaluation, sur la base de Lignes directrices élaborées conjointement par le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'OCDE.

Pourtant, la teneur des débats et des réactions montre qu'un consensus général n'est pas encore atteint et que les attentes et besoins sont encore régulièrement adressés au Conseil de l'Europe. Ceci est d'autant moins étonnant que les différentes problématiques liées à l'utilisation du CECR ont souvent été examinées sous l'angle de la tension pouvant exister entre le niveau local/régional/national et le niveau européen. Même la question centrale du statut du CECR, outil normatif ou outil nécessitant une contextualisation, a pu, indirectement, contribuer à focaliser l'attention sur l'axe vertical dans lequel se situent le Conseil de l'Europe et chaque Etat membre.

II. 3. 1. L'un des objectifs du Forum était de faire émerger la prise de conscience de l'importance d'un autre axe, horizontal, entre les différents Etats membres et entre les institutions.

La formulation des besoins rencontrés localement dans la mise en œuvre du CECR s'accompagne le plus souvent d'attentes de réponses qui devraient être apportées par le Conseil lui-même ou de dispositifs qui devraient être mis en place par cette organisation intergouvernementale La dynamique des travaux du Forum tendait à substituer progressivement à cette démarche une interrogation d'une part sur les moyens et les ressources propres auxquels un Etat peut faire appel et, d'autre part, sur les réseaux et les interactions entre Etats et institutions qui pourraient contribuer à la résolution des difficultés rencontrées. Cette évolution souhaitée est construite également autour de l'idée **que la responsabilité de chacun dans une utilisation cohérente et réaliste du CECR s'exerce moins par rapport au Conseil de l'Europe qu'envers ses propres apprenants et ses partenaires au niveau européen.**

De ce point de vue, des avancées majeures ont pu être constatées pendant le Forum : c'est ainsi que les termes « partage », « co-responsabilité », « coopération horizontale » ont été de plus en plus fréquemment utilisés.

Les contributions au Forum ont montré qu'il existe un continuum dans le partage des responsabilités et que, selon les cas et les besoins, des solutions différentes, voire mixtes, pouvaient être trouvées.

Néanmoins, **dans la liste des besoins ressentis**, il est relativement aisé de percevoir que **nombre d'entre eux peuvent trouver une réponse, au moins partielle, au niveau local, régional ou national** : explicitation auprès des décideurs éducatifs, des enseignants et des responsables de l'évaluation de la richesse du CECR, des ses potentialités pédagogiques et des limites naturelles de cet outil, notamment pour en rendre l'appropriation plus aisée ; contextualisation de l'utilisation de parties du CECR aux situations spécifiques d'enseignement/d'apprentissage et réflexion sur les choix particuliers à opérer ; importance donnée dans la formation des enseignants à l'évaluation, au développement de l'autonomie des apprenants, à l'éducation interculturelle et au plurilinguisme ; développement d'outils complémentaires propres à la langue

ou aux langues parlées principalement dans le pays ou la région (Descriptions de niveaux de référence ; exemples de productions dans cette ou ces langues, illustrant les niveaux des échelles de compétences du CECR, …) ; etc.

Le dernier point cité dans l'énumération ci-dessus fait naturellement apparaître l'intérêt de la création d'une **coopération à géométrie variable entre Etats, régions ou organismes** pour élaborer ces outils (par exemple entre pays ou régions partageant la même langue) ou pour tirer profit des outils élaborés par d'autres (par exemple pour une évaluation des compétences dans une langue étrangère ou pour un enseignement de cette langue qui prenne en compte les ressources du CECR). De la même façon, la demande plusieurs fois formulée pendant le Forum de pouvoir disposer de l'aide d'experts d'autres pays ou d'autres secteurs peut tout à fait trouver un début de réponse par la constitution de réseaux entre ceux-ci..

Une illustration très éclairante en a été fournie par la présentation du travail réalisé à l'initiative de CITO aux Pays-Bas qui, dans en collaboration avec sept autres instituts partenaires dans d'autres pays constitue une banque d'items pour l'évaluation des compétences en langues étrangères (EBAFLS).

Un autre exemple est donné par la proposition du CIEP de Sèvres en France d'organiser un séminaire inter-langues de calibrage des productions orales.

L'insistance avec laquelle le besoin de prise en charge par les Etats membres eux-mêmes d'une grande partie des besoins suscités par une utilisation réussie du CECR a été évoqué pendant le Forum ne signifie aucunement que les responsabilités propres du Conseil de l'Europe auraient été sous-estimées.

Nombre des demandes formulées envers le Conseil de l'Europe sont déjà, au moins partiellement, satisfaites par des documents existants (*Guide pour les utilisateurs*, Guide pour l'*Evaluation de compétences en langues et conception de tests*, Etudes de cas), dont il serait opportun de réactiver la diffusion, par certains travaux réalisés dans les ateliers du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, par les projets Lingua ou par les nouvelles orientations adoptées par le CELV dans son nouvel appel à projets, dont la présentation a mis en lumière une forte correspondance avec les attentes des Etats membres.

On peut avancer, au terme du Forum, que le rôle du Conseil de l'Europe est devenu plus précis et, par-là même, reste toujours aussi important.

II. 3. 2. L'action de la Division des Politiques linguistiques apparaît bien comme indispensable pour la promotion d'une utilisation cohérente, réaliste et responsable du CECR. On peut tenter de décrire son rôle à venir dans ce processus par trois termes : orientation, impulsion et coordination.

a) Le Forum a fourni à la Division des Politiques linguistiques une magnifique occasion de mettre en œuvre le premier de ces impératifs, la nécessité de **donner des orientations explicites**. Plusieurs interventions importantes en séance plénière ont rappelé :

- l'articulation entre le CECR et les valeurs et les modi operandi du Conseil de l'Europe,
- la place du CECR dans l'évolution des travaux sur l'enseignement des langues en Europe,
- l'inscription du besoin de contextualisation dans la logique même du CECR,
- la flexibilité réelle des outils contenus dans le CECR,

- la richesse de ce document qui ne se réduit pas à la seule échelle de niveaux de compétences,
- le besoin de prendre pleinement en compte l'objectif d'éducation et de formation plurilingue,
- l'intérêt de penser l'utilisation du CECR en liaison avec les autres outils de politique linguistique du Conseil de l'Europe et la recommandation de concrétiser la démarche qui sous-tend le CECR par la promotion du *Portfolio européen des langues*.

Ces éléments d'orientation disséminés tout au long du Forum étaient d'autant plus nécessaires que les constats convergent pour souligner plusieurs dérives potentielles dans les utilisations du CECR : déséquilibre dans la mise en oeuvre des composantes du CECR, avec un risque majeur d'appauvrissement des contenus ; malentendu sur le statut du CECR qui peut conduire, en absence de contextualisation, à une uniformisation contraire à la finalité de cet outil ; insuffisance de la formation et de l'explication des acteurs et des usagers qui peut avoir pour conséquence une utilisation superficielle et, parfois même, un rejet d'un outil mal compris.

Les travaux du Forum ont montré que ce travail d'orientation doit se poursuivre, en particulier pour favoriser la prise en compte des valeurs du Conseil de l'Europe dans toutes les utilisations du CECR, comme par exemple dans la question de l'intégration des migrants, ou pour engager les évolutions à venir en matière d'apprentissage des langues, comme la Division des Politiques linguistiques en a pris l'initiative à propos des langues de scolarisation.

b) Ce dernier exemple illustre la façon dont la Division des Politiques linguistiques peut assumer sa **fonction d'impulsion** : mise en place et suivi de dispositifs susceptibles d'apporter les réponses nécessaires aux lacunes pointées par les observations et les analyses. Dans ce cas précis, il s'agit bien de favoriser les travaux permettant d'intégrer dans la réflexion initiée par le CECR l'ensemble des langues qui participent au plurilinguisme individuel, y compris les langues maternelles et/ou langues de scolarisation, et de contribuer à la réussite de tous les apprenants, notamment des élèves migrants pour lesquels les langues de scolarisation sont rarement les langues maternelles.

Cette impulsion, seul le Conseil de l'Europe peut la donner, en suscitant d'autres travaux nécessaires, comme on l'a vu, sur des sujets comme la compétence interculturelle, l'activité langagière de médiation ou la prise en compte des profils plurilingues dans l'évaluation des compétences.

Un autre exemple a été évoqué pendant le Forum : le besoin de sensibiliser les maisons d'édition de matériels pédagogiques aux enjeux de l'utilisation du CECR.

Enfin une impulsion de la part du Conseil de l'Europe serait, entre autres, nécessaire aussi pour lutter contre le risque de déséquilibre entre les différentes langues dans la mise à disposition des outils nécessaires à une bonne utilisation du CECR. Cette veille peut prendre la forme d'un appui donné à certains pays pour obtenir l'aide de pays disposant d'une expertise plus large.

c) Fidèle à la tradition bien installée dans les travaux du Conseil de l'Europe en matière de langues vivantes, une des tâches de la Division des Politiques linguistiques consistera à faciliter la **coordination des travaux** conduits, parfois à la demande des Etats membres. C'est ainsi qu'elle pourra continuer à mettre à la disposition de ceux-ci des experts dont elle aura su identifier les domaines de compétences et leur apport éventuel pour le contexte concerné. Ce rôle de catalyseur a largement fait ses preuves et reste de toute évidence indispensable en relation avec certaines des attentes formulées pendant le Forum. On pense en particulier à l'élaboration

de descripteurs de compétences complémentaires pour tenir compte de certaines situations ou de besoins particuliers.

Une autre forme simple mais tout aussi attendue de coordination consiste à créer un lieu d'échanges sur le CECR et ses utilisations sur l'un des sites du Conseil de l'Europe.

d) **Ces missions d'orientation, d'impulsion et de coordination sont souvent complémentaires.** C'est ainsi qu'un modèle de mise en œuvre de ces rôles du Conseil de l'Europe s'est progressivement imposé pendant les travaux du Forum : celui mis en place dans le cadre de l'élaboration des Profils de politique linguistique éducative et dont l'efficacité a été mise en relief à plusieurs reprises pendant les travaux. Sur la base d'un Guide élaboré sous la responsabilité de la Division des Politiques linguistiques[2], un processus d'auto-analyse de la politique linguistique dans le système éducatif concerné est mené par l'Etat, la région ou la ville, avec l'aide d'experts réunis par le Conseil de l'Europe sur la base de leur expertise particulière dans des domaines retenus comme prioritaires par les autorités éducatives. Le dialogue entre les constats effectués par les acteurs locaux eux-mêmes et les analyses et recommandations formulées par les experts d'autres pays donne lieu à un document commun, le Profil de pays (, de région ou de ville).

Il est dès lors tout à fait envisageable, sur ce modèle, d'engager la rédaction de Guides sur certains des sujets apparus comme étant problématiques pendant le Forum. On pense par exemple à la question de l'inscription de l'éducation et de la formation plurilingue dans les curricula, à celle de la traduction des potentialités pédagogiques du CECR dans les matériaux pédagogiques ou encore à celle de la prise en compte de la compétence plurilingue dans l'évaluation des compétences en langues ou enfin à la relation entre évaluation et auto-évaluation.

L'expérimentation très large de ces Guides pourrait s'effectuer dans des réseaux d'acteurs particulièrement intéressés à leur mise en œuvre, qui pourraient ensuite constituer des viviers d'experts pouvant aider, à la demande, les Etats membres ou les systèmes éducatifs désireux d'une aide pour une mise en oeuvre adaptée à leur contexte particulier.
On reconnaît dans la brève description ci-dessus le processus déjà partiellement engagé avec l'élaboration du *Manuel pour relier les examens de langue au CECR*.

III. Les suites nécessaires du Forum

Pour pouvoir être conduite avec succès, cette répartition des responsabilités partagées entre les Etats membres, les Organisations non gouvernementales, les organisations professionnelles et le Conseil de l'Europe, telle qu'elle a commencé à être discutée lors du Forum, nécessitera sans doute plusieurs initiatives de la part du Comité Directeur de l'Education.

III.1. D'une part, les débats avant et pendant le Forum ont bien montré la nécessité d'une cohérence dans ce partage des responsabilités.

Comme en a décidé le Comité Directeur de l'Education, le contrôle et la validation de liens entre des examens de langue et les niveaux de compétences du CECR ne rentrent pas dans la mission du Conseil de l'Europe. La logique de cette position induit un réexamen de la mission du Comité de validation du *Portfolio européen des langues*. En effet, les concepteurs des modèles de

[2] J-C. Beacco et M. Byram, « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe »

Portfolio européen des langues disposent d'un Guide et d'orientations claires ; le besoin affirmé d'une adaptation au contexte éducatif est clairement affirmé. Et malgré cela, le Conseil de l'Europe contrôle, par l'intermédiaire du Comité de validation, la qualité des documents élaborés dans les différents pays. Un travail très utile de promotion de ce nouvel outil, d'explication de la démarche d'utilisation et d'assurance de la qualité a certes été effectué. Mais il est peut-être temps de privilégier nettement dans la mission du Comité de validation les mécanismes de mutualisation des avancées réalisées par certains modèles.

III. 2. D'autre part, la création du nouvel équilibre souhaitable entre les initiatives prises par les Etats membres et le Conseil de l'Europe nécessitera certainement une impulsion forte envers les Etats membres pour poser clairement les attentes quant à cette responsabilité partagée. Un tel encouragement à jouer pleinement ce rôle devrait cependant être accompagné du rappel d'un certain nombre de principes qui ont largement été évoqués ou débattus pendant le Forum et dont nombre de participants estiment que le Conseil de l'Europe ne peut se désintéresser.

La question de la forme que pourrait prendre cet encouragement n'a pas été débattue pendant le Forum. Il pourrait être envisagé que les constats et les conclusions du Forum fournissent une matière suffisante pour légitimer des Recommandations adressées par le Comité des ministres aux Etats membres.

Il est possible d'identifier quatre directions complémentaires, pour lesquelles il semble être de la responsabilité des Etats membres de créer les conditions d'une utilisation cohérente et pertinente du CECR.

III. 2. 1. Il s'agit tout d'abord, par cette utilisation du CECR, de s'efforcer de répondre aux besoins constatés et aux possibilités effectives des systèmes éducatifs ou des dispositifs d'apprentissage concernés **et de ne pas placer le système éducatif dans la situation artificielle de devoir « appliquer » le CECR, comme un outil normatif, contraignant et figé.**
Une utilisation réaliste et cohérente du CECR suppose bien entendu qu'elle soit pleinement adaptée au contexte et qu'elle prenne appui sur ce que l'on sait de la réalité des apprentissages et de l'enseignement concernés.

L'exemple des niveaux de compétences a largement été évoqué. Le choix d'un niveau de l'échelle pour fixer des objectifs de développement des compétences des apprenants à un moment de leur cursus ne peut s'effectuer dans l'absolu, par arbitraire ou en référence à un niveau qui serait induit par le CECR. Ce choix d'un objectif de niveau suppose qu'un diagnostic précis ait été fait préalablement de la réalité de ces compétences dans le contexte concerné et des possibilités réelles offertes par les dispositifs mis en place.

On peut bien évidemment envisager le cas d'une utilisation de ces niveaux comme autant de leviers pour faire progresser l'efficacité des dispositifs existants. Mais, même dans ce cas, le réalisme et la cohérence imposent que soient prises en compte les différences qui ne peuvent manquer d'apparaître entre les activités langagières de réception et de production. Les niveaux de compétences donnés comme objectifs devraient dès lors être différents pour les activités de compréhension et d'expression, à l'oral et à l'écrit.

III. 2. 2. La recherche d'une mise en œuvre cohérente du CECR nécessite ensuite que tout soit fait pour que **tous les acteurs concernés comprennent l'étendue des potentialités de cet outil**, en distinguant les responsabilités particulières de ces acteurs dans le système éducatif.

- **Les décideurs de politiques linguistiques éducatives et les personnes chargées de l'organisation de ces enseignements** doivent être en mesure de pouvoir s'assurer que les niveaux de compétences en langues sont fixés de manière cohérente. Ce sont eux qui devront, dans leur champ de responsabilité, réunir les conditions d'une meilleure transparence et la qualité de l'évaluation en langues et favoriser la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues en établissant des liens fiables entre les résultats de l'apprentissage et les niveaux communs de référence du CECR.

- La qualité de l'enseignement et de l'évaluation dépendent aussi bien évidemment des **concepteurs de programmes et de curricula, des auteurs de matériels pédagogiques, des examinateurs, des enseignants et des formateurs**. Toute cette chaîne d'acteurs doit être encouragée dans chaque Etat membre à mettre les besoins des apprenants au centre des décisions qui déterminent leurs actions, dans le souci de développer leurs compétences par des activités organisées autour de tâches communicatives, tout en tenant compte du fait que ces besoins peuvent être spécifiques selon les groupes d'apprenants. Il est donc essentiel de permettre à tous ces acteurs de l'enseignement et de l'évaluation de tirer profit, en connaissance de cause, du CECR et de se positionner , en connaissance de cause, par rapport aux contenus de ce document.

III. 2. 3 Les actions nécessaires, telles qu'elles sont apparues pendant ce Forum, ne portent pas que sur la seule question de la validité du lien entre les examens de langue et les niveaux de compétences**.** Le Cadre ne se réduit pas à l'échelle de niveaux de compétences et aux descripteurs de ces niveaux. Une utilisation pertinente et cohérente du CECR ne peut donc se limiter à l'exploitation des niveaux, que ce soit pour fixer des objectifs ou évaluer les compétences des apprenants.

La prise en compte des besoins des apprenants doit conduire naturellement à la notion de plurilinguisme, qui a pris en effet , peu à peu, une place centrale dans les travaux du Forum.
Le plurilinguisme doit devenir l'objectif des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage des langues. Le plurilinguisme peut également guider la conception même de l'évaluation. L'enjeu n'est plus seulement dès lors le développement et la mesure de compétences dans une langue, quelque qu'elle soit, mais bien plus encore la **construction de profils plurilingues**, reflets fidèles de la complémentarité des savoir faire dans toutes les langues connues par les apprenants et du caractère nécessairement déséquilibré et évolutif de ces compétences. Dans cette perspective, **on peut considérer, qu'à terme, une utilisation cohérente des échelles de compétences devrait privilégier la représentation de ce déséquilibre naturel entre les niveaux de compétences atteints dans les différentes activités langagières et ne plus chercher à identifier un niveau global de compétences**.

III. 2. 4. Bien entendu, tout ceci ne retire rien à l'exigence, fortement réaffirmée pendant ces trois jours, d'un **soin particulier porté à l'utilisation des niveaux de compétences pour l'évaluation en langues.**

Chaque Etat membre doit se sentir responsable, dès lors que son système éducatif ou des organismes qui dépendent de lui utilisent la référence aux niveaux du Cadre pour l'évaluation en langues des apprenants, de réunir toutes les conditions pour que cette référence soit valide.

Toutes les mesures doivent être prises pour garantir l'application de bonnes pratiques reconnues au niveau international dans l'élaboration d'examens équitables, transparents, valides et fiables. Des dispositions doivent être prises au niveau national ou local pour assurer l'établissement de liens entre les niveaux de compétences certifiés par leurs examens de langue et les niveaux de

référence du CECR, de manière transparente et fiable. Ces dispositions peuvent être très différentes, même si l'idée d'une agence nationale a été citée à plusieurs reprises pendant le Forum.

La préservation de la valeur de référence internationale des échelles de niveaux est un impératif placé sous la responsabilité de chaque utilisateur. Le Forum a maintes fois rappelé l'intérêt de soumettre cette utilisation à une démarche de qualité, largement favorisée par l'intégration de réseaux d'expertises diverses.

III. 3 Les Etats membres et les participants ont été invités à formuler et à discuter les besoins qu'ils considèrent comme prioritaires. **Des indications précises devront être données sur les champs dans lesquels la Division des politiques linguistiques entend apporter des réponses, en application des principes définis plus haut.**

Certaines de ces demandes relèvent clairement du **niveau local et/ou d'une coopération internationale** :

- formation des enseignants pour permettre une meilleure utilisation du CECR (par exemple par des kits de formation ou la publication d'études de cas) ;

- diffusion de documents rendant le CECR plus accessible à tous les enseignants, en évitant malgré tout l'appauvrissement de son contenu ;

- diffusion de matériels d'illustration de ce que recouvrent les niveaux de compétences, pour des contextes, des groupes d'âge différents, et dans des langues différentes

- poursuite et intensification de l'organisation de séminaires nationaux ou internationaux pour relier des exemples de productions écrites et orales aux niveaux des échelles de compétences du CECR et organisation de séminaires de calibrage de productions dans différentes langues ;

- développement de curricula prenant en compte le CECR et de matériaux d'apprentissage illustrant la liaison avec le CECR

- développement de descripteurs de compétences supplémentaires pour des groupes particuliers (en particulier les enfants issus de l'immigration, par exemple), pour des compétences ou des activités langagières dont les descriptions ont été peu développées dans le CECR (compétence interculturelle, médiation, …) ou pour des niveaux intermédiaires entre les six niveaux des échelles de compétences ;

- élaboration d'outils d'évaluation calibrés par rapport aux niveaux du CECR (items, tâches, tests, …), même si la demande ne semble pas vraiment porter sur des tests finis et prêts à l'emploi mais concerne, bien plus, des composantes permettant de construire de tels tests ;

- exigence de qualité des évaluations affirmant une référence au CECR, soit par un contrôle du lien avec le(s) niveau(x) de compétences concerné(s), soit par l'identification des bonnes et de moins bonnes pratiques, soit encore par la constitution d'équipes d'experts mises ensuite à la disposition des responsables des évaluations.

D'autres renvoient, au moins partiellement, à la **responsabilité et à la compétence du Conseil de l'Europe :**

- création d'un forum de discussion permettant les échanges sur les pratiques ;

- approfondissement de certaines parties du CECR, et notamment celle concernant les liens entre le curriculum et la diversification des langues apprises, la liaison entre les résultats d'une évaluation et d'une autoévaluation, les modalités d'une évaluation adaptée à la compétence

plurilingue ou enfin la prise en compte de l'influence des paramètres culturels dans les résultats obtenus ;

- élaboration d'un équivalent du CECR pour les langues de scolarisation.

IV. Conclusion

L'ambition de ce Forum était très importante et le champ des thèmes abordés très large. Il faut reconnaître d'ailleurs que le grand nombre des interventions et des études de cas présentées a eu, certes, une conséquence regrettable : un équilibre souhaitable entre les interventions et les échanges à l'intérieur des groupes de travail n'a pas pu être atteint, certainement au détriment de l'expression des commentaires, remarques et questionnements que n'auraient pas manqué de susciter ces présentations.

Mais, à l'inverse, on peut considérer que ce défaut a été largement compensé par l'occasion donnée aux participants de faire l'expérience de la très large palette des utilisations du CECR, de prendre la mesure véritable des enjeux et d'être ainsi associés au processus d'élaboration progressive des décisions.

Les travaux conduits pendant le Forum ont connu une dynamique clairement affichée :
Nous avons, dans un premier temps, mis en commun et confronté les besoins que l'utilisation du CECR fait apparaître dans les différents Etats membres, ainsi qu'auprès des Organisations non gouvernementales et des organisation professionnelles.

Nous avons ensuite passé en revue les réponses apportées par les instances européennes : la Commission européenne, la Division des Politiques linguistiques et le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Certaines évolutions correspondent clairement aux besoins identifiés. D'autres besoins sont apparus de façon récurrente et doivent constituer la matière aux travaux de réflexion ou de mise en œuvre pour les mois et les années à venir, dans un partage des rôles entre les différentes instances.

La définition exacte des responsabilités est d'ailleurs devenue la question centrale dans la seconde partie des débats. Les amorces de réponses qui se sont dégagées à l'issue de ces trois journées constituent sans doute la conclusion la plus importante et la plus lourde de conséquences de ce Forum : **les réponses aux besoins diagnostiqués pour favoriser une bonne pratique dans l'utilisation du Cadre devraient être avant tout recherchées dans les Etats membres eux-mêmes. La responsabilité de chacun est engagée au moins autant envers ses partenaires qu'envers le Conseil de l'Europe et les potentialités offertes par la mutualisation et la coopération internationale doivent être mieux exploitées. La responsabilité du Conseil de l'Europe se trouve, elle, renforcée dans ses missions d'orientation, d'impulsion et de coordination, bref de catalyseur des évolutions souhaitables dans l'enseignement et l'évaluation. Le Conseil doit rester facilitateur et intermédiaire entre tous ses partenaires**.

Cette responsabilité commune porte aussi, et cela a constitué une sorte de fil conducteur dans nos travaux, sur le lien nécessaire entre l'utilisation du CECR pour l'enseignement des langues vivantes et les objectifs politiques du Conseil de l'Europe. Les modalités d'utilisation du CECR ont des conséquences pour la cohésion sociale, l'accès à l'emploi, la citoyenneté, la mobilité, l'intercompréhension en Europe. L'adoption du CECR comme instrument d'analyse et d'amélioration des dispositifs d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation implique aussi la recherche des conditions permettant d'éviter un certain nombre de dérives qui ont été évoquées

pendant nos travaux et qui nous éloigneraient de nos objectifs. **Assurer la cohérence entre les utilisations du CECR et les objectifs politiques définis dans les textes clefs adoptés par les responsables politiques, c'est faire en sorte que les instruments proposés dans le CECR soient effectivement mis en œuvre au service de l'éducation plurilingue, de la promotion de la citoyenneté démocratique, de la cohésion sociale et du dialogue interculturel, ce qui s'oppose à toute utilisation du CECR à des fins d'exclusion, de ségrégation ou même comme outil pour le seul développement d'une compétence exclusive dans quelque langue que ce soit.**

De nombreux témoignages ont montré que cette cohérence peut plus facilement être recherchée quand on n'utilise pas le CECR comme document isolé mais quand il prend place dans une démarche globale intégrant d'autres instruments de politique linguistique du Conseil de l'Europe, que ce soit le *Portfolio européen des langues*, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* ou le *Manuel pour relier les examens de langue au CECR*. Cette démarche sera grandement facilitée quand un plus grand nombre de pays ou régions auront pu entreprendre l'élaboration de leur *Profil de politique linguistique éducative* et quand la langue de scolarisation bénéficiera, elle aussi, d'outils de même nature que les langues modernes.

TEXTES DE QUELQUES INTERVENTIONS MAJEURES

Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales

Brian NORTH

Nous abordons ici brièvement les questions suivantes :

Quels sont les objectifs du CECR ? Le CECR est un outil de référence semblable à un accordéon : il présente des catégories et des niveaux que les professionnels de l'éducation peuvent élargir ou réduire, développer ou simplifier, en fonction de leurs besoins spécifiques. Le but est que les utilisateurs définissent des activités, des compétences et des étapes dans la maîtrise de la langue, adaptées au contexte dans lequel ils travaillent, et pourtant reliées à un système général et donc plus facilement communicables à des collaborateurs et à différentes parties prenantes.

Comment les niveaux communs de référence ont-ils été constitués? Les niveaux du CECR ont été définis à partir des travaux du Conseil sur les objectifs et sont le fruit d'une démarche de convergence entamée au milieu des années 1970. Nous présentons brièvement le projet suisse de recherche (1993-1997) qui a produit les descripteurs de compétences, ainsi que les principales caractéristiques de chaque niveau.

Que peut-on dire de la validité des descripteurs illustratifs ? Nous expliquons pourquoi ces descripteurs sont des outils plus valables que leurs prédécesseurs. Nous nous interrogeons sur la validité d'un cadre commun à la fois de manière générique et de manière spécifique dans un contexte local, ainsi que sur la validité de ce cadre de référence pour une langue d'enseignement.

Comment garantir une certaine cohérence dans l'interprétation des niveaux ? Nous présentons pour finir brièvement le projet de manuel censé aider les praticiens à relier leurs examens au CECR.

Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales

Quels sont les objectifs du CECR ?

Le « *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* » (Conseil de l'Europe 2001) a été mis au point entre 1993 et 1996 par un groupe de travail international du Conseil de l'Europe, suivant la recommandation du Symposium intergouvernemental tenu à Rüschlikon, près de Zurich, en novembre 1991, sur le thème *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe*. Le CECR a été conçu avec trois objectifs majeurs :

- Définir un métalangage commun à tous les secteurs de l'éducation, par-delà les frontières nationales et linguistiques, qui puisse être utilisé pour parler des objectifs et des niveaux de maîtrise des langues. Aider ainsi les praticiens à dire à leurs collègues et à leur clientèle ce qu'ils attendent de leurs apprenants et comment ils envisagent de les aider à y parvenir.

- Encourager les professionnels à réfléchir sur leur pratique, en particulier s'agissant des besoins concrets des apprenants, de la fixation d'objectifs appropriés et du suivi des progrès des apprenants.

- Adopter des points de référence communs fondés sur les travaux réalisés dans le cadre des projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe depuis les années 1970.

L'existence d'un tel cadre commun de référence devait, avec le temps, contribuer à établir un lien entre les différentes formations et examens, et répondre ainsi aux critères de *transparence et cohérence* évoqués au Symposium de Rüschlikon.

L'approche retenue consistait à proposer un cadre conceptuel composé de :

- Un *schéma descriptif* taxinomique (Chapitre 2) couvrant des aspects tels que les domaines d'utilisation de la langue, les activités et les stratégies communicatives langagières (Chapitre 4) et les compétences de l'utilisateur/apprenant (Chapitre 5). On peut envisager ce schéma comme un approfondissement de l'approche utilisée pour les niveaux *Waystage, Threshold, Vantage* et leurs équivalents dans d'autres langues.

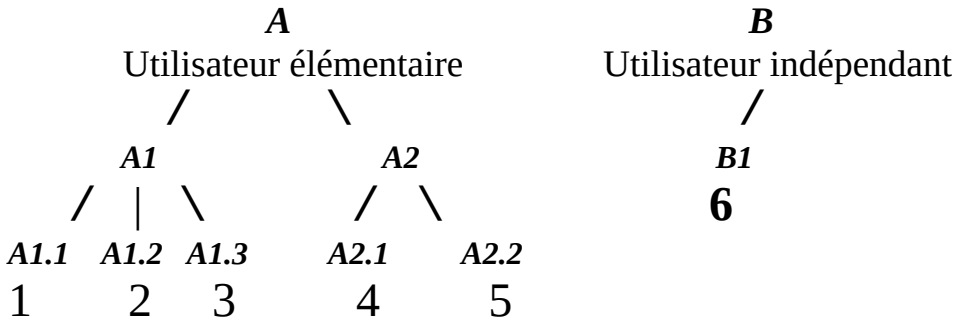
- Un ensemble de *niveaux communs de référence*, définissant la maîtrise de la langue dans autant de catégories que possible à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) selon des échelles de démonstration conçues de manière empirique (North 2000, North et Schneider 1998). Ces travaux ont abouti à une *banque de descripteurs*, validée et étalonnée comme une banque d'items, en s'appuyant sur les recherches effectuées sur des échelles de descripteurs et des banques d'items, dans les Eurocentres et ailleurs.

Le CECR n'est pas une entreprise d'harmonisation. Son but est de donner aux utilisateurs un cadre pour leur permettre de se situer et de se repérer, et non pas de leur dire où ils devraient se trouver. Au tout début du CECR, les auteurs précisent :

> *Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser*. (Conseil de l'Europe 2001 : Avertissement p.4).

Il n'y a pas de contradiction intrinsèque entre d'une part un cadre commun souhaitable pour structurer l'enseignement et encourager un travail en réseau productif, et d'autre part des stratégies et des décisions locales indispensables pour un apprentissage réussi dans un contexte donné. Le but du CECR est de faciliter la réflexion, la communication et la coopération. Le but de toute stratégie locale devrait être de répondre aux besoins en contexte. Pour concilier ces deux orientations dans le cadre d'un système cohérent, la clef du succès est la flexibilité. C'est pourquoi le CECR est un cadre flexible, modulable, un instrument de référence qui donne des catégories, des niveaux et des descripteurs que les professionnels de l'éducation peuvent combiner ou fractionner, développer ou simplifier, adopter ou adapter suivant leurs besoins spécifiques, tout en continuant de se référer à une structure hiérarchique commune.

L'idée est que les utilisateurs définissent des activités, des compétences et des étapes dans la maîtrise de la langue, adaptées au contexte dans lequel ils travaillent, tout en étant reliées à une conception plus large et donc plus facilement communicables à des collaborateurs dans d'autres institutions d'enseignement et à d'autres parties intéressées comme les apprenants, les parents ou les employeurs. En Finlande par exemple, A1 est divisé en trois pour rendre visible les progrès aux niveaux inférieurs. Le schéma ci-dessous illustre l'approche finlandaise comme une série d'étapes vers l'utilisation indépendante de la langue.



Si le concept de « niveau » est utile pour organiser les programmes et pour donner une indication des compétences d'une personne, la richesse des échelles du CECR permet de décrire des profils de compétences différentiés, l'objectif n'étant pas de 'niveler' les compétences dans toutes les aptitudes. En plus des trois échelles de base présentées au Chapitre 3, le CECR propose au total 54 sous-échelles pour différentes activités et stratégies communicatives et différents aspects des compétences langagières. Le but n'est pas que les utilisateurs reprennent ces 54 sous-échelles dans la pratique, mais qu'ils s'en servent pour envisager la portée du programme d'apprentissage ou de l'examen qui les intéresse : quels sont les domaines prioritaires et quel est le niveau de maîtrise approprié dans chaque domaine ? Pour définir ces priorités, il est judicieux de tirer parti des possibilités d'analyse offertes en envisageant de fixer des objectifs plus élevés pour certaines aptitudes (par exemple pour la réception) et d'encourager les « compétences partielles ».

Comment les niveaux communs de référence ont-ils été constitués?

Les niveaux du CECR (A1-C2) ne sont pas apparus comme par enchantement. Ils sont le fruit d'une réflexion progressive et collective lancée en 1913 avec le *Cambridge Proficiency Exam* (CPE) qui définit la maîtrise pratique d'une langue qui n'est pas maternelle. Ce niveau correspond aujourd'hui à C2. Juste avant la seconde guerre mondiale, le *First Certificate* (FCE) de Cambridge a été introduit ; il est encore aujourd'hui largement considéré comme le premier niveau de compétences utile dans un contexte professionnel, et correspond à B2. Dans les années 1970, le Conseil de l'Europe a défini un niveau inférieur baptisé *Threshold* (aujourd'hui B1), qui désignait à l'origine le niveau de langue nécessaire à un immigrant ou un visiteur pour prendre part à la vie en société. Puis très vite il y a eu *Waystage* (aujourd'hui A2), une étape à mi-chemin de *Threshold*.

Tous ces concepts ont été décrits pour la première fois comme un ensemble possible de *niveaux du Conseil de l'Europe* dans une présentation de David Wilkins (auteur de *The Functional Approach*) au Symposium de Ludwigshaven en 1977 (Trim 1978). Ce symposium était la première tentative pour progresser vers un cadre européen avec un système d'unités de valeur liées à des niveaux communs. Elle n'a pas abouti.

En 1992, le groupe de travail du Conseil de l'Europe sur le cadre commun a adopté six *Niveaux communs de référence* pour le futur CECR :

(*Breakthrough*, devenu A1),	
(*Waystage*, devenu A2),	
(*Threshold*, devenu B1),	
(*Vantage*, devenu B2),	
(*Effective Operational Proficiency*, devenu C1)	Illustré par le nouveau DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) du CIEP.
(*Mastery*, devenu C2)	Illustré par le CPE (*Certificate of Proficiency in English*) de Cambridge.

Ces six niveaux correspondent à la fois aux sept niveaux suggérés par Wilkins en 1977 (moins le niveau le plus élevé) et aux cinq niveaux adoptés par l'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*, Cambridge, depuis 1991) avec A1 en plus.

Entre 1993 et 1996, deux membres suisses du groupe de travail ont utilisé des méthodologies qualitatives et quantitatives pour concevoir des descripteurs illustrant ces six niveaux (North 2000, North et Schneider 1998, Schneider et North 2000). Au cours d'une série de 32 ateliers, des enseignants ont dû répartir les descripteurs en catégories. Cet exercice a permis d'évaluer non seulement la clarté des descripteurs, mais aussi la faisabilité des catégories proposées. Les descripteurs les plus clairs et les plus pertinents ont ensuite été présentés sous forme de listes de repérage utilisées par environ 300 enseignants pour évaluer le niveau des apprenants dans environ 500 classes à la fin des années scolaires 1994 et 1995. L'analyse statistique des données recueillies a permis de produire une échelle sur laquelle une valeur de difficulté était attribuée à chaque descripteur (par exemple 176 or 053). La dernière étape consistait alors à « découper » cette échelle continue de descripteurs de manière à les faire correspondre aux niveaux du CECR.

Le projet de recherche suisse a identifié en réalité dix et non pas six fourchettes de compétences. Entre les *niveaux critériés* A2 et B1, un *niveau avancé* a été mis en évidence ; de même entre B1 et B2 (B1+) et entre B2 et C1 (B2+). Ces niveaux avancés correspondaient à une meilleure performance par rapport aux caractéristiques du niveau critérié, avec certains éléments de caractéristiques attachées davantage au niveau supérieur. Cette nuance peut s'avérer très utile pour les évaluations scolaires, car plus les fourchettes de niveau sont étroites, plus les apprenants ont le sentiment de progresser.

Il convient peut-être de rappeler ici les caractéristiques majeures de chaque niveau, illustrés par des descripteurs étalonnés selon une démarche empirique :

Le niveau A1 est celui où l'apprenant *est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également*, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites (comme celles utilisées par les touristes).

Le niveau A2 correspond aux spécifications de *Waystage*, et la plupart des descripteurs

- indiquent des rapports sociaux : *accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à la réponse ; mène à bien un échange très court ; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une* ;

- ont trait aux sorties et aux déplacements : *mène à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigne sur un voyage ; fournit les produits et les services nécessaires au quotidien et les demande.*

Le niveau B1 correspond à *Threshold,* et l'accent est mis en particulier sur la capacité de l'apprenant à

- poursuivre une interaction et obtenir ce qu'il veut : *donne ou sollicite des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis ; fait passer de manière compréhensible l'opinion principale qu'il veut transmettre ; peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher les mots et les phrases et pour faire des corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre ;*
- gérer habilement les problèmes de la vie quotidienne : *fait face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyagiste ou au cours du voyage ; intervient sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers ; fait une réclamation.*

Le niveau B2 introduit trois nouveaux axes

- l'efficacité de l'argumentation : *rend compte de ses opinions et les défend au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ; développe un point de vue sur un sujet en soutenant tout à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ;*
- l'assurance dans le discours social : *intervient avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possibles les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contrainte à l'une ou l'autre des parties ; s'adapte aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation ;*
- un nouveau degré de conscience de la langue : *corrige les fautes qui ont débouché sur des malentendus ; prend note des « fautes préférées » et contrôle consciemment le discours pour les traquer.*

Le niveau C1 est caractérisé par l'accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée :

- *s'exprime avec aisance et spontanéité presque sans effort ; maîtrise bien un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases ; peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne coule naturellement ;*
- *produit un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.*

Le niveau C2 représente le degré de précision et d'aisance d'un apprenant accompli :

- *transmet les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ;*
- *et a une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations.*

Les échelles illustratives du CECR constituent une *banque de descripteurs*. Par ailleurs, le comité de validation du Portfolio européen des langues (PEL) a encouragé les concepteurs du PEL à élaborer, élargir et paraphraser les descripteurs d'origine. D'après l'expérience acquise en la matière, il est notamment possible de :

- remanier légèrement les descripteurs génériques pour mieux les adapter au domaine concerné (recherche ; vie professionnelle ; école primaire/secondaire) ;

- fractionner les descripteurs relativement denses du CECR, en un descripteur général et plusieurs sous-descripteurs, susceptibles d'exprimer une orientation plus spécifique au sein du domaine ;
- ajouter de nouveaux descripteurs, qui reflètent le style de formulation concrète des descripteurs illustratifs et reprennent des éléments apparaissant dans d'autres descripteurs du niveau concerné.

Une banque de descripteurs basés sur le CECR pour différents groupes d'âge et secteurs éducatifs, définis ainsi pour différents PEL, est disponible sur le site www.coe.int/portfolio.

Que peut-on dire de la validité des descripteurs illustratifs ?

Les descripteurs illustratifs tiennent compte des principales critiques formulées à l'encontre des échelles de descripteurs de compétence en langues précédentes. Ainsi les descripteurs :

- couvrent un schéma descriptif de ***communication***,
  - activités et stratégies langagières (réception, interaction, production)
  - compétences langagières (linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques) ;
- adoptent tous une formulation positive, même pour les niveaux inférieurs (Trim 1978) ;
- présentent tous un critère autonome, défini indépendamment des autres descripteurs (Skehan 1984: 217).

Les descripteurs sont relativement uniques car ils n'ont pas été rédigés simplement par un expert ou par un comité, mais sont le fruit d'une démarche scientifique menée :

- à partir de recherches détaillées sur l'expertise acquise dans ce domaine, avec des références aux descripteurs d'échelles existantes,
- en rapport à la fois avec *ce que font* les apprenants (activités et stratégies communicatives) et *comment* (aspects des compétences communicatives),
- à l'aide d'une méthodologie qualitative employée pour vérifier que les enseignants peuvent établir des rapports avec les catégories utilisées et que chaque descripteur employé est un critère sans ambiguïté et autonome,
- selon une méthodologie statistique perfectionnée permettant d'étalonner les descripteurs sur la même échelle mathématique que les apprenants (avec pour certains des enregistrements vidéos),
- à l'issue d'un test en situation réelle, pour l'évaluation de fin d'année scolaire par des enseignants,
- dans quatre secteurs éducatifs,
- dans un environnement multilingue,
- par rapport à trois langues étrangères (anglais, français, allemand).

En conséquence, le degré de reproduction de l'ordre de classement des descripteurs d'origine a été très bon, entre 0,92 et 0,97 :

- ALTE : 0,97 pour les *Can Do Statements* (Jones 2002:176),
- DIALANG : 0,96 pour les descripteurs correspondant à la compréhension de l'oral et de l'écrit ; 0,92 pour la production écrite (Kaftandjieva et Takala 2002: 114-121) – ces données sont particulièrement significatives car il s'agissait de Suédois apprenant le finnois, une langue non indoeuropéenne.

Deux questions essentielles subsistent toutefois quant aux limites de ces descripteurs :

a) Un cadre conceptuel peut-il être à la fois générique et spécifique, valable de manière générale et applicable dans un contexte local ?
b) Un cadre commun conçu pour l'enseignement d'une seconde langue ou d'une langue étrangère dans le système éducatif général et la formation des adultes est-il applicable dans les écoles primaires pour la langue d'enseignement (langue maternelle de la population autochtone).

a) Cadre conceptuel générique/spécifique : cette question touche trois aspects, à savoir

- l'application pratique de concepts théoriques génériques ;
- le niveau commun de difficulté pour des éléments d'apprentissage placés à différents niveaux sur une échelle ; et
- le choix d'un niveau pour en faire une norme obligatoire dans un contexte spécifique.

Application pratique de concepts théoriques : North (2000: 29) avance qu'un cadre de référence doit dans l'idéal être *indépendant du contexte* afin de prendre en compte les résultats généralisables de situations spécifiques différentes, mais que les descripteurs doivent être *pertinents par rapport au contexte*, rattachables et transférables à tous les contextes, et adaptés à la fonction pour laquelle on les y utilise. Concrètement, cela signifie que le schéma descriptif du cadre conceptuel doit :

a) se fonder sur des théories relatives à la compétence langagière, bien que la théorie et les recherches disponibles ne constituent pas de fondement adéquat ;
b) pouvoir être rattaché aux contextes d'utilisation de groupes d'apprenants, bien que ceux-ci ne puissent pas être prévus avec certitude ;
c) rester convivial et accessible pour les praticiens.

Les descripteurs illustratifs du CECR se rapprochent autant que possible de ce vaste programme, mais il est sans doute plus exact de dire que les descripteurs, après élaboration et modification pour des contextes spécifiques dans la banque du PEL mentionnée plus haut, remplissent ces conditions.

Niveau commun de difficulté **:** à cet égard, Spolsky considère que

> "Il existe un ensemble fonctionnel de buts dans un contexte social.…. Lorsque celui-ci est cohérent et commun, comme aux Affaires étrangères ou dans la notion de Threshold Level du Conseil de l'Europe pour touristes et visiteurs occasionnels, il n'est pas anormal d'élaborer une échelle qui définisse les compétences. ….Si elle ne peut reposer sur un unique but social ou un ensemble unique d'orientations, on ne peut justifier l'échelle unique que si l'on peut prouver empiriquement un ordre d'apprentissage nécessaire, et il a manifestement été difficile de montrer que les choses étaient aussi uniformes pour les items structuraux." (Spolsky 1986, 154; 1989, 65)

Il est sans doute impossible de déterminer de manière empirique un *ordre d'apprentissage* commun ; les recherches sur l'acquisition d'une seconde langue ne semblent pas s'orienter en ce sens, même s'il fut un temps où cela paraissait possible (par exemple Meisel et al 1981, Pienemann 1985). Toutefois, pour la banque de descripteurs du CECR, on peut parler d'une interprétation empiriquement démontrée de la *difficulté* (c'est-à-dire du « niveau » d'un descripteur) qui fonctionne dans toutes les langues étrangères, toutes les régions linguistiques, tous les secteurs de l'éducation (secondaire, tertiaire et adulte), à la fois pour les enseignants et pour les apprenants. La « fonction différentielle d'item » constatée est très limitée, et s'explique facilement par des pratiques didactiques qu'il ne convient pas nécessairement d'encourager (North 2000: 255-260).

Choix d'un niveau pour une norme locale : en matière éducative, les normes devraient toujours tenir compte des besoins et des aptitudes des apprenants dans un contexte donné. Malheureusement, elles donnent souvent l'impression d'avoir été choisies par une méthode intuitive et s'avèrent mal conçues (Clark 1987: 44). Les normes de performance doivent définir des objectifs réalistes, et non pas un idéal abstrait (Clark 1987: 46). D'où la nécessité d'un fondement empirique.

Nous avons vu que les descripteurs du CECR ont été produits de manière empirique dans des contextes scolaires, en rattachant les résultats des apprenants dans le contexte national (Suisse) aux niveaux du CECR. Le Portfolio européen des langues (PEL), qui comporte des descripteurs du CECR adaptés et développés pour des contextes éducatifs spécifiques, est un outil d'exploration idéal pour déterminer le niveau qui constituerait une norme réaliste dans un contexte donné. Pourtant, il arrive encore fréquemment qu'un niveau du CECR (par exemple B1) soit choisi sans s'interroger sur le caractère réaliste de l'objectif fixé, pas plus que sur les investissements nécessaires pour y parvenir.

Le CECR n'en est pas moins valable en tant que tel, même s'il est regrettable qu'il fasse l'objet de cette utilisation naïve.

b) Langue d'enseignement : cette seconde question suscite actuellement un grand intérêt. A l'évidence, il existe des points communs entre les cadres conceptuels conçus pour ces différents contextes : par exemple, les catégories du schéma descriptif resteraient pertinentes. Cependant, un cadre destiné à décrire les compétences dans une langue d'enseignement mettrait l'accent sur des aspects différents. Par exemple, les descripteurs du CECR décrivent des comportements (résultats de l'apprentissage) et non pas l'apparition d'aptitudes et de compétences ou les liens avec le type de système éducatif qui favorise leur développement. Autre différence, les apprenants d'une langue étrangère transfèrent dans cette langue des compétences qu'ils ont déjà acquises pour leur langue maternelle et la langue d'enseignement. Un cadre concernant celle-ci devrait donc nécessairement replacer le développement des compétences langagières dans le contexte plus général du développement cognitif et social des enfants concernés. Beaucoup de descripteurs du CECR pourraient alors ne pas convenir car ils tiennent pour acquises les compétences cognitives et sociales de jeunes adultes de 16 ans ou plus (par exemple, de nombreux descripteurs au niveau B2 insistent sur la capacité d'argumentation).

Un nouveau groupe de travail examine actuellement les points communs et les différences en vue de créer un cadre de référence pour la langue d'enseignement. Il devrait rendre ses conclusions en 2009.

Comment garantir une certaine cohérence dans l'interprétation des niveaux ?
North et Schneider (1998:243) ont insisté sur le fait que la production d'une échelle n'est que la première étape dans la mise en œuvre d'un cadre commun, et qu'il est indispensable de garantir une interprétation commune au moyen d'échantillons de performance normalisés et du suivi de données de tests.

Le projet de *« Manuel pour relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) »* (Conseil de l'Europe 2003 ; Figueras et al 2005) propose des procédures pour le processus de standardisation de l'interprétation des niveaux. Ce manuel propose des méthodologies permettant de rattacher les résultats des évaluations locales au CECR, qui passent nécessairement par des statistiques complexes ou des projets de grande ampleur. Les procédures sont présentées selon trois axes :

- **Spécification** de ce que l'examen recouvre par rapport aux catégories présentées dans le CECR à différents niveaux, en plus d'une description générale de l'examen en question.
- **Standardisation** de l'interprétation des niveaux par la formation à l'aide d'exemples de performances étalonnés sur des critères communs (CECR Tableau 3) puis étalonnage d'échantillons locaux de performance sur les niveaux du CECR. Des DVD illustrant les niveaux du CECR sont disponibles pour les deux langues officielles du Conseil de l'Europe (anglais et français) et le seront bientôt pour l'allemand et l'italien.
- **Validation empirique** des résultats de tests en apportant de manière indépendante la preuve que les liens établis par spécification et standardisation sont valables. Il faut pour cela montrer une forte corrélation avec un critère externe : un test déjà calibré par rapport au CECR ou des évaluations (par les enseignants ou les apprenants) à l'aide des descripteurs du CECR.

Ce schéma a été adopté (a) parce que ces catégories sont une bonne façon de regrouper les méthodologies existantes pour établir des liens, (b) parce qu'il correspond aux trois étapes classiques de la gestion de la qualité (conception, mise en œuvre, évaluation) et (c) parce que ces concepts sont suffisamment généraux pour être appliqués à des situations formelles où les enjeux sont importants (examens) comme à des évaluations scolaires moins essentielles.

Le manuel a été expérimenté dans une vingtaine d'études de cas dans toute l'Europe. Les informations reçues au début du processus de révision (en novembre 2006) indiquent que la structure (spécification, standardisation, validation) fonctionne bien. Le manuel semble permettre d'examiner et d'évaluer sous un angle critique le contenu et les caractéristiques statistiques d'un examen ; beaucoup d'utilisateurs ont souligné que le processus est aussi important que les résultats. Le manuel est perçu comme un outil très efficace pour faciliter l'utilisation du CECR, même si plusieurs utilisateurs ont signalé des difficultés pour suivre les procédures proposées sans disposer d'un ensemble complet d'échantillons de performance et d'items. La nécessité de comparaisons et de renvois entre différentes langues dans la phase de développement a été mentionnée. Il a également été suggéré à plusieurs reprises de simplifier le manuel et de le rendre plus convivial.

La version définitive du manuel devrait être disponible en janvier 2008. La documentation correspondant aux DVD disponibles, et des exemples de productions écrites sont accessibles sur le site www.coe.int/portfolio/fr. Des items de compréhension orale et écrite utilisés par leurs institutions d'origine pour représenter les niveaux du CECR son également disponibles, et les études de cas devraient fournir un large éventail d'échantillons de performance et d'items étalonnés sur les niveaux.

L'existence d'ensembles d'échantillons de performance mis en relation avec le CECR permettra aussi d'enrichir la banque de descripteurs. Il existe des techniques permettant d'identifier les caractéristiques principales qui distinguent les différents niveaux ; elles pourraient servir à vérifier le contenu des descripteurs actuels et à développer des aspects moins bien définis (par exemple les compétences sociolinguistiques ; le niveau C2).

Conclusion

A condition que le cadre commun présente des descripteurs ayant un fondement théorique, tout en proposant une structure flexible, il n'est pas contradictoire de vouloir à la fois un cadre général transparent et cohérent, et des stratégies locales à même de fixer des objectifs d'apprentissage adaptés à des contextes spécifiques. Le danger majeur provient des interprétations simplistes. Pour réussir, il faut que les utilisateurs comprennent qu'un cadre commun est un métasystème descriptif conçu comme référence, et pas un outil à utiliser sans perfectionnement ni adaptation au contexte local.

Bibliographie

Alderson, J.C. (dir.) (2002): *Case studies in the use of the Common European Framework.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, ISBN 92-871-4983-6.

Clark, John L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: University Press.

Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Editions Didier

Conseil de l'Europe (2003): *"Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) "* DGIV/EDU/LANG (2003) 5, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N. and Van Avermaet, P. (2005): Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual. *Language Testing*, 22, 3, 1-19.

Jones, N. (2002): Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference. In Alderson (dir.): 167-183.

Kaftandjieva, F. et Takala, S. (2002): Council of Europe Scales of Language Proficiency: a validation study. In Alderson (dir.): 106-129.

Meisel, J.H., Clahsen, H and Pienemann M (1981): On determining developmental stages in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3/2, 109–135.

North, B. (2000): *The Development of a common framework scale of language proficiency*. New York, Peter Lang.

North, B. et Schneider, G. (1998): Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. In: *Language Testing* 15/2: 217–262.

Pienemann, Manfred (1985): Learnability and syllabus construction. In: Hyltenstam K. and Pienemann M. (dir.) (1985): *Modelling and assessing second language development.* Multilingual Matters, 23–75.

Schneider, G et North, B. 2000: *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich:

Skehan, Peter (1984): Issues in the Testing of English for Specific Purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202–220.

Spolsky, B. (1986): A multiple choice for language testers. *Language Testing* 3, 147-158.

Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning. Introduction to a general theory*. Oxford, Oxford University Press.

Stern, H.H. (1989): Seeing the wood AND the trees: Some thoughts on language teaching analysis. In: Johnson, R.K. (dir.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: University Press, 207–221.

Trim, J. L.M. (1978): *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes (1979)* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Annexe B.

Wilkins, D. A. (1978): Proposal for Levels Definition. In: Trim 1978, 71–78, Appendix C.

L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen

Francis Goullier

Mon intervention porte sur certaines conséquences du succès du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il a été rappelé à plusieurs reprises depuis le début de nos travaux que le Cadre comporte trois sous-titres : apprendre, enseigner, évaluer. Quand on considère l'impact du Cadre sur les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement des langues en Europe, il est donc essentiel de prendre en compte tous les aspects concernés par ce texte : les curricula, les programmes, la formation des enseignants, les matériels pédagogiques et l'évaluation.

L'objet de cette intervention n'est cependant pas de faire le point une nouvelle fois sur l'état de la prise en compte du CECR dans les Etats membres. Il s'agit plutôt d'examiner les effets de l'introduction du CECR sur l'émergence d'un nouvel espace éducatif européen et sur les relations qu'entretiennent ou devraient entretenir entre eux les différents acteurs de cet espace.

Je commencerai cette réflexion par un retour sur la première journée de ce Forum. Les débats qui ont été les nôtres autour du lien effectif des examens et des certifications de compétence en langues avec les niveaux de référence du Cadre européen commun de référence illustrent la façon dont de nombreux acteurs perçoivent la nature de la relation entre les Etats membres et le Conseil de l'Europe. Le débat ouvert porte en effet sur la responsabilité respective de chaque Etat et du Conseil : la qualité de ces examens et certifications doit-elle être assurée par un regard du Conseil de l'Europe sur les documents établis en référence au Cadre, et le Conseil doit-il même mettre en place une forme de contrôle de cette qualité ? ou bien, à l'inverse, sommes-nous dans un domaine de souveraineté pleine et entière de chaque Etat, avec les responsabilités que cette souveraineté induit, y compris sur les institutions et les organismes qui adoptent ces niveaux de compétences et qui agissent au niveau national ou représentent un pays ou une région au niveau international ?

Le Comité Directeur de l'Éducation du Conseil de l'Europe a convenu que ce n'était pas le rôle du Conseil de l'Europe de valider les liens affirmés avec les niveaux de référence. Je n'évoque ce sujet à nouveau que pour illustrer ce qui me semble encore caractériser notre façon de penser les relations Etats membres - Conseil de l'Europe. Même si le terme est impropre ici, nous rencontrons ici un raisonnement marqué par la notion de *subsidiarité*, telle qu'elle prévaut également dans les relations des Etats membres de l'Union européenne avec cette instance.

Or, et ce sera la thèse développée dans mon intervention, on peut constater que, tout particulièrement dans le domaine des langues vivantes, cette relation verticale entre Etat et Conseil est supplantée dans les faits par une relation d'une toute autre nature, qui englobe le Conseil de l'Europe et tous les Etats membres, relation caractérisée par une *responsabilité partagée*. Celle-ci ne substitue pas une relation horizontale entre les Etats à l'articulation verticale Etat - Conseil mais pose un environnement aux facettes multiples et solidaires qui enrichit la relation Etat - Conseil par une troisième dimension, composée de la diversité des relations entre Etats membres.

En effet, l'émergence rapide d'un espace éducatif européen pour les langues « redistribue les cartes » entre tous les acteurs de cet espace.

La première illustration, la plus simple, porte sur l'avenir de nos langues. Si nous adhérons au principe énoncé et défendu par le Conseil de l'Europe de l'impérieuse nécessité de la diversité linguistique et culturelle, la responsabilité de tous les Etats membres est engagée pour la promotion réciproque de nos langues respectives. C'est d'ailleurs bien que ce préconise l'article 2 de la Convention culturelle européenne. L'Année européenne des langues, le Guide pour l'élaboration des Politiques linguistiques éducatives en Europe et le Portfolio européen des langues, bref le Conseil de l'Europe dans toutes ses expressions réaffirment la nécessité de promouvoir toutes les langues, sans exception, y compris bien entendu les langues européennes. Adhérer à la démarche du Conseil de l'Europe en faveur de la diversité, c'est se situer dans un dialogue, moins avec le Conseil lui-même qu'avec les autres Etats et Régions d'Europe. On peut se réjouir des accords pris entre pays ou entre régions pour telle ou telle langue minoritaire ou pour l'enseignement de la langue du partenaire. Une attention doit aussi être portée à des langues qui ne bénéficient pas de tels accords, même des langues nationales, ne serait-ce que dans le rappel des principes.

Le consensus sur l'émergence d'un espace éducatif européen en matière d'enseignement des langues vivantes

On parle depuis longtemps d'un espace éducatif européen, parfois en faisant suivre cette expression d'un point d'interrogation. Il est évident que, tout particulièrement dans le domaine des langues vivantes, cet espace éducatif prend forme de façon rapide et convaincante.

L'une des forces essentielles de cette évolution est la synergie très perceptible entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne. L'action des deux instances dans le domaine des langues est le plus souvent perçue comme complémentaire, dans le respect de leurs missions et de leurs priorités respectives. Sans remonter à l'Année européenne des langues, les initiatives prises concourent de façon visible à donner corps à une prise de conscience de la nécessité et de la possibilité d'actions concertées en Europe pour atteindre les objectifs d'amélioration des compétences linguistiques, de transparence des qualifications en langues et de protection de la diversité. Les langues font naturellement partie du programme de travail plus large « Education et Formation 2010 » mais elles ont donné aussi lieu à des initiatives spécifiques. La Communication du Commissaire Jan Figel sur le multilinguisme en décembre 2005 est un geste politique fort. Le plan d'action 2004-2006 de la Commission européenne pour la diversité linguistique était tout aussi important. Il rappelait, entre autres, que la responsabilité des actions ne peut se situer uniquement du côté de la Commission et que les Etats membres doivent se saisir des questions posées et contribuer à la réalisation des objectifs retenus. Il n'est pas sans intérêt de noter qu'un rapport national a été demandé en septembre 2006 à chaque Etat membre de l'Union sur sa contribution au Plan d'action.

Il apparaît bien à tous que la question des langues dans les systèmes éducatifs ne peut plus être traitée comme toutes les autres. La nature même de cet apprentissage, pour des raisons évidentes, permet que l'espace éducatif européen devienne rapidement l'espace naturel dans lequel se pensent et se réalisent les évolutions dont il a besoin.

Une autre manifestation récente de cette perspective nous en est fournie par les Conclusions du Conseil de l'Union européenne publiées dans le Journal officiel de l'Union européenne du 25 juillet 2006 concernant l'indicateur européen des compétences linguistiques. Il s'agit de se doter d'un outil de mesure et de comparaison des compétences réelles en langues des jeunes Européens à la fin de la scolarité obligatoire.

Dans ces Conclusions, le Conseil de l'Union européenne affirme que les compétences en langues, qui favorisent la compréhension mutuelle entre les peuples, constituent par ailleurs une condition préalable à la mobilité de la main-d'œuvre et contribuent ainsi à la compétitivité de l'économie de l'Union européenne. Il affirme aussi, dans le même texte, que le suivi périodique des performances grâce à des indicateurs et des critères de référence est un volet essentiel du processus de Lisbonne, en ce qu'il permet de recenser les bonnes pratiques, en vue de donner une orientation stratégique aux mesures à court terme mais aussi à long terme du programme de travail « Education et Formation 2010 ». Cet indicateur de compétences en langues doit bien entendu, comme ces conclusions le rappellent, se référer aux niveaux du Cadre européen commun.

Cet exemple, parmi d'autres, montre qu'une double dynamique est en œuvre :

- d'une part la souveraineté de chaque Etat membre est respectée (Le Conseil de l'Union européenne souligne « qu'il convient, lors de la mise au point de l'indicateur, de respecter pleinement la responsabilité des Etats membres quant à l'organisation de leur système éducatif …»)
- mais d'autre part, le principe même d'un indicateur européen induit une responsabilité des Etats les uns par rapport aux autres dans la réalisation des objectifs fixés au niveau européen ainsi que la nécessité d'échanges plus intenses sur les modalités mises en œuvre dans la poursuite de ces objectifs.

Cette double démarche n'est pas spécifique aux langues vivantes mais il est évident que le caractère opératoire des procédures mises en place dans ce domaine et l'insistance à tous les niveaux sur la question des langues, que ce soit dans les Etats membres ou au niveau européen, sont remarquables. Je suis convaincu que le Cadre européen commun de référence pour les langues n'est pas la cause, à lui seul, de ce phénomène et que cette cause est plutôt à chercher dans la coïncidence chronologique entre la prise de conscience de l'urgence de dispositifs pédagogiques mieux adaptés aux besoins de compétences diversifiées en langues en Europe et la mise à disposition d'éléments essentiels de réponse par le CECR. Cette coïncidence explique à mon sens le succès rapide de ce document de référence. Et, en retour, ce succès renforce de façon évidente la prise de conscience des besoins, dans la mesure où il rend techniquement possibles certaines solutions.

La confirmation de cette dynamique particulière est donnée par le succès quantitatif et qualitatif du processus de Profils de pays initié par le Conseil de l'Europe. Toutes les phases de l'élaboration de chaque Profil de politique linguistique éducative (aussi bien le Rapport national, le Rapport d'experts que le Profil final lui-même) favorisent la confrontation entre les besoins spécifiques d'une Région ou d'un Etat et les travaux du Conseil. Il est passionnant de lire les différents Profils publiés et de constater la productivité des orientations et des documents élaborés par le Conseil à l'épreuve des situations particulières.

L'espace éducatif européen, on le voit bien en lisant ces Profils, prend forme à la fois en respectant les situations et les besoins spécifiques de chacune de ses composantes mais aussi en permettant par tous les moyens que les avancées permises par la réflexion en Europe, et formalisées entre autres dans les travaux du Conseil de l'Europe, irriguent les évolutions en cours dans toutes les Régions et tous les Etats du continent.

L'exemple du Comité de validation du Portfolio européen des langues

La concrétisation rapide, grâce au CECR, de cet espace éducatif européen pour les langues initie une autre évolution, moins perceptible, mais tout aussi importante : l'adoption rapide et généralisée du CECR en Europe modifie en profondeur le positionnement de chacun dans ce nouvel espace éducatif de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La relation directe et univoque entre Etats et Conseil de l'Europe se dissout progressivement dans un réseau de responsabilités solidaires.

Cette évolution a néanmoins un contre-exemple apparent qui est souvent mis en avant : celui du Comité européen de validation du Portfolio européen des langues. Je vous rappelle que cette instance de validation, mise en place par le Comité Directeur de l'Éducation en 2000, a pour mission d'examiner chaque modèle de Portfolio européen des langues développé par un Etat ou une institution publique ou privée pour vérifier sa conformité à la lettre et à l'esprit des Principes et Lignes directrices adoptées par le même Comité Directeur de l'Éducation. Il s'agit de vérifier que ce modèle répond aux caractéristiques formelles communes à tous les Portfolios et présente les qualités nécessaires pour remplir pleinement son rôle de promotion du plurilinguisme, de développement de l'autonomie des apprenants, d'éducation à la diversité linguistique et culturelle et de transparence dans les qualifications par la référence explicite au Cadre européen commun de référence. Seuls les modèles validés par ce Comité peuvent porter le nom de Portfolio européen des langues, arborer le logo du Conseil de l'Europe et se réclamer de la dynamique créée autour de cet outil en Europe.

On est bien dans une logique verticale, pour reprendre l'image utilisée plus haut. Le Conseil, par l'intermédiaire de ce Comité, valide les références aux outils du Conseil de l'Europe dont un ministère ou une institution souhaite faire usage.

C'est une réalité et si environ quatre-vingt Portfolios ont été validés jusqu'à présent, d'autres n'ont pas pu être validés dès la première tentative et un grand nombre de concepteurs ont dû opérer des modifications importantes dans leur modèle pour obtenir cette validation.

Mais au-delà de cet aspect, l'observation du fonctionnement du Comité de validation depuis sa création montre bien que, tout en respectant son mandat, les membres du Comité ont très rapidement pris en compte dans leurs travaux une autre dimension des évolutions en cours en Europe autour du Cadre. On peut même avancer que l'un des rôles les plus importants du Comité a consisté à favoriser la mutualisation entre tous les concepteurs de Portfolios des avancées permises par les innovations réalisées dans les différents modèles au cours du temps. Certains se sont même émus que les exigences de ce Comité aient pu évoluer depuis sa création et que des modèles de Portfolios validés lors des premières réunions ne seraient sans doute plus acceptés tels quels aujourd'hui, alors que les Principes et Lignes directrices n'ont pas évolué. La « jurisprudence » effectuée par le Comité de validation, et qui est explicitée et expliquée par la mise à niveau régulière des documents de référence, est précisément l'une des manifestations de la polymorphie des relations entre les différents Etats membres et le Conseil de l'Europe. Les relations entre un Etat et le Conseil de l'Europe ne peuvent plus se concevoir sans prise en compte de ce que réalisent les autres Etats.

De même, et c'est une évidence, les travaux du Conseil en matière de langues vivantes ne peuvent plus s'effectuer sans prise en compte des initiatives de l'Union européenne. Puisque nous parlons ici du Portfolio européen des langues, il est par exemple indispensable de penser son développement pour les apprenants adultes et pour la formation professionnelle en relation avec l'Europass mis en place par la Commission européenne en 2005. De même, il est évident

que le devenir du Portfolio européen des langues ne pourra plus se concevoir, dans un avenir proche, indépendamment des travaux et réflexions de la Commission et de l'Union autour des compétences de base pour les jeunes Européens et des documents qui devraient ou pourraient accompagner les apprenants dans l'acquisition et la validation de ces compétences.

Qui est responsable devant qui ?

Il semble être admis que chaque Etat et chaque institution était responsable de la qualité de ses procédures concernant l'évaluation des niveaux de compétences. Mais devant qui ? Devant le Conseil de l'Europe ? Pas seulement ! La nature même des enjeux de cette question d'un lien correct des épreuves de certification avec les niveaux de compétences montre que cette question a des conséquences sur le profit que les différents Etats et institutions peuvent espérer de la référence à ces niveaux de compétences. Si un Etat laisse se développer une utilisation abusive des niveaux de compétences, il met en cause la construction entreprise dans d'autres Etats, dans la mesure où il fragilise la valeur pan-européenne de la référence à ces niveaux. Il prive également les apprenants des avantages que leur procure une fiabilité des certifications de compétences, en rendant plus aléatoire leur reconnaissance internationale et en réduisant la valeur de ce qui représente un atout important dans le contexte de la mobilité en Europe.

Une institution ou un Etat qui met à profit les indications et recommandations du Manuel pour « Relier les examens de langues au CECR », qui se donne les moyens d'une véritable procédure pour relier ces examens ou certifications aux niveaux de compétences, par un processus de qualité ou par une institution nationale ou régionale de validation de ces diplômes, le fait tout autant par prise de conscience de sa responsabilité devant ses apprenants et par rapport à ses partenaires au niveau européen que par souci de conformité aux recommandations du Comité Directeur de l'Éducation du Conseil de l'Europe.

Nous ne pouvons qu'encourager ces initiatives locales, régionales ou nationales. Le Conseil ne peut cependant pas se désintéresser du déséquilibre éventuel, et même prévisible, dans la mise en œuvre de ces dispositifs d'assurance de la qualité entre les différents pays, régions ou langues. Le risque ne doit pas être ignoré que les enjeux très importants que représentent les certifications et évaluations reconnues internationalement puissent se traduire très rapidement par des avancées majeures au profit de certaines langues ou pays par rapport à la situation faite aux autres langues. Ce risque est encore plus grand pour les langues portées par des groupes sociaux ou des minorités linguistiques ne bénéficiant pas du même support institutionnel ou privé que d'autres langues. Même si le Comité Directeur de l'Éducation considère que le Conseil de l'Europe n'est pas responsable de la vérification de la qualité des examens et certifications se référant aux niveaux du Cadre, cette responsabilité réapparaît dans un autre champ : suivre attentivement les évolutions en Europe, alerter quand le respect d'un certain équilibre entre les langues est mis en danger et prendre les initiatives nécessaires, dans le cadre bien entendu de ses compétences.

Elargissons maintenant notre regard pour nous demander précisément ce qui se passe dans les différents Etats autour du Cadre européen commun de référence pour les langues.

De plus en plus d'Etats ont favorisé la traduction du Cadre dans leur(s) langue(s) nationale(s). On est ici dans la logique habituelle de mise à disposition des acteurs dans chaque pays des outils élaborés par le Conseil de l'Europe, donc dans une perspective « verticale ».

Bien plus lourde de conséquences pour notre propos est la décision de certains groupes de pays qui partagent la même langue d'élaborer des spécifications explicitant les contenus linguistiques et culturels correspondant aux différents niveaux du Cadre. C'est le cas pour l'allemand (pour les

niveaux A1 à C2), pour les niveaux A1 et B2 en français et c'est en cours de réalisation pour d'autres langues comme le grec, le portugais, l'espagnol et l'anglais ; ceci s'étendra très probablement à d'autres langues. La démarche n'est pas entièrement nouvelle puisque la série des Niveaux seuils a établi depuis les années 80, pour chaque langue concernée, ce qui est considéré comme indispensable pour assurer une communication avec les locuteurs de la langue étrangère. La situation est cependant devenue tout autre par l'adoption de ces niveaux de référence comme objectifs d'apprentissage dans un nombre de plus en plus grand de pays.

Ainsi, la question est désormais implicitement posée : quelles sont les conséquences pour l'élaboration des programmes d'enseignement nationaux ou régionaux de l'existence de référentiels de contenus linguistiques à maîtriser aux différents niveaux de compétences ? Les auteurs de ces programmes doivent-ils ou peuvent-ils redéfinir les contenus linguistiques devant être enseignés aux niveaux de classes dont les objectifs d'apprentissage correspondent à un des niveaux du CECR, alors que des référentiels existeront, précisant justement quels contenus permettent la maîtrise d'une langue particulière au niveau A1, B1 ou B2 ? Un Etat a-t-il les moyens de créer les conditions, pour chacune des langues enseignées, d'une recherche de même nature que celle conduite pour élaborer ces spécifications par les pays qui se considèrent en charge d'une langue particulière ? N'est-il pas préférable de tirer profit de l'aide fournie ainsi par les pays partenaires ? Certes, le chemin à parcourir par un apprenant dans l'étude d'une langue dépend en grande partie des langues qu'il possède déjà, et les spécifications fournies, langue par langue, n'indiquent rien sur les modalités d'accès aux différents niveaux de compétences dans la langue concernée. Mais l'inscription de la maîtrise d'un mode verbal ou d'une forme particulière parmi les contenus à acquérir, si l'objectif d'apprentissage correspond à un des niveaux du CECR, peut être, de fait, déterminée par les spécifications élaborées par d'autres. Les implications concrètes de cette situation ne sont pas essentielles, même si elles peuvent être riches de conséquences pour l'enseignement des langues concernées. En revanche, cet exemple est intéressant car il pose, même de façon anecdotique, la question de la responsabilité de chacun. Un ministère ou un Etat ne peut accepter de partager ainsi la responsabilité de la définition des contenus d'enseignement que s'il s'inscrit explicitement dans cette nouvelle perspective d'un espace éducatif européen pour les langues.

Il peut bien évidemment le faire sans pour autant se réclamer de cette évolution et justifier son choix par des raisons techniques. Mais il perd certainement ainsi une ressource importante dans le processus d'explication et de légitimation des modifications induites dans les contenus d'enseignement.

Un autre exemple illustre la volonté politique de tirer d'autres conséquences de cet espace éducatif européen. Il concerne la mise en œuvre, dans certains Etats, du principe de confiance réciproque dans l'évaluation des compétences linguistiques et interculturelles des élèves. Il est évident que l'apprentissage des langues, la découverte des éléments culturels du pays partenaire et l'éducation interculturelle doivent nécessairement prendre en compte la réalité linguistique, éducative et culturelle des apprenants. Mais la logique en œuvre ici consiste à différencier cet apprentissage de l'évaluation des effets de celui-ci et de confier aux pays partenaires la certification de compétences dans leur langue ou, pour le moins, de rechercher une coopération étroite avec ces pays dans le processus de certification. C'est une démarche très différente de celle qui conduit d'autres Etats à construire eux-mêmes des certifications de compétences dans des langues étrangères, parfois par souci de reprendre l'entière responsabilité de l'enseignement de ces mêmes langues dans leur pays, souci très légitime par ailleurs dans certains contextes.

Ces deux exemples d'appui explicite sur des pays partenaires pour définir les contenus de l'enseignement et pour mettre en œuvre des formes d'évaluation des compétences font émerger,

à des degrés très différents, une nouvelle question dans la problématique de l'enseignement et de l'évaluation des langues en Europe, à savoir : qui est responsable de quoi ?

Dans un premier temps, nous avons vu que les questions autour du lien entre les examens de langues ou certifications avec les niveaux de compétences élargissent singulièrement le champ qui ne se réduit plus au dialogue Etat membre - Conseil de l'Europe. Nous voyons avec ces nouveaux exemples, que la dynamique suscitée par le CECR en Europe tend à créer un nouvel équilibre dans le champ des responsabilités, en confiant aux relations horizontales entre Etats membres un poids de plus en plus important et donc en interrogeant la problématique de la responsabilité sous un angle nouveau.

La nécessaire diversification dans le traitement des différentes composantes du CECR

Cette évolution vaut pour toutes les questions relatives aux CECR.

L'un des objectifs de ce Forum était de nous rappeler avec force que le Cadre européen commun de référence pour les langues ne se limite pas aux échelles de niveaux de compétences. Pour l'avenir de l'Europe, telle que nous la souhaitons, c'est-à-dire une Europe respectueuse et forte de sa diversité, il est bien plus important encore de prendre toute la mesure d'autres composantes du CECR : la promotion conséquente du plurilinguisme, la perspective actionnelle de l'apprentissage des langues, la prise en compte des besoins des apprenants et le développement de leur autonomie dans l'apprentissage.

Bien que ces points soient également développés dans d'autres outils du Conseil de l'Europe, comme le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe et le Portfolio européen des langues, force est de constater que leur prise en compte politique n'emprunte pas les mêmes voies, ne prend pas la même forme et ne suit pas le même rythme que les questions de l'évaluation et du lien entre les examens de langues ou certifications et les niveaux de compétences. Ils ne figurent pas, sauf exceptions, parmi les priorités affirmées au plus haut niveau.

Ce décalage important dans la prise en compte des différentes composantes du CECR ne peut qu'inquiéter. Nous savons que toutes ces composantes sont complémentaires et qu'il est difficilement envisageable de tirer profit d'une partie du Cadre sans prendre à bras le corps les autres parties de ce document. Il est peu profitable par exemple de vouloir utiliser les échelles de niveaux sans les analyser dans le détail et sans chercher, parallèlement à leur introduction, à promouvoir une approche actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage, sans prendre toutes les mesures nécessaires pour développer l'autonomie des apprenants, par exemple par l'auto-évaluation, et surtout sans tirer toutes les conséquences de la conception du plurilinguisme qui sous-tend ces niveaux. L'apport principal de ces échelles est de permettre de ne plus se référer à la norme du locuteur natif pour fixer les objectifs de l'apprentissage et évaluer les niveaux de compétences. Mais s'arrêter à ce seul aspect, c'est s'arrêter à mi-chemin. La logique de l'échelle de niveaux est bien de penser ces objectifs en prenant appui sur les besoins des apprenants, en acceptant la nécessité et les potentialités de la complémentarité des niveaux atteints dans différentes langues, et donc en abordant positivement la notion de compétence partielle ou spécifique. Nous nous trouvons ici pleinement dans la question de la responsabilité. Laisser s'installer une lecture et une utilisation partielle du CECR, c'est prendre le risque d'une vision réductrice et uniformisante de cet outil et c'est mettre en péril l'essentiel de la contribution du CECR à l'évolution collective de l'enseignement et de l'évaluation des langues en Europe.
Un tel risque commence d'ailleurs à être perçu ici ou là quant à une réduction du Cadre aux aspects exclusivement opératoires de l'apprentissage des langues, à la mise en avant des savoir

faire communicationnels. Ceci s'accompagne en effet parfois, sinon souvent, du mépris de la nécessité d'une familiarisation des élèves avec l'espace culturel européen et de l'oubli des composantes culturelles et interculturelles qui conditionnent pourtant une véritable communication et qui légitiment d'ailleurs en partie le besoin de plurilinguisme. Soyons attentifs aux manifestations d'inquiétude qui peuvent apparaître. Elles nous signalent des insuffisances ou des déséquilibres dans la mise en oeuvre du CECR et dans la communication qui l'accompagne.

Ceci ne signifie bien évidemment pas qu'il ne se passe rien dans les Etats membres.

Mais la visibilité moindre, au niveau européen, des initiatives prises sur ces sujets est sans nul doute due au fait qu'elles relèvent essentiellement de dispositions spécifiques prises dans différents Etats et certains systèmes éducatifs.

Une réponse originale a été trouvée pour faire face aux problèmes du lien entre les examens ou certifications en langue et les niveaux de compétences sous la forme d'un Manuel et la diffusion d'exemples de productions d'apprenants sensés illustrer ces différents niveaux de compétences. La question se posera aussi de l'opportunité pour le Conseil de l'Europe de s'inspirer de cette démarche et de favoriser l'élaboration de recommandations ou même d'un guide pour aider les Etats membres à prendre en compte toute l'aide que peut apporter le CECR pour les programmes d'enseignement, pour les matériels pédagogiques disponibles et pour la formation des enseignants.

Poser la question de l'impact des initiatives prises dans des Etats ou des Régions, en liaison avec le CECR, sur l'espace éducatif européen revient à s'interroger sur les modalités les plus efficaces pour que ces initiatives puissent contribuer pour le mieux aux évolutions souhaitables dans tous ces domaines au niveau européen.

Et, dans ce cas de figure, j'aurais envie de renverser la question initiale de mon intervention pour définir la responsabilité du Conseil de l'Europe dans la dynamique créée par les innovations dans tel ou tel pays. Une réponse négative a été donnée à la question : le Conseil de l'Europe doit-il contrôler le lien entre les examens en langues délivrés dans les différents Etats et les niveaux de compétences ? Pour autant, il me semble possible et souhaitable d'interroger le Conseil de l'Europe sur la façon dont il peut se saisir des initiatives prises ici ou là, afin d'aider à la mutualisation des ressources et des compétences nécessaires pour aborder les questions qui ne manquent pas de surgir dans la mise en œuvre de dimensions importantes du CECR. La lecture des Profils de politiques linguistiques éducatives déjà réalisés révèle de nombreux exemples de tels questionnements.

Le Conseil de l'Europe a fait la preuve de son aptitude à porter à un niveau adéquat des questions émergeant de pratiques ou de besoins de certains pays ou de questions suscitées par des évolutions nouvelles. La façon dont le Conseil s'est emparé de la question des langues de scolarisation, posée par de nombreux pays à la suite de l'introduction du CECR, est exemplaire de ce point de vue. La réaction du Conseil a été rapide parce que la question est éminemment politique. Il s'agit cependant aussi d'initier des réactions de cette nature pour des questions moins politiques, sans doute sous des formes appropriées. Un autre exemple nous est fourni par l'inflexion donnée depuis le dernier séminaire européen sur le Portfolio européen des langues en septembre 2006 en Lituanie où la Division des politiques linguistiques et le Comité de validation ont souhaité mettre l'accent dans les travaux et les échanges sur la mise en œuvre de ce document plutôt que sur son contenu. Cette évolution est bien une prise en compte des besoins constatés localement dans la mise en œuvre des outils du Conseil de l'Europe.

Dans cette nouvelle géographie de l'espace éducatif européen pour les langues, il me semble que la liaison entre les Etats membres et le Conseil doit être nécessairement bidirectionnelle. Le Conseil contribue de façon déterminante à façonner ce nouvel espace éducatif par l'élaboration d'outils de politiques linguistiques et par la formation à la mise en œuvre de ces outils. Il peut sans doute faire plus dans une veille attentive aux besoins des Etats membres pour accompagner leurs innovations dans la mise en œuvre de l'éducation au plurilinguisme ou dans leurs efforts pour tirer les conséquences pédagogiques des idées qui sous-tendent le CECR.

En conclusion, l'impact du CECR et des différents outils de politique linguistique du Conseil de l'Europe en Europe est de toute évidence très important. Profitant du besoin de renouveau de l'enseignement des langues, l'adoption rapide et généralisée du CECR a signifié pour beaucoup une chance de pouvoir traduire en actes le constat de la nécessité d'améliorer l'efficacité de cet enseignement et d'atteindre une plus grande transparence. Mais il est tout aussi évident que le recours à ces outils du Conseil a donné une forme toute particulière à la dynamique initiée depuis quelques années. Tout en répondant aux besoins ressentis et exprimés d'une plus grande transparence, d'une échelle de niveaux de performance commune et d'un approfondissement de la démarche communicative dans l'enseignement des langues, le CECR introduit d'autres éléments de politique linguistique, cohérents avec l'ensemble.

Les conséquences sont nombreuses sur les modalités de fonctionnement d'un espace éducatif européen qui s'en trouve à la fois conforté et profondément renouvelé. Dans ce nouveau paysage, la question n'est plus : *que peut faire le Conseil de l'Europe pour nous* ? mais bien plus *qui fait quoi* ? *qui est responsable de quoi* ?

Trois axes d'évolution essentiels apparaissent :

- La responsabilité de chaque Etat membre est au moins autant engagée par rapport à l'ensemble de ses partenaires que par rapport au Conseil et chacun devra sans doute trouver en son sein, et selon les particularités de son système éducatif, les moyens d'assumer pour le mieux ses responsabilités.

- Les domaines d'évolution, s'ils sont tous complémentaires, ne connaissent pas le même rythme, certains étant portés par les priorités politiques, d'autres devant encore faire l'objet d'un travail d'explication et de conviction. Il est donc logique que tous les aspects contenus dans le CECR n'empruntent pas les mêmes voies. En conséquence, la responsabilité du Conseil est peut-être alors d'une autre nature que pour des sujets tels que l'évaluation.

- Les questions de la responsabilité du Conseil sont progressivement déplacées par l'adoption rapide du CECR. Nous avons pu aborder au cours de cette intervention l'exemple de deux interrogations qui relèvent à mon sens de cette évolution : comment le Conseil peut-il veiller et mettre en garde ses partenaires contre des déséquilibres pouvant se renforcer entre les langues quant à la mise en place de dispositifs d'assurance de la qualité dans les processus d'évaluation ? comment le Conseil peut veiller et mettre en garde contre un déséquilibre contre-productif dans la mise en œuvre des différentes composantes du CECR ?

Sur ce dernier point, il serait, enfin, incomplet de limiter notre propos aux seules responsabilités des Etats et du Conseil de l'Europe. Un des aspects essentiels du CECR relève en effet d'un spectre bien plus large d'acteurs. Je veux parler de l'éducation au plurilinguisme. La formation plurilingue et interculturelle, telle que la définit le CECR, se distingue fondamentalement de la conception la plus répandue de l'enseignement des langues. Cette éducation plurilingue et

interculturelle ne peut se concevoir uniquement comme le résultat du processus d'apprentissage et d'enseignement des langues mais modifie la façon de penser, de construire et de dispenser la formation linguistique : elle est éducation à des valeurs tout autant qu'acquisitions linguistiques ; elle a le souci de permettre à chacun de développer et de valoriser son propre profil plurilingue ; elle se place dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie grâce au développement de compétences individuelles, à l'acquisition de comportements et de stratégies adaptés et à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Elle adopte comme point de départ et comme finalité les connaissances, les aptitudes et les compétences des individus dans leur réalité et leur environnement social plutôt que la problématique liée à l'enseignement d'une ou de plusieurs langues. Ce défi fondamental du CECR ne peut être relevé que par l'action responsable et concertée de tous les acteurs engagés dans le processus de formation : concepteurs du curriculum, formateurs, auteurs des matériaux pédagogiques, responsables des examens et des évaluations, chefs d'établissements, enseignants de langue, sans oublier bien entendu l'action d'explication indispensable envers les usagers des systèmes de formation et les employeurs. Nous savons bien que ces évolutions sont les plus lentes à mettre en œuvre et rencontreront le plus de résistances. Mais c'est peut-être précisément pour cette raison qu'il est urgent de s'en préoccuper. La multiplicité des acteurs d'un tel changement en profondeur peut laisser croire à une dispersion des responsabilités, avec un effet démobilisateur. Cette dispersion n'est pas fatale. Elle peut être évitée si tous les responsables, à quelque niveau que ce soit, ont à cœur de comprendre et de souligner la cohérence de cette approche avec toutes les autres composantes du CECR.

Le partage des responsabilités a connu, on le voit bien, des modifications très importantes mais il est encore en profonde mutation. Il doit faire l'objet de débats et d'un suivi attentif. C'est ma conviction et c'est l'objectif même de cette intervention. La prise en compte réaliste des évolutions introduites par le CECR dans l'espace éducatif européen et la fonction de veille quant aux risques de dérives ou de dénaturation des potentialités de cet outil sont indispensables, non seulement pour s'adapter aux besoins en Europe mais aussi, et je terminerai par cette perspective d'avenir, par responsabilité par rapport à des régions du monde ou à des pays non européens qui s'intéressent de très près au CECR. Il est sans doute beaucoup trop tôt pour en parler en détails, mais il n'est pas trop tôt pour s'interroger sur l'aide qu'apportera aussi à ces pays un usage responsable du CECR dans notre propre continent.

Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues

Daniel Coste

Nombreuses sont les personnes qui ont pris part à la conception et à l'élaboration du *Cadre de référence.* Il ne faut aucunement minimiser les apports des collègues qui, en Suisse, avant, pendant et après un certain symposium tenu à Rüschlikon en 1991 ont puissamment contribué au lancement effectif du projet. Mais il convient de d'abord rappeler le rôle décisif de John Trim, directeur des projets « Langues vivantes », dans les choix fondamentaux et de nature indéniablement politique qui ont conduit à transformer en profondeur une demande initiale en quelque sorte technique en une entreprise de beaucoup plus vaste visée et portée. En effet, si on en revient au point de départ, l'instrument de référence souhaité aurait d'abord dû ne concerner que le positionnement comparatif des certifications en langues les unes par rapport aux autres dans le but d'introduire, pour différents ordres d'usagers, un minimum de transparence et de cohérence à l'intérieur d'un panorama complexe et parfois opaque.

- Le premier déplacement opéré sous l'impulsion de John Trim consista à faire en sorte que ce cadre de référence ne concerne pas seulement l'évaluation, mais aussi l'enseignement et l'apprentissage, et cela avec un souci de très large ouverture, sans aucun dogmatisme méthodologique.
- Le second élargissement consista à vouloir, alors que le Mur de Berlin venait à peine de tomber et que de nouveaux pays d'Europe se préparaient à devenir membres du Conseil, que le cadre de référence soit un instrument de dialogue et de coopération avec ces espaces qui avaient été marqués par des traditions didactiques et pédagogiques autres, dont l'instrument à élaborer devait aussi pouvoir rendre compte.

Il y avait là des défis majeurs, à différents niveaux, pour une politique linguistique éducative, qui n'était pas seulement linguistique et pas seulement éducative et où les prises de responsabilité ont été grandes.

Si, au presque terme de cette rencontre offerte en hommage au professeur Trim, je rappelle ces trois visées, en quelque sorte enchâssées les unes dans les autres, du *Cadre*, ce n'est pas seulement pour rendre à John ce qui appartient à John et souligner d'entrée les enjeux politiques qui se trouvent à l'origine du projet, mais aussi parce que ces trois visées quelque peu distinctes (comparer des certifications, dresser un état des lieux et des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage, contribuer au dialogue entre des cultures éducatives distinctes) me semblent pouvoir être mises en relation avec des utilisations de cet instrument de référence dans des contextes variés, et avec les usages eux-mêmes quelque peu variables qui en sont faits.

Alors ? Contextualiser les utilisations du *Cadre de référence* ? A bien des égards, la formule relève du paradoxe, si on observe que, dans nombre des emplois auxquels il se prête, le *Cadre* opère comme une norme bien définie, un mode de mesure stabilisé, un étalonnage central et unique des compétences linguistiques.

Paradoxe flagrant en effet ! Comme instrument de référence, le *Cadre* a été construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, non seulement dans ses formulations récurrentes du type « *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas… Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state…"* (et c'est bien John Trim qui a insisté pour que soient introduits ces renvois de balle constants à la responsabilité locale des usagers), mais dans son principe et dans sa construction mêmes. Le *Cadre de référence* est

modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés.

Dans cette logique, le *Cadre* offre avant tout un langage et des outils communs qui autorisent des comparaisons entre des choix différents, que ces choix soient nationaux, régionaux ou autres. Différents mais rapportables les uns aux autres, y compris pour accompagner au mieux les parcours, les trajectoires d'acteurs sociaux (travailleurs, étudiants, migrants, mais aussi apprenants en milieu scolaire) se déplaçant d'un contexte à un autre.

Or, et c'est pour une bonne part l'origine de ce Forum, les choses ne se sont pas passées exactement comme cela. C'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le *Cadre* a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment. Parce que cela venait d'une instance européenne et que d'autres pays, d'autres régions, d'autres institutions de formation, d'autres éditeurs ou auteurs de manuels, d'autres concepteurs de curriculums ou d'autres producteurs d'épreuves d'évaluation adoptaient un B2 ou un C1 comme objectif officiel, comme affichage de niveau.

Le *Cadre de référence* ainsi compris risquait (risque encore ?) dès lors de devenir un instrument fermé, une procédure de type *top down*. Pas étonnant d'ailleurs que, dans ces conditions, on se tourne ensuite vers le supposé prescripteur – la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe - pour lui demander de garantir et de valider la conformité du produit à la supposée norme unique. Une labellisation, une vérification de conformité, comme pour les normes européennes techniques qui s'imposent à tous et ne laissent pas place à la subsidiarité.

Chacun sait que, dans la pratique, cela grince quelque peu, particulièrement pour les examens nationaux. Mais chacun doit aussi admettre et – espérons-le - a aussi admis qu'il n'appartient aucunement au Conseil de l'Europe de délivrer de tels certificats de conformité.

Une des questions est dès lors d'essayer de comprendre pourquoi ces espèces de dérives ont lieu. On pourrait aventurer plusieurs interprétations, invoquant des facteurs économiques ou organisationnels, ou des défauts de construction du *Cadre* lui-même. Il me semble plus pertinent d'estimer qu'il y a eu un décalage entre l'offre que constitue le *Cadre* et la demande, ou que cette dernière a pu se déplacer et évoluer.

Tenons-nous en d'abord à ce qui concerne la spécification de niveaux de compétence. Si, comme déjà rappelé, la requête initiale portait sur l'établissement d'un instrument permettant une comparaison et un positionnement différentiel, les uns par rapport aux autres, des diplômes et certifications en vigueur, un double mouvement s'effectue : d'une part, la réponse apportée par le *Cadre* outrepasse la demande en ce qu'elle autorise d'autres usages que cette comparaison de l'existant ; d'autre part, la demande s'étend très vite à un appareil de mesure dont on aurait besoin pour caler les niveaux de compétence, un standard déterminant des lignes aussi précises que les graduations d'un thermomètre médical ou les repères successifs auxquels on place une barre pour le saut à la perche. Non un profil différencié de capacités inégalement développées, mais une ligne unique traversant oral et écrit, réception et production, interaction. Convergence objective des auteurs de tests et de certifications internationales, des décideurs en matière d'objectifs à atteindre par les systèmes éducatifs et des auteurs de manuels. Ainsi, A 2 ou B 2 deviennent vite des désignations globales ou totalisantes censées indiquer qu'un apprenant de niveau A 2 ou B 2 l'est de manière transversalement homogène, *across the board*, dans toutes les capacités décrites disposant de descripteurs.

Or, dans leur conception même, les échelles de niveaux et les descripteurs du *Cadre de référence* sont tout le contraire : ainsi que Brian North l'a encore rappelé ici même, les descripteurs les plus transversaux étagent certes des niveaux de compétence globale mais ne sauraient situer un point

précis sur une échelle unique ; ce sont les descripteurs les plus spécifiques qui introduisent, eux, des différenciations fines et impliquent que l'on mobilise plusieurs échelles, que l'on attribue des valeurs à plusieurs paramètres, que l'on fasse jouer à plein la multiréférentialité qui est le propre du *Cadre*. Et c'est bien à ce prix qu'une véritable contextualisation peut se faire, relevant d'un « sur mesure » certes plus coûteux mais mieux ajusté et individualisé que le « prêt-à-porter ».

De là découlent deux effets problématiques à propos desquels le présent Forum a pu s'interroger :

- D'un côté des usages qui deviennent approximatifs et non contrôlés du *Cadre* (« *How do I know that your B 2 is my B 2 ?* », « *Comment est-ce que je peux savoir si votre B 2 est bien aussi mon B 2* ? »). On a quelque peine à déterminer ce que recouvre exactement, dans tel contexte et/ou tel autre, une déclaration du type : « *Dans notre système éducatif, les élèves atteignent B 2 pour la première langue et A 2 pour la seconde langue étrangère* ». Et une spécification plus détaillée, du genre « *B 2 pour l'oral et B 1 pour l'écrit* » n'apporte pas vraiment beaucoup plus de précision, même si elle amorce un certain profilage des objectifs.
- D'un autre côté, les spécialistes de docimologie et les testeurs préparant des épreuves et fixant des seuils pour la réussite ont beau jeu de déclarer que, dans ces conditions, le *Cadre* est un instrument de mesure par trop approximatif.

Si on reprend l'analyse sous un autre angle en revenant à ce que visait la conception même du *Cadre*, il convient de relever et son ouverture à des usages multiples et le fait qu'il pose un certain nombre d'options fortes.

Ouverture d'abord à des usages multiples à plusieurs égards :

- Pas de niveaux stricts, mais des zones, des bandes qui doivent être paramétrées localement si on tient à déterminer des normes et des seuils précis.
- Des possibilités considérables de variation, offertes par les descripteurs des nombreuses échelles, selon la combinaison qu'on en fait et les paramètres qu'on utilise, pour déterminer ou apprécier des profils différenciés, notamment selon les diverses capacités et, pour chaque capacité, selon les critères qu'on retient (sociolinguistiques, grammaticaux, etc.).
- Un éventail considérable de choix en ce qui concerne les approches méthodologiques, les types de tâches, les modalités d'apprentissage inventoriées.
- Une grande souplesse des propositions portant sur les curriculums (scénarios curriculaires, modularité, différenciation des parcours et des objectifs, etc.).

Mais aussi un certain nombre d'options fortes, elles-mêmes étagées :

- Une caractérisation compétentielle et actionnelle de l'usage et de l'apprentissage des langues (« *Être capable de… dans tel domaine* »).
- Une affirmation et une promotion du plurilinguisme et l'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.
- Une inscription du plurilinguisme à l'intérieur de principes et de valeurs plus généraux, touchant à la démocratie, à la citoyenneté et à la compréhension interculturelle (la cohésion sociale restant, dans le *Cadre*, moins explicitement présente comme visée éducative que dans d'autres instruments ultérieurs, tels que le *Guide*, voire les *Portfolios européens des langues*).

Il n'y a certes pas incompatibilité entre ces différentes dimensions, mais des jeux, voire des tensions possibles entre les facteurs d'ouverture, constitutifs du *Cadre de référence*, et les

options fortes qu'il pose par ailleurs. Il peut aussi exister des différences de lecture et d'utilisation du *Cadre* selon que l'on privilégie tel ou tel « étage » des options fortes.

- Ne pas faire jouer les différents paramètres et possibilités de profilage que comporte le *Cadre* et s'en tenir à des macro-définitions horizontales du type « A 2 » (dans toutes les capacités et sans préciser les paramètres qu'on retient), c'est tout à la fois imposer une norme apparemment unique et commune et, en même temps, lui garder un caractère flottant, source d'interprétations diverses.
- Ne retenir que l'option première (compétentielle et actionnelle), c'est donner une lecture du *Cadre* qui présente le risque, dans bien des contextes, d'être vécue comme technocratique et limitative pour le projet éducatif. D'où, ici ou là, des effets boomerang à attendre, si l'on n'y prend garde.

Or, c'est bien pourtant dans ces directions que les évolutions dans les utilisations du Cadre se sont généralement orientées depuis sa mise en œuvre effective dans différents contextes.

En plus d'un lieu en effet et dans nombre de discours – on l'aura peut-être constaté ici-même dans quelques interventions – se référer au *Cadre,* c'est de fait renvoyer aux seules échelles de compétences et à leurs descripteurs. Sorte de métonymie inverse : au lieu de désigner le tout par la partie (comme jadis de dire « une voile ».pour signifier « un navire ») on désignerait la partie par le tout : « le navire » pour signifier « la voile », « le *Cadre* » pour parler des échelles de compétence.

Cet exemple de la métonymie ordinaire peut nous retenir un instant. Si « voile » en vient à renvoyer à « navire », c'est peut-être que cette voile est ce qu'on voit d'abord et de loin et aussi ce qui propulse le tout, ce qui se trouve sous vent porteur. Dans notre cas, il est clair que les six niveaux ont constitué, pour le *Cadre*, le facteur principal de mise en visibilité et la composante la plus « portée » par les mouvements du moment. Reste que, pour filer cette facile métaphore, si la voile projette en avant, elle n'est rien sans la coque, ce qu'elle contient, ceux qu'elle transporte et qui en régulent les déplacements.

La voile et le vent. Nous savons quel est ce vent qui souffle sur l'Europe des langues : c'est celui de l'évaluation, bon vent, vent salutaire.

- Il est normal en effet que les usagers et les utilisateurs des langues, employeurs et employés, étudiants et universités, dans un marché européen du travail et dans une société européenne de la connaissance, attendent de l'apprentissage des langues que non seulement il développe des capacités opérationnelles, mais aussi propose des mesures fiables et reconnues de ces capacités qui les rendent validables dans différents lieux de l'espace européen et au hasard des trajectoires individuelles et des parcours de vie. On sait la mise au point récente d'un *Europass* où sont adjointes aux descripteurs de qualification et d'expérience professionnelle des informations quant aux niveaux de compétences en langues.
- Il n'est pas en soi surprenant que, dans bien des pays d'Europe, l'accueil –ou le rejet – des migrants, l'accès –ou le refus d'accès – à la nationalité soient soumis, entre autres et selon des degrés d'exigence très variables, à des tests de maîtrise de la langue du pays où l'immigré souhaite travailler et/ou s'intégrer.
- Il est légitime que la société demande des comptes aux systèmes éducatifs et que les autorités nationales ou régionales de ces systèmes tiennent aujourd'hui à afficher des objectifs mesurables et à garantir l'acquisition de compétences-socles, y compris en langues.

- Et il est sans doute sain que les instances de l'Union européenne, au titre d'une politique volontariste et incitative de comparaison entre les performances des différents systèmes éducatifs par rapport à des « benchmarks » retenus en commun, prévoient désormais aussi un tel indicateur pour ce qui est des langues modernes.

Or, nous le constatons, dans **tous** ces différents contextes aux enjeux particulièrement forts, la référence tend à devenir le *Cadre* du Conseil de l'Europe. Responsabilités considérables dans l'ordre du politique (nationalité), de l'économie (emploi), du social, mais aussi du culturel, de l'humanitaire et, bien évidemment, de l'éducatif. Enjeux aussi de politique linguistique, y compris dans les relations entre langues.

Qui s'étonnera en outre que, dans ces conditions, vienne s'adjoindre aujourd'hui au marché des langues, bien établi depuis fort longtemps, un marché de l'évaluation en langues, où de grosses entreprises de l'évaluation et de la certification, mais aussi de petites *start-up* ou des consultants *freelance* cherchent ou trouvent à se placer.

D'où aussi, en raison justement de la taille et de l'importance des enjeux, trois ordres (au moins) de tendances et de tensions bien observables.

- 1° : Une tendance à la simplification pour des raisons tenant au coût des traitements de données dès lors qu'une généralisation à de vastes populations est prévue. On travaille avec les six niveaux du *Cadre de référence* ou avec quelques-uns seulement, sans trop raffiner parce qu'il serait trop complexe et trop coûteux (en ressources humaines, en temps et crédits de gestion) d'établir des profils différenciés, des nuances et des variantes. Mais on voit bien que cette tendance à la simplification comporte le risque d'une certaine uniformisation. D'une part, on est alors loin de tirer parti de l'ensemble des potentialités que présentent les échelles du *Cadre*, d'autre part les possibilités de contextualisation différenciée sont de ce fait limitées.
- 2° : Une mise en cause du *Cadre* sur le terrain de la rigueur scientifique, comme ne reposant pas sur une base suffisante de validation empirique et statistique, au-delà des populations initialement mobilisées en Suisse. Ce genre de commentaire critique s'explique aisément dans la mesure où, dès lors que le *Cadre* est ainsi mis à contribution dans des usages massifs à portée politique et/ou économique manifeste, il doit présenter un minimum de garantie de validité et de fiabilité. Et il n'y a rien d'étonnant à ce qu'on trouve dans ces débats aussi bien des réalistes mesurés de la mesure que des intégristes de la quantification.
- 3° : Une recherche d'une instance commune et unique d'habilitation, d'une institution garante de la conformité, incontestable soit du fait de son expertise scientifique, soit en raison de son autorité internationale bien établie. D'où les deux sous-tendances qu'il est possible de distinguer : l'une qui, avec le *Manuel* défend et illustre le *Cadre* en définissant des protocoles précis de mise en relation des examens (existants, en création ou en transformation) avec les niveaux et les descripteurs que propose le dit *Cadre* ; l'autre, selon laquelle il y a lieu de remettre ce même *Cadre de référence* en chantier, voire de le remplacer par un instrument de mesure plus strictement étalonné.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas ici de condamner ou au contraire de promouvoir telle ou telle de ces évolutions. Toutes sont sans doute, dans leurs logiques propres, justifiées et légitimes. Mais si un Forum comme celui qui nous réunit prend plein sens et vient à son heure, c'est qu'il importait de mettre sur la table ces différentes attentes, ces réalisations multiples et de constater ensemble que nous en sommes aujourd'hui, en raison du succès considérable et pour une bonne part imprévu du *Cadre*, à un point où, pour différentes instances responsables, des orientations politiques doivent être prises de manière concertée et, si possible, convergentes.

Permettez ici, avant d'avancer un peu plus vers le problème majeur de la contextualisation, une petite parenthèse dont j'espère qu'elle n'apparaîtra pas comme un *excursus* hors de propos. On sait bien, mais nombre d'utilisateurs du *Cadre de référence* tendent à l'oublier, que les « échelons » où se placent les différents niveaux ne sont pas équidistants quant à l'investissement et au temps requis pour passer de l'un au suivant : un apprenant aura besoin de plus de plus d'heures et d'efforts pour passer de B 2 à C 1 que pour passer de B 1 à B 2. Mais, plus fondamentalement, la question, tant en termes d'acquisition qu'en termes d'usage des langues consiste à se demander si le postulat selon lequel les mêmes types de descripteurs valent pour tous les niveaux distingués est, sinon fondé, du moins suffisant.

Même s'il ne s'agit aucunement de remettre en question la pertinence des descripteurs et leur valeur diagnostique par rapport à un niveau de compétence, on peut toutefois estimer que leur pouvoir « couvrant » des capacités impliquées par tel ou tel niveau de compétence est de plus en plus limité au fur et mesure que l'on « s'élève » dans la maîtrise de la langue et de ses usages. Cette observation n'a rien en principe d'incompatible avec la vertu diagnostique des descripteurs que retient le *Cadre*. Ces derniers, sans tout « couvrir » (et comment le pourraient-ils ?), peuvent continuer à opérer comme des révélateurs adéquats et suffisants des différents niveaux.

Il serait aussi loisible de mettre cette analyse un peu sommaire en rapport avec le constat selon lequel les référentiels que l'on voit apparaître pour spécifier plus avant les niveaux dans différentes langues ne présentent pas les mêmes configurations pour un même niveau. La comparaison entre le B 2 de *Profile Deutsch*, le *Référentiel* B 2 pour le français et le *Vantage* B 2 pour l'anglais serait à cet égard intéressante et révélatrice. Mais nous voici en fait, à propos de ces référentiels par langue et des variations qu'ils peuvent comporter, revenus à un aspect de ce qu'est contextualiser les utilisations du *Cadre*.

Dans son exposé, Francis Goullier a nettement abordé l'un des questionnements qui structurent ce Forum : celui de déterminer qui est responsable de quoi, quels sont les niveaux de subsidiarité dès lors qu'il s'agit, non de déterminer si une utilisation donnée du *Cadre* est orthodoxe, respectueuse de telle ou telle norme (puisque l'ouverture à des usages multiples du *Cadre* et à des variations dans la référence aux descripteurs et aux niveaux sont à la base de sa conception et de sa construction), mais bien si elle est suffisamment transparente et cohérente dans la référence qu'elle fait au *Cadre* pour que soient possibles des comparaisons. La question n'est pas « *How do I know that your B 2 is my B 2?* », mais plutôt « *How can I compare my B 2 with your B 2?* » ou, plus directement, « *What's your B 2 like ?* »

Une des ambiguïtés dans nombre d'utilisations des échelles du *Cadre* est que, d'une part, on continue volontiers à postuler que C 2 est « *near native competence* » et donc qu'il y a un au-delà et un au-dessus, alors que, par ailleurs, on s'accorde généralement sur le point que ces mêmes natifs, non pas locuteurs idéaux mais usagers réels, seraient dans leur écrasante majorité bien en peine de donner les preuves de capacités C 2 homogènes, c'est-à-dire de se situer au niveau C 2 « *all across the board* », sur toutes les échelles que comporte le Cadre. Est-ce que toutes les conséquences de ce constat ont été tirées, notamment pour ce qui est des non-natifs et des autres niveaux du *Cadre* ?

Dans le prolongement des réflexions réalistes et politiquement fortes de Francis Goullier, il est donc envisageable de remplacer la demande souvent entendue « *Quelle instance authentifie mon B 2 et me permet de garantir que c'est le bon B 2 ?* » par deux questions centrales « *Comment est-ce que je peux comparer votre B 2 et mon B 2 ?* » et « *Comment est-ce que je peux valider des profils différenciés de compétence ?* ». Et de poser aussi que les réponses n'ont pas à venir du Conseil de l'Europe, mais bien à donner lieu à des échanges « horizontaux » à l'intérieur de l'espace éducatif européen. Ce que d'ailleurs les instances responsables des grandes certifications linguistiques telles que celles regroupées dans ALTE ont parfaitement compris et traduit en pratique, étant entendu que pour chacune de ces instances, à l'intérieur du consortium,

la règle du jeu à respecter est que la justification d'une référence à A 2 ou à B 2 doit être explicitée de manière transparente et non pas se limiter à une simple déclaration de bonne foi.

Certes, d'autres institutions, au premier rang desquelles les systèmes éducatifs nationaux, n'ont pas les mêmes intérêts de politique linguistique extérieure ou de rentabilité commerciale que les grands « testeurs », mais c'est aussi pour les institutions scolaires que les enjeux nationaux, sociaux, identitaires se trouvent à la fois les plus sensibles et les plus contextualisés. D'où le caractère nécessairement complexe et délicat des harmonisations, comparaisons, reconnaissances croisées qu'elles souhaitent, pour la plupart, mettre en place aujourd'hui au niveau européen, mais qui ne doivent ni se réduire à un effet trompeur d'affichage ni se heurter de front à des cultures éducatives marquées par des histoires particulières.

C'est à propos des systèmes éducatifs et d'eux seuls ou d'eux avant tout que je voudrais aborder maintenant la question de la contextualisation. Du double point de vue des types de contextualisation et des instances et acteurs impliqués, et en prenant pour principe que, dans aucun cas, le *Cadre* n'est pris en compte hors d'une réflexion préalable ou parallèle sur le contexte d'utilisation.

Je distinguerai analytiquement cinq modes de contextualisation, qui ne sont pas du même ordre, mais peuvent entrer en des combinaisons diverses. Je poserai aussi que la contextualisation du *Cadre*, de quelque mode qu'elle soit, n'a de sens ici que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant. Pas de contextualisation sans projet d'intervention. Ou en d'autres termes, qui ne sont paradoxaux qu'en apparence : ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change.

Premier mode : prendre en compte la multiréférentialité des échelles de compétences

Cela revient, dans un contexte donné, à déterminer pour différentes langues des objectifs d'apprentissage plus fins (et éventuellement plus diversifiés entre eux selon les langues) que les niveaux « horizontaux » habituellement affichés comme référence. A considérer par exemple que, pour telle langue, les capacités communicationnelles visées seront multiples, alors que pour telle autre l'accent pourra être mis sur une capacité privilégiée ; que pour telle langue, l'adéquation sociolinguistique sera considérée comme importante et que pour telle autre elle sera moins prise en compte, etc. La diversification, non seulement de l'offre mais aussi du choix effectif des langues dans les systèmes scolaires est aussi fonction de ce type de décisions contextuelles, si on estime que toute diversification efficiente suppose une certaine différenciation des objectifs. On ne prétendra pas que ce mode de contextualisation va toujours de soi en contexte, car il ne correspond pas aux pratiques dominantes. Il convient donc ici d'être attentif aux sensibilités politiques et aux cultures éducatives. L'important est de se situer dans des perspectives à moyen terme et de poser, par exemple, que, dans une étape intermédiaire, des objectifs différents, à différents niveaux, peuvent être fixés pour les différentes capacités langagières, en fonction des besoins. Quoi qu'il en soit, je soulignerai que ce premier mode de contextualisation revient à mieux mobiliser les ressources qui existent dans le *Cadre*, tel qu'il se présente aujourd'hui. En cela, il s'agit, si l'on peut dire, de pénétrer plus avant à l'intérieur du *Cadre*.

Deuxième mode : tirer parti des pistes et ouvertures méthodologiques et pédagogiques

Il est clair que, dans sa fonction de mise en contact et d'échange entre des cultures, le *Cadre* ne résume pas les voies de l'enseignement et de l'apprentissage à une approche communicative à peine revisitée. Pour n'en prendre qu'une petite illustration, je mentionnerai l'activité de médiation pleinement reconnue et recouvrant des pratiques pédagogiques multiples (qui incluent notamment la traduction interlinguistique) et relèverai que les chapitres concernés, surtout dus, là encore, à John Trim, et aussi à Joe Sheils, recensent une grande variété de démarches et de

méthodes d'enseignement autorisant des variations et des dosages différents selon les contextes considérés et selon la marge d'initiative et de changement dont ils disposent. On peut aussi rappeler la manière dont les questions relatives aux objectifs et aux scénarios curriculaires sont envisagées, dans le *Cadre*, en termes de modularité souple.

Pour ce second mode de contextualisation, comme pour le premier, il suffit d'entrer plus avant dans le *Cadre* et d'opérer des choix locaux à partir des ressources et des pratiques qu'il suggère comme possibles. Si je peux reprendre une métaphore culinaire empruntée à une collègue, autant échelles et niveaux ont, à l'évidence, été jusqu'à présent le plat de résistance pour les consommateurs du *Cadre*, autant le reste n'est pas que garniture, encore moins hors d'œuvre, amuse-gueule ou mise en bouche. Ainsi, on a peut-être trop facilement considéré que la référence à un modèle actionnel de l'usage et de l'apprentissage des langues impliquerait un recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie

Troisième mode : compléter et prolonger les outils de référence selon certains axes

Les besoins recensés dans un contexte donné et les options prises peuvent bien évidemment outrepasser ce que le *Cadre de référence* met à la disposition de ses utilisateurs. Deux situations parmi d'autres peuvent être à cet égard mentionnées :

- L'enseignement bilingue, où une langue non-première sert de vecteur à la construction de connaissances, requiert sans doute des descripteurs adaptés de ceux qui existent, en relation notamment aux domaines disciplinaires concernés par cette forme d'enseignement, aux genres discursifs ou aux activités communicationnelles que ces disciplines mettent en œuvre.
- Tout ce qui touche à la compétence (inter)culturelle reste peu développé dans le *Cadre* et demande là aussi, dans bien des contextes, des descripteurs, voire des types de descripteurs, autres que ceux dont on dispose déjà. Cette question a été abordée à propos notamment des *Portfolios Européens des Langues*, ainsi que pour certains référentiels de niveau, tel que le B 2 pour le français.

D'autres situations pourraient ici être évoquées, qui exigent une sorte d'élargissement du *Cadre*. Jusqu'à un point où cette nécessité d'un élargissement conduit à s'interroger sur les limites au-delà desquelles on sort du *Cadre* ou au-delà desquelles un autre « cadre » serait nécessaire. C'est très exactement le type de questionnement qui est abordé avec l'attention aujourd'hui portée aux langues de l'éducation, incluant la ou les langue(s) maternelle(s) / nationale(s) / d'instruction. Ce qui nous amène aussi au quatrième mode de contextualisation que je voudrais distinguer.

Quatrième mode : s'inscrire pleinement dans la perspective d'une éducation plurilingue

Je rappelais à l'instant que, parmi les options fortes du *Cadre* figuraient non seulement une caractérisation compétentielle et actionnelle de l'usage et de l'apprentissage des langues (« *Être capable de… dans tel domaine* »), mais aussi une affirmation et une promotion du plurilinguisme et l'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Prendre pleinement en compte cette deuxième option en termes de contextualisation, c'est se demander comment, dans un contexte donné, le *Cadre* peut être mis au service d'une politique linguistique éducative qui développe effectivement la compétence plurilingue des apprenants et qui, ainsi qu'y invitent Jean-Claude Beacco et Michael Byram, dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives*, les éduque au plurilinguisme. Dans une telle perspective, on peut retenir différentes versions de ce qu'on entendra par plurilinguisme, mais celle qui prévaut est que toute éducation aux langues (et par les langues) suppose une approche globale qui tienne en considération les langues premières, d'instruction, étrangères, régionales, de minorités, d'immigration et qui inclue dans les finalités éducatives le développement du plurilinguisme individuel.

Si cette visée ambitieuse est retenue, elle peut trouver matière à se nourrir dans les différents chapitres du *Cadre*, mais, d'une part, elle les soumet alors à une sorte de relecture à travers le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* et d'autre part la contextualisation qu'elle doit assurer est proche du travail demandé par un *Profil de pays*. En d'autres termes, le *Cadre* est alors lui-même recadré ou encadré. Il n'est plus cette sorte de boîte à outils où puiser à différentes fins mais se trouve tout entier orienté en fonction d'une finalité majeure. Le troisième mode de contextualisation caractérisé ci-dessus supposait un élargissement, une extension du *Cadre*. Le quatrième mode ici évoqué implique plutôt une inclusion, un enchâssement dans un ensemble de choix qui, bien que répondant à des principes généraux, ne peuvent être mis en œuvre qu'en relation à un contexte national, régional ou local, selon la configuration que présentent les langues en présence et selon les options retenues pour la promotion du plurilinguisme.

Cinquième mode : plurilinguisme, cohésion sociale et démocratie participative

La promotion du plurilinguisme se situe elle-même, pour le Conseil de l'Europe, sous l'égide de valeurs plus générales, touchant à la démocratie, à la citoyenneté, à la compréhension interculturelle, à la cohésion sociale. Pour le coup, les références à ces valeurs sont minces à l'intérieur du *Cadre*, quels que soient par ailleurs, comme on l'a rappelé plus haut, la portée et les usages politiques de nombre des utilisations qui en sont faites. Il n'y a aucune contradiction entre de tels principes et le *Cadre* comme tel. Mais, si la promotion de ces valeurs peut faire l'objet de rappels et de recommandations au niveau international et bien que les institutions européennes aient un rôle et des responsabilités en matière de droits de l'homme, de protection des minorités, d'éducation à la citoyenneté, le gros des actions concrètes dans ces domaines se réalise sur des terrains et dans des contextes spécifiques.

Au regard des enjeux et des modalités de telles contextualisations, le *Cadre* n'est qu'un petit instrument parmi d'autres, mais il importe de l'inscrire résolument dans cette dynamique. Non parce qu'elle renverrait à ce qui est politiquement correct dans un espace européen où les tensions intra- et internationales ne manquent pas, mais bien parce que la construction démocratique d'une Europe plurielle passe aussi par une politique plurielle des langues et que l'unification linguistique monolingue n'est pas aujourd'hui – loin s'en faut – la meilleure voie vers la cohésion sociale d'une nation non plus que vers la cohérence politique de l'espace européen. Reste évidemment que, dans une telle orientation – et il n'y a pas lieu de s'en plaindre – le *Cadre de référence* ne prend place et sens que par rapport à un ensemble d'analyses et de stratégies beaucoup plus larges, mettant en jeu, dans le contexte considéré, les responsabilités de bien d'autres acteurs et de bien d'autres instances que ceux et celles du système éducatif.

Il est temps de souligner quelques constats et conclusions qui peuvent passer soit pour des évidences, soit pour des considérations provocatrices.

- Le *Cadre*, dans toutes les présentations et utilisations qui en sont faites, devrait être ramené à son vrai rôle et non sacralisé (ni d'ailleurs anathémisé !) C'est un instrument de référence et non un objet de révérence. On n'a pas à confondre les six niveaux avec les Dix commandements. Et il y a, heureusement, une vie en dehors du *Cadre*.
- Il ne faut pas s'étonner si les utilisations les plus massives du *Cadre* se sont jusqu'à présent concentrées sur les niveaux et les échelles dans une perspective d'évaluation : la demande était forte, les enjeux importants, les instances intéressées particulièrement puissantes. Et la dynamique européenne ainsi créée a été spectaculairement utile et rassembleuse.

- Mais la prudence s'impose dans ces utilisations massives et il convient de se garder aussi bien des exigences d'une technicité docimologique pointilleuse que d'un laxisme qui se recommande un peu vite des niveaux du *Cadre*.
- Il y a beaucoup plus dans le *Cadre*, et d'utile, que ce qu'on en a surtout exploité à ce jour. Etant admis par ailleurs que l'instrument est complexe, parfois proliférant, non totalement homogénéisé, en dépit du très gros travail de lissage d'ensemble opéré par John Trim pour la version finalement publiée.
- Mais surtout, pour tout usage à des fins de politique linguistique et d'ingénierie éducative, le *Cadre* n'est qu'un instrument parmi d'autres, à utiliser avec d'autres et en prenant soigneusement en compte les dimensions contextuelles. Toute mise en œuvre en contexte du *Cadre* implique des analyses autres de ce contexte, analyses que le *Cadre* ne permet pas de mener à lui seul : analyse des besoins, des représentations des langues, analyses qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées.
- Cet instrument prend son plein sens et tout son intérêt dans la mesure où il est adopté comme commun, comme référence (et non pas comme norme) commune, ce qui permet de situer les uns pas rapport aux autres les choix contextuels, y compris dans le recours aux niveaux et dans la mise en œuvre des échelles.
- Mais le *Cadre*, même si la notion de compétence plurilingue inclut évidemment la langue première (la langue dite maternelle), n'en reste pas moins limité, pour l'essentiel des analyses et propositions qu'il comporte, aux langues étrangères, ce qui aujourd'hui ne suffit plus, du moins pour le quatrième et le cinquième mode de contextualisation que je viens de mentionner. C'est pourquoi aussi il était temps d'ouvrir d'autres chantiers, d'ambition plus vaste, où, il conviendra sans doute, le moment venu, de repositionner et de réajuster le *Cadre*.

Gardons-nous d'une Europe qui, dans le domaine qui est le nôtre, sacrifierait la diversité au nom de l'unité ou qui, à l'inverse, refuserait toute perspective d'unification au nom du respect de la diversité. Le *Cadre*, comme les autres instruments mis au point grâce aux initiatives du Conseil de l'Europe et comme ceux qui viendront, est assez exemplaire, avec toutes ses limites, de ce dont nous avons besoin : des outils commun d'analyse et de catalyse, mais des outils qui autorisent des usages diversifiés parce que soigneusement contextualisés.

Sans prétendre à l'originalité, j'ai essayé de montrer que ces contextualisations, posées comme des interventions volontaristes dans un environnement donné, pouvaient prendre diverses formes, se situer à différents niveaux, avoir différentes visées, mettre en responsabilité différents types d'acteurs. Ces ordres pluriels de contextualisation sont tous légitimes, ont tous un sens, mais, de même que le *Cadre* lui-même présente des options distinctes et comme enchâssées, de même les contextualisations tantôt entrent plus avant dans le *Cadre*, tantôt l'élargissent, voire conduisent à en sortir.

Il peut exister des tensions, et même des contradictions entre ces différents niveaux d'utilisation, tensions et contradictions qui ne sont sans doute résolues que si on se place carrément en surplomb du *Cadre*, au niveau des valeurs fondamentales de démocratie citoyenne, de cohésion sociale, de compréhension et de coopération interculturelles. Non pour agiter autant de slogans faciles pour discours convenus, mais comme inspiration et horizon de référence de l'action quotidienne en contexte.

Le CECR et les objectifs du Conseil de l'Europe

John L. M. Trim

Je tiens avant tout à exprimer ma gratitude pour l'immense honneur que me fait le Conseil de l'Europe en associant cette importante occasion à mon nom. A mes yeux, ce geste, auquel je ne m'attendais pas, ne concerne pas tant le travail d'une seule personne, mais plutôt la reconnaissance de la cohérence et de la continuité des efforts de milliers de professionnels des langues, d'administrateurs dans le domaine de l'éducation et surtout d'apprenants en langues, pour lesquels les projets du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues modernes ont fourni un cadre tout au long des quarante dernières années. Au-delà, ce geste reconnaît que dans nos efforts pour définir et affronter les questions de notre temps, nous nous appuyons sur les idées et les réalisations des générations passées, qui pour beaucoup d'entre elles semblent aller de soi et passent inaperçues. Quelques noms ressortent : Quintillian, Comenius, Otto Jespersen, Harold Palmer, Leonard Bloomfield, et beaucoup d'autres que le temps ne me permet pas de citer.

Nos travaux ont commencé à la suite du grand projet du Conseil sur les langues modernes dans les années 1960, animé par Sven Nord. Le fait que d'estimés collègues, comme Jan van Ek et Denis Girard, ne soient plus parmi nous, et que d'autres, comme Antonietta de Vigili qui a été pendant longtemps l'élément moteur des projets, bien que présents en esprit, n'aient pu être là aujourd'hui, est une source de regret. C'est un réel plaisir de voir que beaucoup d'autres sont encore actifs et créatifs, comme Daniel Coste, dont le brillant article sur la contextualisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* exprime avec élégance les objectifs et les valeurs qu'il a apportées à nos travaux depuis la conception du *niveau-seuil* dans les années 1970, et Brian North, qui nous a rejoints en tant que membre du groupe d'auteurs du CECR, et qui apporté une nouvelle expérience, de l'énergie et des idées dans les années 1990.

Dans cet article, Daniel Coste attirait l'attention sur une préoccupation plus vaste du Conseil de l'Europe: « La promotion du plurilinguisme se situe elle-même, pour le Conseil de l'Europe, sous l'égide des valeurs plus générales, touchant à la démocratie, à la citoyenneté, à la compréhension interculturelle, à la cohésion sociale ». Il souligne qu'il est peu fait référence à ces valeurs dans le CECR lui-même. Je vais y revenir par la suite.

J'ai toujours considéré que la poursuite du programme de langues du Conseil de l'Europe devait tenir compte de la nature, des objectifs, des valeurs et des modes opératoires du Conseil de l'Europe lui-même.

Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale, qui repose essentiellement sur la coopération volontaire des Etats membres, avec des ressources humaines et matérielles limitées. Les activités dans le domaine des langues, comme dans tout autre domaine, doivent par conséquent être au goût des Etats membres eux-mêmes en raison de l'utilité pratique des produits élaborés en lien avec les besoins et les politiques nationales. Le Conseil de l'Europe n'est pas une institution académique ou une fondation destinée à mener ou à financer des recherches. Le CECR ne peut donc être imposé aux gouvernements membres tant qu'ils ne sont pas tous d'accord pour l'utiliser. De même, son utilisation ne peut être plus fortement disciplinée que ce qu'ils sont prêts à accepter, compte tenu du principe de subsidiarité, souvent jalousement gardé en ce qui concerne le système d'éducation nationale. Bien entendu, des activités peuvent être menées au moyen de

publications et de rencontres comme celle-ci, mais le succès de ces activités dépend, à nouveau, du fait que les grandes institutions les considèrent comme étant dans leur propre intérêt (éclairé). Si elles en sont convaincues, elles seront davantage susceptibles d'investir leurs propres ressources, humaines et matérielles, en participant à des projets qui promettent des résultats utiles. Le CECR, comme d'autres projets du Conseil de l'Europe, dépend dans une large mesure de ces investissements en temps, en efforts et en ressources matérielles. La coopération non forcée des professionnels des langues et des administrateurs dans le domaine éducatif a été une caractéristique marquante de nos projets, et les excellentes relations personnelles et de travail entre eux a été la plus grande source de satisfaction personnelle dans ma carrière professionnelle.

A mon sens, les travaux subventionnés par le Conseil de l'Europe doivent servir les objectifs et les intérêts à long terme de l'organisation, notamment :

La promotion de la compréhension et de la coopération internationale, pas seulement par la médiation des traducteurs et des interprètes, aussi indispensable soit-elle, mais par l'interaction directe de l'ensemble des populations. Le rôle de la langue à cet égard va de soi, mais l'approche pratique des séries du Niveau-seuil et du CECR repose sur cet élément d'appréciation. Le Conseil de l'Europe a promu l'apprentissage des langues non pas pour servir ses besoins, comme une discipline mentale ou un aspect d'une culture personnelle prestigieuse, mais comme un outil d'interaction sociale quotidienne parmi les Européens, à même de promouvoir et de faciliter la mobilité professionnelle et éducative. L'accueil enthousiaste dont a fait l'objet le CECR est dû à sa valeur perçue pour comparer les qualifications langagières, afin de faciliter la mobilité.

Un autre objectif fondamental du Conseil de l'Europe est le renforcement des structures et des procédures démocratiques. A cet égard, les projets portant sur les langues modernes ont visé à renforcer la conscience que les apprenants ont d'eux-mêmes ainsi que leur liberté effective de pensée et d'action, avec une responsabilité sociale. Le CECR est conçu comme un outil qui donnera à toutes les personnes travaillant dans le domaine des langues une plus grande autonomie fondée sur la connaissance, la compréhension et les compétences, et fournira une base pour la négociation d'objectifs et de méthodes entre les enseignants et les apprenants. Il vise également à faciliter la communication et l'interaction parmi les acteurs indépendants tout en augmentant plutôt qu'en limitant leur liberté d'action.

Le maintien et le développement de la diversité linguistique et culturelle est un objectif du Conseil de l'Europe, consacré par la Charte européenne sur les langues régionales ou minoritaires d'une manière généralement prudente. Le multiculturalisme sociétal a été récemment critiqué, en ce sens qu'il créerait des divisions, renforcerait le séparatisme, constituerait un obstacle à l'intégration des immigrés et encouragerait la formation de ghettos. Les concepts de plurilinguisme et de pluriculturalisme, largement développés par Daniel Coste, sont ici d'une réelle valeur, car ils ont une vision globale des compétences linguistiques et culturelles auxquelles contribue toute expérience linguistique et culturelle. Aussi bien au niveau individuel que sociétal, le concept est dynamique dans la mesure où les composantes de l'expérience de différentes langues et cultures sont en corrélation et interagissent, formant quelque chose de nouveau, d'enrichi et en perpétuel développement. Cette approche correspond davantage aux réalités de la mondialisation que diverses formes de purisme qui considèrent chaque langue et chaque culture comme une entité séparée, à préserver et à protéger de la menace que représentent les forces étrangères. La plupart des utilisateurs du CECR l'ont appliquée uniquement à une seule langue, mais son appareil descriptif pour l'action et les compétences en communication, ainsi que les descripteurs

« peut-faire » des niveaux de compétence, sont une bonne base pour une approche plurilingue des langues tout au long du curriculum, qui attend d'être développée.

Ce Forum a montré le dynamisme de l'action du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues, qui constitue, de tous points de vue, un aspect permanent et nécessaire de ses principaux objectifs d'action et je souhaite à mes successeurs – et aux vôtres – tout le succès pour les années à venir, car c'est par votre enseignement et votre exemple que vous contribuez à la réalisation de notre vision commune de l'Europe – un espace dans lequel les gens ordinaires peuvent se rencontrer, apprendre à se connaître et s'apprécier mutuellement, et œuvrer ensemble de manière harmonieuse et efficace. Bonne chance !

ANNEXES

Annexe 1 : Programme du Forum

Mardi 6 février 2007	
8h00 – 9h45	Enregistrement des participants : Hall d'entrée du Palais de l'Europe
10h00	PLÉNIÈRE – Hémicycle *Ouverture officielle :* Terry Davis, Secrétaire général du Conseil de l'Europe Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la formation professionnelle, Luxembourg Marc Foucault, Directeur des relations européennes et internationales et de la coopération ; Représentant du Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, France Gabriele Mazza, Directeur de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe *La politique de multilinguisme de l'Union européenne :* H. Hartung, Chef de l'unité « Politique du multilinguisme » de la Commission européenne *Introduction aux buts et objectifs du Forum* : J. Sheils, Chef de la Division des Politiques linguistiques et J. Panthier, Administratrice – Conseil de l'Europe
11h15	Pause *(Rafraîchissements offerts par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de la France)*
Présidence : M. Byram 12h00 12h30	PLÉNIÈRE - Hémicycle *Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe et le CECR* : J.C. Beacco *Utilisations du Cadre européen commun de référence* ▪ L'utilisation du CECR aux Pays-Bas : E. Van Hest ▪ L'utilisation du CECR en Catalogne dans l'enseignement de langues aux adultes: adaptation curriculaire et certification : N. Figueras ▪ Du CECR au Portfolio européen des langues : D. Little
13h30	Déjeuner

Mardi 6 février (après-midi)	
Présidence: W. Martyniuk 15h30 15h50	PLÉNIÈRE - Hémicycle *Le CECR et les niveaux communs de référence : points de référence validés et stratégies locales* : B. North *Résumé des résultats de l'enquête concernant l'utilisation et l'impact du CECR* : J. Noijons et W. Martyniuk Introduction au travail en groupes
16h20	Pause *(Rafraîchissements offerts par CITO, Pays-Bas)*

16h50	*TRAVAIL EN GROUPES – SESSION 1* sur les *besoins* en matière d'utilisation du CECR – introduit par des présentations d'études de cas Groupe 1 et 2 : *Evaluation* Salle 6 o Liens entre tests et diplômes de français langue étrangères et le CECR : C. Tagliante o Situer les examens d'état de langues étrangères par rapport au CECR aux Pays-Bas : H. Kuijper et J. Noijons o L'utilisation du CEFR pour l'évaluation de compétences en langues en Finlande : S. Takala Présentation des études de cas *commune aux groupes 1 et 2* en salle 6 puis subdivision en deux groupes : Groupe 1 : salle 6 Groupe 2 : salle 7 Groupes 3 et 4 : *Curricula et Formation des enseignants* Salle 3 o Le scénario : un outil pour les politiques linguistiques éducatives - Val d'Aoste, Italie : M. Cavalli o Les programmes de langues vivantes revus à la lumière du CECR en France : G. Gaillard o L'utilisation du CECR dans la formation d'enseignants aux Pays-Bas : D. Meijer o L'utilisation du CECR dans la formation d'enseignants en Pologne : H. Komorowska Présentation des études de cas *commune aux groupes 3 et 4* en salle 3 puis subdivision en deux groupes : Groupe 3 : salle 3 Groupe 4 : salle 2
19h00	COCKTAIL offert par la Représentation permanente de la France auprès du Conseil de l'Europe – *Salon bleu*
Mercredi 7 février 2007– *Hémicycle*	
Présidence : J. Sheils 10h00 10h45 11h00 11h20	PLÉNIÈRE - Hémicycle Rapports sur le travail en groupes Discussion *L'Indicateur européen de compétences en langues :* O. Bjerkestrand, Commission européenne *La promotion du CECR dans les activités du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz (Autriche) :* S. Slivensky *Politiques linguistiques pour la citoyenneté démocratique et l'insertion sociale :* J. Sheils
11h30	Pause *(Rafraîchissements offerts par CITO, Pays-Bas)*
Présidence : J. Noijons 12h00 12h20	PLÉNIÈRE - Hémicycle *L'impact du CECR et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen* : F. Goullier Réactions et Discussion Introduction au travail en groupes : F. Goullier

13h15	Déjeuner
15h15	*TRAVAIL EN GROUPES* – *SESSION 2* sur les *responsabilités* respectives dans la définition et la mise en œuvre de politiques linguistiques basées sur le CECR Groupes 1 et 2 : *Evaluation* — Groupe 1 : salle 6, Groupe 2 : salle 7 Groupes 3 et 4 : *Curricula et Formation des enseignants* — Groupe 3 : salle 3, Groupe 4 : salle 2
16h45	Pause *(Rafraîchissements offerts par CITO, Pays-Bas)*
Présidence: J. Panthier 17h15	PLÉNIÈRE - Hémicycle *Le CECR dans un contexte national :* D. Charbonnier (France) *Le CECR dans un contexte mondial :* K. Kakazu (Japon), J. Bott Van Houten (Etats-Unis d'Amérique) et L. Vandergrift / J. MacDonald (Canada)
18h00 – 18h45	Panel : *Profils de Politique linguistique éducative* : le CECR et les autres instruments du Conseil de l'Europe à l'épreuve de l'analyse des politiques linguistiques Ch. Berg (Luxembourg), S. Skapiene (Lituanie), G. Langé (Lombardie) J. Berntzen (Norvège), D. Coste (Rapporteur du Conseil de l'Europe pour des Profils) Modérateur: M. Byram

Jeudi 8 février 2007	
Présidence : J.C. Beacco 09h00 09h45 10h15	PLÉNIÈRE – Hémicycle Rapports sur le travail en groupes Discussion *Contextualiser les utilisations du CECR* : D. Coste *Le CECR en relation avec les objectifs politiques du Conseil de l'Europe* : J.L.M. Trim
10h30	Pause
Présidence : J. Panthier 11h00 12h00 12h45 13h00	PLÉNIÈRE – Hémicycle Panel : *Au-delà des niveaux vers une éducation plurilingue* N. Figueras, L. King, H.J. Krumm, D. Little, H. Mulder, H. Vollmer Modérateur : J.C. Beacco *Conclusions du Forum* : F. Goullier, Rapporteur *Clôture* G. Battaini-Dragoni, Directrice générale de DG IV - Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport Départ des participants

Annexe 2 : Liste des participants

NATIONAL REPRESENTATIVES / REPRESENTANTS NATIONAUX

ALBANIA / ALBANIE
Mrs Tatjana VUCANI, Ministry of Education and Science, Department for Curriculum Development, Rruga e Durrrësit N.23, TIRANA
Tel: +355 42 25678 / 422 707ext 246 / Fax: +355 42 320 02 /355 4 225 678 / e-mail: vucanit@mash.gov.al / Vucanit@hotmail.com

Mme Andromaqi HALOÇI, Rue. M.Tutulani, P.7/1, Ap. 7, TIRANA
Tel: +355 4 252748 / e-mail: handromaqi@yahoo.fr

ANDORRA / ANDORRE
Ms Maria Teresa BONET CABALLERO, Pedagogic technical, Ministeri d'Educació i Formació Professional, Avinguda Rocafort n° 21-23, Edifici El Moli, AD 600 SANT JULIÀ DE LÒRIA
Tel: +376 74 33 00 / Fax: +376 74 33 11 / e-mail:maite_bonet@govern.ad

Ms Estefania DIAZ GROLLIER, Inspector of high schools, profesional formation and adult's formation, Ministeri d'Educació i Formació Professional, Avinguda Rocafort n° 21-23, Edifici El Moli, AD 600 SANT JULIÀ DE LÒRIA
Tel: +376 74 33 00 / Fax: +376 74 33 11 / e-mail:

ARMENIA / ARMENIE
Mr Suren ZOLYAN, Rector of the Yerevan State Linguistic University after V. Brusov, Toumanyan Str. 42, 375002 YEREVAN
Tel: +374 1 0530552 / Fax: +374 1 0585554 / e-mail: zolyan@brusov.am

Ms Melanya ASVATSATRYAN, Chairholder of Pedagogy and Foreign Language Methodology, Yerevan State Linguistic University after V. Brusov, Toumanyan Str. 42, 375002 YEREVAN
Tel: +374 1 0530552 / Fax: +374 1 0585554 / e-mail: eltyerevanhub@brusov.am / method@brusov.am

AUSTRIA / AUTRICHE
Mr Gunther ABUJA, stv. Direktor des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hans-Sachs Gasse 3, A-8010 GRAZ
Tel: +43/316 /824150-18 / e-mail: abuja@sprachen.ac.at

Mr Guenther SIGOTT, Associate Professor, English Department, University of Klagenfurt, A-9020 KLAGENFURT
Tel: +43 463 2700 2522 or 2532 / Fax: +43 463 2700 2599 / e-mail: guenther.sigott@uni-klu.ac.at

Ms Belinda STEINHUBER, CEBS, c/o HLW Leopold-Werndl-Straße 7, 4400 STEYR
Tel: Tel: +43 7252 54379 22 / e-mail: belinda.steinhuber@cebs.at

Independent participant / Participant indépendant

Mr Hans-Jürgen KRUMM, Vizestudiendekan der Geistes- und kulturwissenschaftlichen Fakultät, Institut für Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Universität Wien, Karl Lueger-Ring 1, A - 1010 WIEN
Tel: +43 1 42 77 42107 / Fax: +43 1 4277 42180 / e-mail: hans-juergen.krumm@univie.ac.at

AZERBAIJAN / AZERBAIDJAN
Mr Azad MAMMADOV, Chair, General Linguistics Department, Azerbaijan University of Languages, Rashid Behbudov str. 60, BAKU
Tel: +994124412279 /e-mail: azad19622003@yahoo.com

Mr Vugar AHMADOV, General Secretary of Azerbaijani-EU Youth Organization (NGO)
Tel: + 994 12 432 23 07 / Mobile: + 994 50 343 53 02 /
e-mail: vugarahmedovassociation@hotmail.com

BELGIUM / BELGIQUE

French Community / Communauté française
Mme Nadine FRANÇOIS, Inspectrice des cours de langues germaniques, Avenue de Koekelberg, 56, 1082 BRUXELLES
Tel/Fax: + 32 2 468.06.59 /e-mail: nadine.francois@skynet.be

Flemish Community / Communauté flammande
Ms Nicole RAES, Entiteit Curriculum (DVO), H. Consciencegebouw, Koning Albert II-laan 15, 1210 BRUSSEL
Tel: +32 2/553 88 26 / e-mail: nicole.raes@ond.vlaanderen.be / www.ond.vlaanderen.be/dvo

BOSNIA AND HERZEGOVINA / BOSNIE-HERZÉGOVINE
Ms Lejla KADUSIC, Coordinator for financing and managing in education, Vilsonovo Setaliste 10, 71000 SARAJEVO
Tel: +387 33 713 925 / Fax: +387 33 713 956 / e-mail lejlak@mcp.gov.ba

BULGARIA / BULGARIE
Ms Evguenia KOSTADINOVA, directeur de la Direction « Politique dans l`enseignement secondaire général », Ministère de l`Education et de la Science, 2A, boul. Dondoukov, SOFIA 1000
Tel: +359 2 9217 446 / Fax: +359 2 9217 598 / e-mail: e.kostadinova@minedu.government.bg

Ms Irina VASEVA-DUSHEVA, expert à la Direction « Politique dans l`enseignement secondaire général », responsable de la langue anglaise, Ministère de l`Education et de la Science, 2A, boul. Dondoukov, SOFIA 1000
Tel: +359 2 9217 539/ Fax: +359 2 9217 598 / e-mail: i.vasseva@minedu.government.bg

Mme Veselina GANEVA, expert d'Etat à la Direction « Politique dans l'enseignement secondaire général », responsable des langues française et espagnole ; coordinateur national pour le PEL, Ministère de l`Education et de la Science, 2A, boul. Dondoukov, SOFIA 1000
Tel: +359 2 9217 438 / Fax: +359 2 9217 598 / +359 2 988 24 85 /
e-mail: v.popova@minedu.government.bg

CROATIA / CROATIE
Mr Srećko LISTEŠ, Education and Teacher Training Agency, Tolstojeva 32, 21 000 SPLIT
Tel: +385 21 340 995 / e-mail: srecko.listes@zzs.hr

Mr Goran SIROVATKA, Director, CEO, National Centre for External Evaluation of Education, Marulićev trg 19, 10 000 ZAGREB
Tel: +385 99 551 9393 / e-mail: ravnatelj@ncvvo.hr

Ms Cvjetanka BOŽANIČ, X.gymnasium, Klaićeva 7, 10 000 ZAGREB
Tel: +385 1 3771 879 / e-mail: cvjetanka@hotmail.com

Ms Nataša NIKPALJ JURAIĆ, Senior Adviser for English and French, EFA (UNESCO) Coordinator, Pestalozzi programme liaison officer, Agency for Education into Education and Teacher Training Agency, Badaliceva 24, 10 000 ZAGREB
Tel: +385 1 3652 871 / Fax: +385 1 3652 801 / e-mail: natasa.nikpalj-juraic@zzs.hr

CYPRUS / CHYPRE
Ms Stella KONTI-THEOCHAROUS, Advisor for teachers of English as a foreign language, Department of Secondary Education, Ministry of Education and Culture, P.O. Box 50477, 3608 LIMASSOL
Tel.: +357 99441659 / Fax.: +357 22800862 / e-mail: stellat@cytanet.com.cy

Ms Androniki PAPADOPOULOU-PAPA, Inspectrice de Français, Département de l'éducation secondaire, Ministère de l'Education et de la Culture, Philippou Constantinidi 5, 3020 LIMASSOL
Tel: +357 99662888 / Fax: +357 22800862 / e-mail: papanikh@spidernet.com.cy

Ms Efrosyni TOFARIDOU, Advisor for teachers of French as a foreign language, Department of Secondary Education, Ministry of Education and Culture, Killinis 5, 2039 NICOSIA
Tel.: +357 99477705 / +357 22800826 / e-mail: frossot@synthesis.com.cy

CZECH REPUBLIC / REPUBLIQUE TCHEQUE
Ms Irena MASKOVA, Department for EU and International Affairs, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska, 118 12 PRAHA 1
Tel: +420 257 193 611/ e-mail: maskova@msmt.cz

Ms Gabriela BALADOVÁ, The Research Institute of Education, Novodvorská 1010/14, 140 00 PRAHA 4
Tel: +420 261 341 461 / e-mail: baladova@vuppraha.cz

Ms Olga MOKREJSOVA, Národní institut pro další vzdělávání, Centrální pracovišt, Učňovská 100/1, 190 00 PRAHA 9 - JAROV
Tel: + 420 266 106 391 / Fax: +420 224 228 334 / e-mail: mokrejsova@nidv.cz

Ms Lydie RIHOVA, Department for Upper-secondary and Tertiary Professional Education, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska, 118 12 PRAHA 1
Tel: +420 257 193 682 / e-mail: lydie.rihova@msmt.cz

Ms Jitka TUMOVA, Department for Pre-school, Primary and Lower-secondary Education, Ministry of Education, Youth and Sports, 7, Karmelitska, 118 12 PRAHA 1
Tel: +420 257 193 785 / e-mail: tumovaj@msmt.cz

Independent participants / Participants indépendants

Mr Pavel CINK (former Chair of the European Language Portolio Validation Committee), Diamantova 746, CZ-154 00 PRAGUE 5 - SLIVENEC
Tel: +420 25 18 17 465 / +420 736 52 40 44 / e-mail: Pavel.Cink@rwe.cz

Ms Marie HADKOVA, Ph.D., Vyzkumne a testovaci centrum CJC, UJOP, Univerzita Karlova, Vratislavova 10, 128 00 PRAHA 2
Tel: +420 724 579 724 / e-mail: Marie.Hadkova@seznam.cz

DENMARK / DANEMARK
Ms Bettina BRANDT-NILSSON, Educational Adviser, Ministry of Education, National Education, fdelingen for grundskole og folkeoplysning, Kontor for fagenes mål og indhold, Frederiksholms Kanal 26, DK-1220 KØBENHAVN K.
Tel: +45 4581 1644 / Mobil.: 2092 1853 / e-mail: Bettina.Brandt-Nilsson@uvm.dk

ESTONIA / ESTONIE
Mr Tõnu TENDER – Adviser, Language Policy Department, Ministry of Education and Research, Munga 18, 50088 TARTU
Tel: +372 7350 223 / Mob: +372 51 54 365 / Fax: +372 7350 220 / e-mail: tonu.tender@hm.ee

Ms Maie SOLL – Adviser, Language Policy Department, Ministry of Education and Research, Munga 18, 50088 TARTU
Tel: +372 7350 229/ Fax: +372 7350 220/ e-mail: maie.soll@hm.ee

Ms Kristi MERE – Coordinator for Modern FL, Department of Languages, National Examination and Qualification Centre, Sakala 21, 10141 TALLINN
Tel: +372 7 350 681 / Fax: +372 6 281 390 / e-mail: kristi.mere@hm.ee/ kristi.mere@ekk.edu.ee

FINLAND / FINLANDE
Mr Kalevi POHJALA, Counsellor of Education, National Board of Education, PO Box 380, Hakanienmenkatu 2, FIN - 00531 HELSINKI
Tel: +358 9 774 775 / Fax: +358 9 7747 73 35 / e-mail: kalevi.pohjala@oph.fi

Mr Sauli TAKALA, Professor (Emeritus), Póikkikuja 6 A17, 65100 VAASA
Tel: +358 40 7265 453 / e-mail: sjtakala@hotmail.com

France

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche :
Direction des Relations Européennes et Internationales et de la Coopération (DREIC): 1, rue Descartes – 75 731 PARIS Cedex 05

M. Marc FOUCAULT, Directeur des relations européennes et internationales et de la coopération, représentant du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Tel: (secrétariat) 01 55 55 75 30

M. François GORGET, Chef du bureau des institutions multilatérales et de la francophonie
Tel: 01 55 55 65 87/ e-mail: francois.gorget@education.gouv.fr

Mme Marie-Josée GRIESEMANN de FORNEL, Chargée de mission pour le Conseil de l'Europe
Tel: 01 55 55 66 89 / e-mail: marie-josee.de-fornel@education.gouv.fr

M. Gérard LINKS, Chargé de mission, Bureau des Affaires communautaires
Tel: 01 55 55 66 16 / e-mail: gerard.links@education.gouv.fr

Direction générale de l'enseignement scolaire : 107, rue de Grenelle 75 007 PARIS

M. Jean-Luc BENEFICE, Sous-directeur des écoles, des collèges et des lycées généraux et technologiques
Tel: 01 55 55 10 32 / e-mail: jean-luc.benefice@education.gouv.fr

Inspection générale de l'éducation nationale : 107, rue de Grenelle – 75 007 PARIS
Téléphone du secrétariat du groupe «langues vivantes » : 01 55 55 21 93 / ou 01 55 55 25 30
Fax: 01 55 55 06 46

M. Daniel CHARBONNIER, Doyen du groupe langues vivantes de l'inspection générale de l'éducation
e-mail: daniel.charbonnier@education.gouv.fr

M. Francis GOULLIER, Inspecteur général de l'éducation nationale, *Rapporteur général du Forum / General Rapporteur of the Forum*, Président du Comité de validation du Portfolio européen des langues / Chair of the ELP Council of Europe Validation Committee
e-mail: francis.goullier@education.gouv.fr

M. Joël BEL LASSEN, Inspecteur général de chinois
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
e-mail: joel.bel-lassen@education.gouv.fr

Mme Geneviève GAILLARD, Inspectrice générale de l'éducation nationale
e-mail: genevieve.gaillard@education.gouv.fr

Centre international d'études pédagogiques : 1, avenue Léon Journault – 92 310 SÈVRES
Téléphone : 01 45 07 60 24

M. Roger PILHION, Directeur adjoint
e-mail: pilhion@ciep.fr

Mme Catherine CLEMENT, Responsable du pôle langues étrangères au département des langues
e-mail: clement@ciep.fr

Mme Christine TAGLIANTE, Responsable du pôle évaluation et certifications au département des langues
e-mail: tagliante@ciep.fr

Ministère des Affaires étrangères
244, Boulevard Saint germain – 75303 PARIS 07 SP

Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID)
M. Yannick RASCOUET, Chef du bureau du plurilinguisme
Tel: 01 43 17 90 05 / Fax: 01 43 17 90 05 / e-mail : yannick.rascouet@diplomatie.gouv.fr

Ministère de la Culture et Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) - 6, rue des Pyramides, 75001 PARIS

M. Xavier NORTH, Délégué général

Mme Claire EXTRAMIANA
Tel: 01 40 15 35 47 / Fax: 01 40 15 36 76 / e-mail: claire.extramiana@culture.gouv.fr

Experts

M. Jean-Claude BEACCO, ConseillIer auprès de la Division des Politiques linguistiques, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, 46 rue Saint Jacques, 75230 PARIS Cedex
Tel: +33 (0)1 40 46 29 25/29 28/29 29 / Fax: +33 (0)1 40 46 29 30 /
e-mail: Jean-Claude.Beacco@univ-paris3.fr

M. Daniel COSTE, Professeur émérite de l'Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines de Lyon, 17 rue Plumet, 75015 PARIS
Tel: +33 (0)1 56 58 18 60 / Fax: +33 (0)1 56 58 18 60 / e-mail: dlcoste2@wanadoo.fr

Independent participants / Participants indépendants

Mme Marcella DI GIURA, Spécialiste de didactique des langues, 34 rue Rodier, 75009 PARIS
Tel: +33 (0) 1 40 16 06 90 / E6mail: jcb.mdg@wanadoo.fr

M. Jean-Marie GAUTHEROT, 21, rue Jacob Mayer, F 67200 STRASBOURG
Tel: +33 3 88 27 34 71 / e-mail: jmgautherot@noos.fr

Mme Nicole POTEAUX, Université Louis Pasteur - Strasbourg I, Faculte de Psychologie et des Sciences de l'Education, 7, rue de l'Université - F 67000 STRASBOURG
Tel: +33 (0)3 90 24 06 19 / Fax: +33 (0)3 90 24 06 23 / e-mail: nicole.poteaux@lse-ulp.u-strasbg.fr

Mme Robin RATAJCZAK, Chef du Service des Langues, ENA, 1, rue Sainte-Marguerite, 67080 STRASBOURG CEDEX
Tel: 03 88 21 44 80 / 06 77 04 47 86 / e-mail: robin.ratajczak@ena.fr

M. Claude SPRINGER, Université Marc Bloch, Directeur du département de didactique des langues/FLES, 22 rue Descartes, 67085 STRASBOURG
Tel: + 33 3 88 41 73 85 / e-mail: springer@dladlv.u-strabg.fr

M. Christian TREMBLAY, président de l'Observatoire européen du plurlinguisme (OEP), 4, rue Léon Séché, 75015 PARIS
Portable 0610386890 / e-mail: christian.tremblay@neuf.fr

M. Claude TRUCHOT, Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen, université Marc Bloch, 22, rue Descartes, 67000 STRASBOURG
e-mail: Claude.Truchot@umb.u-strasbg.fr

Publishers / Maisons d'édition

Mme Isabelle LOUVIOT, Directrice des Editions Didier, 13, rue de l'Odéon, 75006 PARIS
e-mail: ILouviot@editions-didier.fr

Mme Dominique RICHARD, Editions Didier, 13, rue de l'Odéon, 75006 PARIS
Tel: 01 44 41 31 24 / Fax: 01 44 41 31 48 / e-mail: drichard@editions-didier.fr

Mme Anne REBÉRIOUX, Directeur, Hachette Education, Département Langues/ FLE, 43 quai de Grenelle, 75906 PARIS CEDEX 15
Tel: +33 1 43 92 39 21 / e-mail: areberioux@hachette-livre.fr

GEORGIA / GEORGIE
Ms Marika ODZELI, Ministry of Education and Science, Ivane Javakhishvili State University, Tbilisi 52, Dimitri Uznadze St, TBILISI 0102
Tel: +995 32 23 37 96 / Fax: +995 32 98 75 67 / e-mail: makodzeli@hotmail.com / irelation@nplg.gov.ge

Ms Tinatin BOLKVADZE, The State Language Division, Ministry of Education and Science, 52, Dimitry Uznadze street, TBILISI 0102
Tel: +995 99 97 79 36 / Fax: +995 24 15 03 72 / e-mail: tinatin5b@hotmail.com

GERMANY / ALLEMAGNE
Ms Birgit BERGMANN, Regierungsdirektorin, Fremdsprachenreferentin im Nds., Niedersächsisches Kultusministerium, Ref 33, Schiffgraben 12, D – 30159 HANNOVER
Tel: +49 511 1207282 / e-mail: Birgit.bergmann@mk.niedersachsen.de

Ms Karin ENDE, Goethe-Institut Zentrale, Bereich 313, Dachauer Str. 122,b 80637 MÜNCHEN
Tel: +49 89 15921 469 / e-mail: ende@goethe.de

Mr Holgar KOLLEY, The Foreign Office, Division Promotion of German as a foreign language, Werterschermarkt 1, D - 10117 BERLIN
Tel: +49-1888-17 – 3715 / Fax: +49-1888-17 – 53715 / e-mail: 603-0@diplo.de

Ms Michaela PERLMANN-BALME, Goethe-Institut Zentrale, Bereich 311, Dachauer Str. 122, 80637 MÜNCHEN
Tel: +49 89 15921 382 / e-mail: perlmann-balme@goethe.de

Mr Eike THÜRMANN, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradieserweg 64, 59494 SOEST (former member of the European Language Portfolio Validation Committee)
Tel: +49 2921/ 683 256 : Fax: +49 2921/ 683 236 / e-mail: eike.thuermann@mail.lfs.nrw.de

Independent participants / Participants indépendants

Mr Rudolf CAMERER, European Language Competence, Beethovenplatz 1-3, D-60325 FRANKFURT AM MAIN
Tel: +49 69 53 05 59 67 / e-mail: j.mohr@bildung.saarland.de

Mr Anthony FITZPATRICK, Hohemarkstr. 196B, D-61440 OBERURSEL
Tel: +49 617126137 / Fax: +49 6171 25268 / e-mail: Tony.Fitzpatrick@t-online.de

Mr Heinrich RUEBELING, WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Wächtersbacher Str. 83, D-60386 FRANKFURT
Tel: +49-69-956246-0 / Fax: +49-69-956246-62 / e-mail: H.Ruebeling@wbtests.de

Mr Helmut VOLLMER, Universität Osnabrück, FB 7: Sprach-u.Lit.wiss, Leiter der Forschungsstelle, Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Neuer Graben 40, D-49069 OSNABRÜCK, GERMANY
Tel: +49 541 9694260 / Fax: +49 541 969 4886 / E-mail: hvollmer@uni-osnabrueck.de

GREECE / GRECE
Ms Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU, School Advisor of French, 35 E. Venizelou Str, PIRAEUS 18532
Tel: +30 210 64 43 013 / Fax: +30 210 41 79 780 / e-mail: rvlachos@otenet.gr

Mr Joseph CHRYSHOCHOOS, Educational Consultant at the Pedagogic Institute, Athens, 94 Pindou Street, MOSCHATO 18345, PIRAEUS
Tel: +30 210 48 35 821 / Fax: +30 210 48 35 821 / e-mail: jchrys@mail.kapatel.gr

Mr Ioannis KAZAZIS, Professor of Classical Philology, Aristotle University, Thessaloniki, 1 Karamaouna, Skra Square, KALAMARIA 55132, THESSALONIKI
Tel: +30 2310 45 91 01 / Fax: +30 2310 45 91 07 / e-mail: centre@komvos.edu.gr

HUNGARY / HONGRIE
M. Gábor BOLDIZSÁR, (président du Comité de direction du CELV), Ministère de l'Éducation et de la Culture, Département de la coopération européenne Szalay u. 10-14, H - 1055 BUDAPEST
Tel: +36 1 473 7264 / Fax: +36 1 331 0599 / e-mail: gabor.boldizsar@okm.gov.hu

Mme Zsuzsanna DARABOS, coordinatrice nationale du PEL, Kútvölgyi út 11, H-1125 BUDAPEST
Tel: +36 30 601 2169 / e-mail: darabos.zsuzsanna@t-online.hu

Mme Ágnes EINHORN, Institut National de l'Éducation, responsable pour les programmes et les examens / National Institute for Public Education, Centre for Standards and Examination Development, Dorottya u. 8, H-1051 BUDAPEST
e-mail: einhorna@oki.hu

Mme Márta FAZEKAS, directrice du Centre d'accréditation des examens de langues, PH - yelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ , Ajtósi Dürer sor 19-21. IV. em. 401, H-1146 BUDAPEST
e-mail: fazekas@nyak.hu

Mme Márta FISCHER, Ministère de l'Éducation et de la Culture, représentante hongroise dans le groupe d'experts à la Commission européenne, Szalay u. 10-14, H - 1055 BUDAPEST
e-mail: marta.fischer@okm.gov.hu

Mme Judit SÁRVÁRI DOBOS, Ministère de l'Éducation et de la Culture, Départment de l'enseignement supérieur, Szalay u. 10-14, H - 1055 BUDAPEST
e-mail: judit.sarvari@okm.gov.hu

ICELAND / ISLANDE
Apologised for absence / Excusé

IRELAND / IRLANDE
Mr Paul CAFFREY, Senior Inspector, R19, Ground Floor, Block 3, Department of Education and Science, Marlborough Street, DUBLIN 1
Tel: +353 (0) 1 889 2034 / e-mail: paul_caffrey@education.gov.ie

Mr David LITTLE (Vice-Chair, European Language Portfolio Validation Committee) Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, IRL-DUBLIN 2,
Tel: +353 1 896 1505 / Fax: +353 1 608 2941 / e-mail: dlittle@tcd.ie

Mr John HAMMOND, Deputy Chief Executive, National Council for Curriculum and Assessment, 24 Merrion Square, DUBLIN 1
Tel: +353 (0) 661 7177 / Fax: +353 (0) 661 7180 / e-mail: john.hammond@ncca.ie

Ms Fiona MURRAY, Examination and Assessment Manager, State Examinations Commission, Irish Life Building, 1A South Mall, CORK
Tel: +353 (0) 21 4906019 / Fax: +353 (0) 21 4275445 /e-mail: fiona.murray@examinations.ie

Ms Barbara LAZENBY SIMPSON, Centre of Language & Communications Studies, Trinity College, DUBLIN
Tel: +353 (0) 1 608 1560 / Fax: +353 (0) 1 664 3726 / e-mail: bsimpson@tcd.ie

Independent participants / Participants indépendants

Mr Edwin MERNAGH, National Qualifications Authority of Ireland, 5th Floor, Jervis House, Jervis Street, DUBLIN 1
Tel: +353 1 887 1500 / Fax: +353 1 887 1595 / e-mail: emernagh@nqai.ie / www.nqai.ie.

Ms Anne GALLAGHER, Director, Language Centre, NUI Maynooth, CO KILDARE
Tel: +353 17083682 / Fax: +353 17086499 / e-mail: an.gallagher@nuim.ie

ITALY / ITALIE
Ms Gisella LANGÉ, Member of European Language Portfolio Validation Committee, Delegate of General Directorate of International Relations, Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Piazza Diaz, 6, I-20123 MILANO
Tel: +39 335 8448449 / Fax: +39 02 7201 3084 / e-mail: gislang@tin.it

Independent participants / Participants indépendants

Mme Marisa CAVALLI, Représentant de l'IRRE-VDA, Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste, Département de la Recherche Educative, 24, Avenue du Bataillon "Aosta", I - 11100 AOSTE
Tel: (standard): +39 0165 367 111 / (appel direct): +39 0165 367 115 / Fax: +39 0165 23 52 23 /
e-mail: m.cavalli@irre-vda.org

Ms Gabriella VERNETTO, Chargée de mission au Service de soutien à l'autonomie scolaire de la Surintendance aux études de la Vallée d'Aoste pour les projets européens, 250 rue de Saint-Martin de Corléans, I-11100 AOSTE
Tel: +39 0165 275878 / Fax: + 390165275888 / e-mail: g.vernetto@regione.vda.it

Ms Giuliana GREGO BOLLI, Università per Stanieri di Perugia, Piazza Fortebraccio, I – 06123 PERUGIA
Tel: +390755746467 / Fax: +390755746456 / e-mail: giulianabolli@libero.it

Ms Francesca PARIZZI, CVCL - Universita' per Stranieri di Perugia, Piazza Fortebraccio 4, I - 06123 PERUGIA
Tel: +39 075 5178189 / e-mail: francesca.parizzi@libero.it

Ms Barbara SPINELLI, CVCL - Universita' per Stranieri di Perugia, Piazza Fortebraccio 4, 06123 PERUGIA
Tel. +39 075 5178189 / e-mail: bs2165@columbia.edu]

LATVIA / LETTONIE
Ms Evija PAPULE, Director of the State Agency for Quality Assesment in General Education, Lāčplēša iela 35–14, LV – 1011 RIGA
Tel: +371 7229033/371 9128937 / Fax: +371 7221195 / e-mail: evija.papule@viknva.ml.lv

Mr Leonīds MANKOVS, Head of the State Language Department, Ministry of Education and Science (IZGLĪTĪBAS UN ZINĀTNES MINISTRIJA), Vaļņu iela 2, LV – 1050 RIGA
Tel: +37129106574 / e-mail: leonids.mankovs@izm.gov.lv

Ms Rita KURSĪTE, Centre for Curriculum Development and Examination,), Vaļņu iela 2, LV-1050 RIGA
Tel: +3717216500 / e-mail: rita.kursite@nelss.lv / rita.kursite@isec.gov.lv

Ms Inita VĪTOLA, Head of Project Department of the State Language Agency (VALSTS VALODAS AĢENTŪRA), Lāčplēša iela 35–5, LV – 1011 RIGA
Tel: +371 7201685 / Mob: 9123167 / Fax: +371 7201683 / e-mail: projekti@valoda.lv

Ms Dace DALBINA, Director, The National Agency of Latvian Language Training, Merkela iela 11, 4.fl, LV – 1050 RIGA
Tel: +371 728 7228/ Fax: + 71 722 0700 / e-mail: dace.dalbina@lvava.lv /dacedalbina@inbox.lv / lvava@lvava.lv

LIECHTENSTEIN / LIECHTENSTEIN
Apologised for absence / Excusé

LITHUANIA / LITUANIE
Ms Loreta ŽADEIKAITĖ, Head of Basic and Secondary Education Division, Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, A.Volano str. 2/7, LT – 01516 VILNIUS
Tel: +370 52743148 / Fax: +3705 261 20 77 / e-mail loreta.zadeikaite@smm.lt

Ms Stasė SKAPIENĖ, Chief Officer of Basic and Secondary Education Division, Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, A.Volano str. 2/7, LT – 01516 VILNIUS
Tel: +370 52743146 / Fax +3705 261 20 77 / e-mail stase.skapiene@smm.lt

Mr Mindaugas BRIEDIS, Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, Head of Initial and In–service Teacher Training Division, A.Volano str. 2/7, LT-01516 ,VILNIUS
Tel: +3705 274 30 96 / Fax: +3705 261 20 77 / Mob: +370 682 54216 / e-mail: mindaugas.briedis@smm.lt

Mr Pranas GUDYNAS, Director of Education Development Centre, M. Katkaus str. 44, LT - 09217, VILNIUS
Tel: +370 5 2752362 / Fax: +370 2724315 / e-mail/ pranas.gudynas@spc.smm.lt

Ms Zita MAŽUOLIENĖ, Institute of Foreign Languages, Head of Department of English for Physical and Biomedical Sciences, Vilnius University, Universiteto str. 5, LT-2734 VILNIUS
Tel: +370 5 268 72 68 / e-mail: zmaz@takas.lt

LUXEMBOURG
M. Charles BERG, assistant professeur à l'université de Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education, Campus Walferdange (Route de Diekirch) , BP 2, L-7201 WALFERDANGE
Tel: +352 333420 361 (Office) / +352 2684631 (CESIJE) / +352 251979 (Home) / Fax: +352 251335/ e-mail: Charles.Berg@education.lu / charles.berg@uni.lu

Mme Edmée BESCH, professeur-attachée, Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle, 29, rue Aldringen, L - 2926 LUXEMBOURG
Tel: +352 478-5107 / Fax: +352 478-5130 / e-mail : edmee.besch@men.lu

Mme Gaby KUNSCH, Directrice adjointe du Service de la Formation des Adultes, Chargée de la direction du Centre de Langues Luxembourg, 21, boulevard de la Foire, L - 1528 LUXEMBOURG
Tel: + 352 26443033 / Fax: + 352 26443030 / e-mail: direction@cll.lu

M. Marc WEYDERT, Coordinateur pour l'enseignement par compétences (enseignement primaire), Service de la Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques, Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, MENFP/SCRIPT, Bureau 220, 29, rue Aldringen, L-2926 LUXEMBOURG
Tel: +352 478-5148 / Fax: +352 478-5137 / e-mail: marc.weydert@men.lu

MOLDOVA
M. Adrian GHICOV, Conseiller du Ministre de l'Education, Ministère de l'Education et de la Jeunesse, Piaţa Marii Adunări Naţ. Nr .1, 2033 CHIŞINĂU
Tel: +373 22232402 / Fax: +373 22233515 / email: consilier@edu.md

Mme Eugénie BRINZĂ, Spécialiste principale, Ministère de l'Education et de la Jeunesse, Piaţa Marii Adunări Naţ. Nr .1, 2033 CHIŞINĂU
Tel: +373 22 23 35 45 / Fax: +373 22 23 35 15 / 23 32 83 / e-mail: ebrinza@yahoo.com

MONTENEGRO
Mr Dragan BOGOJEVIC, Directeur, Zavod za skolstvo, Institut de l'Enseignement, Marka Miljanova 17, 81 000 PODGORICA
Tel: +381 81 40 89 01 / Mob: +381 67 61 73 25 / Fax: +381 81 40 89 27 / e-mail: draganb@mn.yu

Mr Igor LAKIC, Institut za strane jezike, University of Montenegro, Institute for Foreign Languages, Jovana Tomasevica 37, 81000 PODGORICA
Tel: +381 81 242 453 / Fax: +381 81 243 516 / e-mail: igorlakic@yahoo.com

Ms Divna PALJEVIC-STURM, Ispitni centar, Examination Center, Novaka Miloseva 10, 81 000 PODGORICA
Tel/Fax: +381 81 231 961 / e-mail: divnap@mn.yu

Ms Dusanka POPOVIC, Zavod za skolstvo, Bureau for educational services, Marka Miljanova 17, 81 000 PODGORICA
Tel: +381 81 408 931 / Fax: +381 81 408 927 / e-mail: dusana@cg.yu

Mr Zeljko JACIMOVIC, Director, Ispitni centar, Examination Center, Novaka Miloseva 10, 81 000 PODGORICA
Tel/Fax: +381 81 231 961 / e-mail: zeljkoj@cg.ac.yu

Ms Slavica RAICEVIC, Centar za strucno obrazovanje, Center for Vocational Education, Rimski trg 45, 81000 PODGORICA
Tel/Fax: +381 81 234 659 / e-mail slavica.r@cg.yu / slavica.r@gmail.com

Ms Natasa ZIVKOVIC, Editorial Director, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Department for Textbooks and Teaching Aids, Novaka Miloseva 36, 81 000 PODGORICA
Tel/fax: +381 81 230 539 / e-mail: natasaz@zuns.cg.yu

NETHERLANDS / PAYS-BAS
Ms Marja BEUK, Senior Policy Advisor, Ministry of Education, Culture and Science, Department of Secondary Education, Rijnstraat 50, Postbus 16375, NL - 2500 BJ DEN HAAG
Tel: +31 70 4124608 / Fax:+31 70 4124608 / e-mail: m.j.e.beuk@minocw.nl

Mr Peter MOLENAAR, Parelgrijs 52, NL - 2718 NV ZOETERMEER
Tel: +31 793612263 / Fax: +31 793611358 / e-mail: pjn.molenaar@gmail.com

Ms Erna VAN HEST, CITO, Nieuwe Oeverstraat 50, P.O. Box 1034, NL - 6801 MG ARNHEM
Tel: +31 26 352 11 11 / Fax: +31 26 352 13 56 / e-mail: Erna.vanHest@cito.nl

Mr José NOIJONS, CITO, Nieuwe Oeverstraat 50, P.O. Box 1034, NL - 6801 MG ARNHEM
Tel: +31 26 352 1447 / Fax: +31 26 352 1190 / e-mail: jose.noijons@cito.nl

Mr Henk KUIJPER, CITO, Nieuwe Oeverstraat 50, P.O. Box 1034, NL - 6801 MG ARNHEM
Fax: +31 26 352 1190 / e-mail: Henk.kuijper@cito.nl

Ms Alma VAN TIL, CITO, Nieuwe Oeverstraat 50, P.O. Box 1034, NL - 6801 MG ARNHEM
e-mail: Alma.vantil@cito.nl

Mme Marianne DRIESSEN, CINOP (Centrum voor Innovatie van Opleidingen), Postbus 1585, 5200 BP DEN BOSCH
Tel: +31 73 6800 625 / Mobiel: 06-10970957 / Fax: +31 73 6123 425 / e-mail: mdriessen@cinop.nl

Ms Hetty MULDER – SLO, P.O. Box 2041, NL 7500 CA ENSCHEDE
TEL: 31 53 48 40 613 e-mail: h.mulder@slo.nl

Mr Dick MEIJER, SLO, (Member of European Language Portfolio Validation Committee), Meijboomstraat 28, NL - 7981 DC DIEVER
Tel: +31 521 591609 / e-mail: d.meijer1@hetnet.nl

Independent participants / Participants indépendants

Mr John H.A.L. DE JONG, Director Test Development, Pearson Language Assessments, Oranjestraat 70, NL-6881SG VELP GLD
Tel: +31 (0)26 3639 220 / Fax: +31 (0)26 3639 221 / e-mail: john.dejong@pearson.com

M. Wim MULDER, Hofkamp 105, 7582 GN LOSSER
e-mail: scola.losser@wxs.nl

NORWAY / NORVEGE
Ms Jorunn BERNTZEN, Senior Adviser, Norwegian Ministry of Education and Research, P.O.Box 8119 Dep., N-0032 OSLO
Tel: +47 22 24 73 95 / Fax: +47 22 24 27 31 / e-mail: jorunn.berntzen@ufd.dep.no

Ms Kari BERG, Senior Adviser, Nowegian Ministry of Education and Research, P.O.Box 8119 Dep., N-0032 OSLO
Tel: +47 27 77 94 / Fax: +47 22 24 27 31 /e-mail: kbe@kd.dep.no

Ms Johanne OSTAD, Director, Norwegian Centre for Foreign Languages in Education, Ostfold University College, N-1757 HALDEN
Tel: +47 6921 5000 / Fax: +47 6921 5831 / e-mail: johanne.ostad@fremmedspraksenteret.no

Ms Inger Lise STIENG, Adviser, Norwegian Directorate for Education and Training, Kolstadgata 1, P.O.Box 2924 Toyen, N-0608 OSLO
Tel: +47 2330 1401 / Fax: +47 2330 1385 / e-mail: inger.lise.stieng@utdanningsdirektoratet.no

POLAND / POLOGNE
Ms Barbara SKACZKOWSKA, Advisor to the Minister, Ministry of National Education, al. Szucha 25, 00-918 WARSAW
Tel: +48 22 34.74.629 / Fax: +48 22 34.74 253 / e-mail barbara.skaczkowska@men.gov.pl

Mrs Junona NOWAK-ROGUSKA – chief specialist, Department for International Cooperation, Ministry of Science and Higher Education, ul. Wspólna 1/3, 0-529 WARSZAWA 53
Tel: 48 22 628 67 76 / e-mail: junona.nowak-roguska@mnisw.gov.pl

Ms Barbara CZARNECKA-CICHA, Chief of Baccalaurate Division, Central Board of Examinations, ul. Łucka 11, 00-842 WARSAW
Tel: +48 22 656 37 18 / Fax: +48 22 656 37 57 / e-mail egzamin4@cke.edu.pl

Ms Maria GORZELAK, National In-service Training Centre, responsible for ELP, Al. Ujazdowskie 28, 00-478 WARSAW
Tel: +48 22 345.37.41 / e-mail: Maria.Gorzelak@codn.edu.pl

Mr Pawel POSZYTEK, Foundation for the Development of the Education System, Polish National Agency for SOCRATES, Ul. Mokotowska 43, 00-551 WARSAW
Tel: +48 22 622 37 12 / Fax: 48226223710 / e-mail/ pawel.poszytek@socrates.org.pl

Independent participants / Participants indépendants

Mr Waldemar MARTYNIUK, Jagiellonian University, Center for Polish Language and Culture, ul. Grodzka 64, PL-31-044 KRAKOW / Seconded to the Language Policy Division (2005-2206)
Tel: +48-12-2620163 / Fax:+48-12-6631815 / e-mail: wmartyniuk@hotmail.com

Ms Hanna KOMOROWSKA, University of Warsaw, Institute of English, English Language Teacher Training College, Ul. Nowy Swiat 4, PL - 00 - 497 WARZAWA
Tel: +48 22 625 28 32 / e-mail: hannakomo@data.pl

Mme Anna KOENIG-WISNIEWSKA, Professeur de français au Lycée I Naklo/Notec – Pologne
Tel: +0698151189 / e-mail: mel ankowi@gmail.com

PORTUGAL
Ms Anália GOMES, Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME), Av. 24 de Julho, 140, P - 1399-025 LISBOA
Tel: +351 21 393 45 81 / Fax: +351 21 393 46 85 / e-mail: analia.gomes@dgidc.min-edu.pt

Independent participants / Participants indépendants

Mr. João MALACA CASTELEIRO, CAPLE - Faculdade de Letras de Lisboa, Alameda da Universidade, P - 1600-214 LISBOA
Tel: +351 21 7920098 / e-mail: jcasteleiro@fl.ul.pt

Mr José PASCOAL, CAPLE, Faculdade de Letras de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600-214 LISBOA
Tel: +351 -21 792 00 98 / Fax: +351 21 792 00 97 / e-mail: jpascoal@fl.ul.pt

ROMANIA / ROUMANIE
Mme Liliana PREOTEASA, Directrice Générale de la Direction Générale de l'Enseignement Préuniversitaire, Ministère de l'Education Nationale, 30, G-ral Berthelot, BUCAREST
Tel: +40 21 314 3665 / Fax: +40 21 31 35547 / e-mail: liliana.preoteasa@medc.edu.ro

M. Dan Ion NASTA, Directeur de Recherche en Didactiques des Langues Vivantes, Institut des Sciences de l'Education, Str. Stirbei Voda nr. 37, 70732 BUCAREST SECTOR 3
Tel: +40 21 313 64 91 / Fax: +40 2 1 312 14 47 / e-mail: danion_na@yahoo.fr

Independent participant / Participant indépendant
Ms Mariana BARA, The Aromanian Community from Romania, DRUMUL TABEREI 59A, ap.19, sector 6, BUCAREST
Tel: +40-722-291998 / e-mail: mariana_bara@yahoo.com

RUSSIAN FEDERATION / FEDERATION DE RUSSIE
Moscow State Linguistic University (MSLU), Ostozhenka 38, 119 992 MOSCOW
Tel/Fax: +7 (495) 246 28 07 / e-mail: shleg@linguanet.ru

Ms Irina KHALEEVA (Member of European Language Portfolio Validation Committee), Rector, Moscow State Linguistic University

Mr Vladimir MINKEVICH, Head of the International Relations Office

Ms Zinaida BURNATSEVA, Dean of the Translation and Interpreting Faculty

Ms Natalia KORIAKOVTSEVA, Professor of the Foreign Language Teaching Department

Mr Igor MATYUSHIN, Assistant Professor of the MSLU

SERBIA / SERBIE
Mme Tasevska GOLUBOVIC, Ministère de l'Education et du Sport, 22-26 rue Nemanjina, 11000 BELGRADE
Tel: +381 11 36 16 293 / 381 63 59 23 08 / Fax: +381 11 36 16 293 /
e-mail: milicag.tasevska@mps.sr.gov.yu

SLOVAK REPUBLIC / REPUBLIQUE SLOVAQUE
Ms Danica BAKOSSOVA, Counsellor, Regional Education Division, Ministry of Education of the Slovak republic, Stromova 1, 813 30 BRATISLAVA
Tel: +421 2 59374330 / Fax: +421 2 593 74 229 / e-mail: danica.bakossova@minedu.sk

Mr Lubomir PAJTINKA, Director, State Pedagogical Institute, Statny pedagogicky ustav, Pluhová 8, P.O.Box 26, SK - 830 00 BRATISLAVA
Tel: +421249276323 / Fax: +421249276195 / e-mail: lubomir.pajtinka@statpedu.sk

Independent participant / Participant indépendant
Mme Anna BUTASOVA, Chef du Département de Langues romanes, Pedagogicka fakulta - Univerzita Komenskeho, Racianska 59, 831 01 BRATISLAVA
Tel: +421 905 399 134 / 421 2 43424034/ Fax: +421 2 44 254 956 / +421 2 44 37 11 87 /
e-mail:anna.butasova@fedu.uniba.sk

Mr Rastislav VARTIK, L'Institut National de Pédagogie, Pluhova 8, 830 00, Bratislava, Slovaquie
Tel: +421/2/49276307 / E-mail: rastislav.vartik@statpedu.sk

SLOVENIA / SLOVENIE
Ms Karmen PIZORN, Faculty of Education, Pedagoska fakulteta Ljubljana , University of Ljubljana, Kardeljeva ploscad 16, 1000 LJUBLJANA
Tel (mobile): +38641516244 / e-mail: karmen.pizorn@guest.arnes.si

Ms Alenka TRATNIK, National Examination Center, DRZAVNI IZPITNI CENTER, OB ZELEZNICI 16, 1000 LJUBLJANA
Tel: +386 1 548 46 79 / Fax: +386 1 548 46 01 / e-mail: alenka.tratnik@ric.si

SPAIN / ESPAGNE
Ms Isabel ALABAU, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Gabinete Técnico, C/Alcalá 34, 5ª planta, Despacho 508, MADRID 28014
Tel: +34 917018261 / e-mail: isabel.alabau@mec.es

Ms Ángeles ORTEGA, Asesora Técnica Docente de Idiomas, Subdirección General de Ordenación Académica, Ministerio de Educación y Ciencia, C/ Los Madrazo 15-17, 2ª Planta, Despacho 202, 28014 MADRID
Tel: +34 91 701 80 70 / Fax: +34 91 701 86 62 / e-mail: angeles.ortega@mec.es

Ms Neus FIGUERAS CASANOVAS, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, Via Augusta 202 1° B, 08021 BARCELONA
Tel: +34 33 400 69 16 / Fax: +34 93 400 69 84 / e-mail: nfiguera@xtec.cat

Ms Neus LORENZO GALÉS, Subdirecció General de la Inspecció d'Educació, Departament d'Educació, DNI: 36966180-M, Via Augusta 202 1° B, SP -08021 BARCELONA
Tel: +34 33 400 69 16 / Fax: +34 93 400 69 84 / e-mail: nlorenzo@xtec.net

Ms Elia VILA, Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Avda Juan Antonio de Vizarrón s/n, SEVILLA 41071
Tel: +34 955065489 / e-mail: elia.vila.ext@juntadeandalucia.es

SWEDEN / SUEDE
Ms Eva ENGDELL, Director of Education, Swedish National Agency for School Improvement / Myndigheten för skolutveckling, Avdelning för pedagogiskt utvecklingsarbete, Karlbergsvägen 77-81, 113 55 STOCKHOLM
Tel: +46 (0)8 52 77 81 51 / 80 00/ e-mail: Eva.Engdell@skolutveckling.se

Ms Gudrun ERICKSON, Göteborgs universitet, IPD/SoL, Box 300, SE 405 30 GÖTEBORG
Tel: +46 31 786 2453 / e-mail.: gudrun.erickson@ped.gu.se

Ms Suzanne MEHRENS, Skolverket, 106 20 STOCKHOLM
Tel: 46 8 5273 3181 / e-mail.: suzanne.mehrens@skolverket.se

SWITZERLAND / SUISSE
M. Alexandre ETIENNE, Responsable national du secteur Formation, Directeur régional – Lausanne, IFFP Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Avenue de Provence 82, Case postale 192, CH-1000 LAUSANNE 16 MALLEY
Tel: +41 21 621 82 00 / 21 621 82 18 / Fax: +41 21 626 09 30 /
e-mail: alexandre.etienne@iffp-suisse.ch

Mme Mirjam EGLI CUÉNAT, Collaboratrice scientifique, CDIP, Chargée du dossier Langues, Zähringerstrasse 25, case postale 5975, CH – 3001 BERNE
e-mail: egli@edk.ch

Mr Günther SCHNEIDER, Directeur, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, Université de Fribourg, Criblet 13, CH - 1700 FRIBOURG
Tel: +41 26 300 7961/64 / Fax: +41 26 300 97 17 / e-mail: guenther.schneider@unifr.ch

Mme Marianne STÄUBLI, collaboratrice scientifique auprès de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), Effingerstrasse 27, 3003 BERNE
e-mail: mariannestaeubli@yahoo.de

Independent participants / Participants indépendants
Mr Hans Ulrich BOSSHARD, Coordinateur du projet "IMPEL" du CELV, Regionalsekretariat EDK-Ost, Erziehungsdepartement SG, Davidstrasse 31, CH-9001 ST.GALLEN
Tel: +41 71 229 34 32 / Fax +41 71 229 44 99 / e-mail: h.bosshard@sg.ch

Mr Rolf SCHÄRER (General Rapporteur, European Language Portfolio Validation Committee), Gottlieb Binderstrasse 45, CH - 8802 KILCHBERG
Tel: +41 1 715 32 90 / Fax: +41 1 715 32 72 / e-mail: info@rolfschaerer.ch

"THE FORMER YUGOSLAV REPUBLIC OF MACEDONIA" / "L'EX-REPUBLIQUE YOUGOSLAVE DE MACÉDOINE"
Ms Jelena JOVANOSKA, Ministry of Education and Science, Bureau for development of education, Dimitria cupovski Nr 9, 1000 SKOPJE
Tel: +38970425259

Ms Arijeta XHEMAILI, Ministry of Education and Science, Dimitrie Cupovski nr. 9, 1000 SKOPJE
Tel: +38971537900 / e-mail: arijeta_x@yahoo.com

TURKEY / TURQUIE
Mr Özcan DEMIREL, Hacettepe University, Faculty of Education / Eğitim Fakültesi, BEYTEPE, TR-06532 ANKARA
Tel: +90 312 297 85 50 / Fax: +90 312 299 20 27 /e-mail: demirel@hacettepe.edu.tr

Mr Irfan ERDOGAN, Head of Board of Education, Talim ve Terbiye Kurulu Baskanligi, Teknikokullar, 06330 ANKARA
Tel: +90 312 - 223 0809 / Fax: +90 312 - 213 7836 / e-mail: irfanerdogan@meb.gov.tr

UKRAINE
Ms Oksana KOVALENKO, Department of General and Pre-school, Social Humanity Division,
Pr Peremohy. 10, 01135 KYIV
Tel: +380444862481 / Fax: +4862481 / e-mail: o_kovalenko@mon.gov.ua

Ms Alla BASINA, National Academy of science, 52 Artema str., KIEV
Tel: +380443320843 / e-mail art_basin@hotmail.com

UNITED KINGDOM / ROYAUME-UNI
Mr Lid KING, National Director for Languages, Department for Education and Skills, Sanctuary Buildings, Area 4D, Great Smith Street, LONDON SW1P 3BT
Tel: +44 (0)20 7925 6367 / e-mail: Lid.King@dfes.gsi.gov.uk

Ms Kate GREEN, Project Director, The Languages Ladder, Department for Education and Skills, Sanctuary Buildings, Area 4D, Great Smith Street, LONDON SW1P 3BT
Tel: +44 (0)20 7925 7355 / e-mail: Kate.Green@dfes.gsi.gov.uk

Ms Julie McCALLUM, Policy Officer for Modern Languages, Scottish Executive Education Department, Area 2A South, Victoria Quay, EDINBURGH EH6 6QQ
Tel: +44 (0)131 244 7015 / e-mail: julie.mccallum@scotland.gsi.gov.uk

Mr Sean WARD, Inspector, Education and Training Inspectorate, Department of Education, Rathgael House, Balloo Road, BANGOR, CO. DOWN BT19 7PR, NORTHERN IRELAND
Tel: +44 (0)28 91279726 / e-mail: sean.ward@deni.gov.uk

Mr Brian TEMPLETON, Head of Curriculum Studies, Principal Assessor of French for the Scottish Qualifications Authority (SQA),.University of Glasgow, St Andrews Building, Room 333, 11 Eldon Street, GLASGOW G3 6NH
Tel: +44 (0)141 330 3013 / e-mail: b.templeton@educ.gla.ac.uk

Independent participants / Participants indépendants

Mr Michael BYRAM, Adviser to the Language Policy Division, University of Durham, School of Education, Leazes Road, UK - DURHAM DH1 1TA
Tel: +44 191 374 35 30/35 05 / Fax: +44 191 374 35 06 / E-mail: m.s.byram@durham.ac.uk

Mr Alan DOBSON, 13 Harbord Road, UK - OXFORD OX2 8LH
Tel: +44 (1865) 310670 / e-mail: alandobson02@btopenworld.com

Mr Barrie HUNT, Director, Asset Languages, 1 Hills Road, CAMBRIDGE CB1 2EU
Tel: +44 (0) 1223 553103 / Mobile: 07793 671 097 / Fax: +44 (0) 1223 553005 /
e-mail Barrie.Hunt@ocr.org.uk

EUROPEAN COMMISSION / COMMISSION EUROPEENNE

Mr Harald HARTUNG, Head of Unit A5, Multilingualism Policy, European Commission - Directorate General for Education and Culture, Directorate, Place Madou 1, B - 1210 BRUXELLES
Tél: +32-2-296.54.50 / e-mail: harald.hartung@ec.europa.eu

Mr Oyvind BJERKSTRAND, European Commission - Directorate General for Education and Culture, Directorate – A, Unit A5, Analyses, statistic and indicators, Place Madou 1, B - 1210 BRUXELLES
Tél: +32-2-296.40.98 / Fax +32-2-299.22.31 / e-mail: oyvind.bjerkestrand@ec.europa.eu

NON EUROPEAN COUNTRIES / PAYS NON EUROPEENS

NON EUROPEAN COUNTRIES HAVING OBERVER STATUS WITH THE COUNCIL OF EUROPE / PAYS NON EUROPÉENS DOTÉS D'UN STATUT D'OBSERVATEUR AUPRÈS DU CONSEIL DE L'EUROPE

CANADA

Public Service Commission / Commission de la fonction publique
Ms Jennifer MACDONALD, Psychologist/Psychologue, Personnel Psychology Centre/Centre de psychologie du personnel, 300 Laurier Avenue West, 17th floor, OTTAWA, ONTARIO, CANADA K1A 0M7
Tel: (613) 992-9739 / Fax: (613) 947-0496 / e-mail: jennifer.macdonald@psc-cfp.gc.ca

Official Languages Support Program Branch of the Department of Canadian Heritage / Ministère du Patrimoine canadien, Direction des programmes d'appui aux langues officielles
Mr Larry VANDERGRIFT, Second Language Institute, University of Ottawa, 600 King Edward, OTTAWA ON CANADA K1N 6N5
Tel: 613-562-5800 x3464 / e-mail: lvdgrift@uottawa.ca

Mr Hilaire LEMOINE, Cadre en résidence/Executive in Residence, Université d'Ottawa/University of Ottawa, 70 Laurier E. (504) OTTAWA ON K1N 6N5 CANADA
Tel.: 613-562-5800 (1575) / Fax: 613-562-5141 / e-mail: hlemoine@uottawa.ca

JAPAN / JAPON

Japan Foundation / Fondation du Japon

Mme Mariko OKA-FUKUROI, Vice-Présidente, Maison de la Culture du Japon à Paris, (Fondation du Japon), 101 bis, quai Branly, 75740 PARIS CEDEX 15
Tel: + 33 1-44-37-95-16 / Fax: + 33 01-44-37-95-15
e-mail: m.oka-fukuroi@mcjp.asso.fr

Mr Katsumi KAKAZU, Managing Director of the Japanese-Language Department, Japan Foundation, Ark Mori Bldg. 21F 1-12-32 AKASAKA, Minato-ku, TOKYO 107-6021 JAPAN
e-mail: katsumi_kakazu@jpf.go.jp

Ms Yoko ABE, Lecturer, The Japan Foundation, Japanese-Language Institute, 5-6-36 Kita-urawa, Urawa-ku, Saitama-shi, SAITAMA 330-0074 JAPAN
Tel: 81 48 834 1186 / Fax: 81 48 834 1170 / e-mail: Yoko_Abe@jpf.go.jp

UNITED STATES OF AMERICA / ETATS-UNIS d'AMERIQUE

National Council of State Supervisors of Foreign Languages (NCSSFL)
Ms Jacqueline BOTT VAN HOUTEN, National Council of State Supervisors of Foreign Languages (NCSSFL), World Language & International Education Consultant, Kentucky Department of Education, 500 Mero Street, Frankfort, KY 40601, USA
Tel: +502 564 2106 / Fax: +502 564 9848 / E-mail: Jacqueline.VanHouten@education.ky.gov

National Association of District Supervisors of Foreign Languages (NADSFL)
Mr Gregory FULKERSON, National Association of District Supervisors of Foreign Languages (NADSFL),World Languages and International Education Associate, Delaware Department of Education, 401 Federal St., Suite 2, Dover, DE 19901/ USA
Tel: + 302 735 4180 / Fax: + 302 739 3744 / e-mail: Gregory.Fulkerson@fcps.edu

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)
Mr Bret LOVEJOY, Executive Director, 700 South Washington Street, Suite 210, ALEXANDRIA, VA 22314 USA
e-mail: blovejoy@ACTFL.ORG

Ms Marty ABBOTT, Director of Education, 700 South Washington Street, Suite 210, ALEXANDRIA, VA 22314
Tel: +(703) 894-2900, ext. 110 / Fax: + (703) 894-2905

Ms Elvira SWENDER, Director of Professional Programs, 6 Executive Plaza, YONKERS, NY 10701
e-mail: eswender@ACTFL.org

Universities / Universités

Ms Heidi BYRNES, German Department, Intercultural Center 469, Georgetown University, Washington, DC 20057 USA
e-mail: byrnesh@georgetown.edu

Ms Patricia CUMMINS (AATF), Professor of French and International Studies, School of World Studies, P.O. Box 842021, Virginia Commonwealth University, Richmond, VIRGINIA 23284-2021, USA
Tel: +804 827 0958 / Fax: +804 828 0127 / E-mail: pcummins@vcu.edu

Mr Carl FALSGRAF (CASLS), Director, Center for Applied Second Language Studies, 5290 University of Oregon, Eugene, OR 97403, USA
Tel: +541-346-5715 / E-mail: falsgraf@uoregon.edu

OTHER GUEST COUNTRY / AUTRE PAYS INVITÉ

CHINA / CHINE

Ministry of Education – Office of Chinese Language Council International, 17th floor, Fangyuan Mansion B56, Zhongguancun South Str., Beijing 100044

Mr Jun LIU, Professor, Shantou University, 243 Da Xue Road, Shantou, Guangdong, 515063 CHINA
e-mail: junliu@u.arizona.edu

Mr Han BAOCHENG, Professor, Beijing Foreign Studies University, 2 North Xisanhuan Avenue Beijing, 100089 CHINA

NON-GOVERNMENTAL INTERNATIONAL ORGANISATIONS (NGOS) / ORGANISATIONS INTERNATIONALES NON-GOUVENEMENTALES (ONG)

Regroupement Education et Culture / Education and Culture Grouping (CSEE/ETUCE)
Education and Culture regrouping of the INGO's enjoying participatory Status with the Council of Europe
Regroupement "Education et Culture" des OING dotées du Statut participatif auprès du Conseil de l'Europe
European Trade Union Committee for Education (ETUCE) / Comité Syndical Européen pour l'Education (CSEE)
M. Alain MOUCHOUX, Président, 11 rue Louis Rolland, F-92120 MONTROUGE
Tel: +32 2 224 06 91 / e-mail: secretariat@csee-etuce.org

EUROCENTRES FOUNDATION / FONDATION EUROCENTRES
Mr Brian NORTH, Head of Academic Development and Franchise Schools, Foundation for European Language and Educational Centres, Seestrasse 247, CH-8038 ZURICH
Tel: +41.44.485 52 45 (direct) / Fax: +41.44.485 52 90 / e-mail: bjnorth@eurocentres.com

FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues vivantes)
Mr Denis CUNNINGHAM, President, PO Box 216, BELGRAVE 3160 / AUSTRALIA
e-mail: djc@netspace.net.au

ALTE (Association of Language Testers in Europe / Association des Centre d'Evaluation en Langues en Europe)
Mr Nick SAVILLE, Director, Research and Validation, c/o University of Cambridge ESOL Examinations, 1 Hills Road, UK - CAMBRIDGE CB1 2EU
Tel: +44 1223 553777 / Fax: +44 1223 460278 / e-mail: Saville.N@cambridgeesol.org

EAQUALS (The European Association for Quality Language Services)

Mr Brian NORTH, Chair of EAQUALS, c/o Eurocentres, Head of Academic Development and Franchise Schools, Foundation for European Language and Educational Centres, Seestrasse 247, CH-8038 ZURICH
Tel: +41.44.485 52 45 (direct) / Fax: +41.44.485 52 90 / e-mail: bjnorth@eurocentres.com

Mr Peter BROWN, Founder Chair of EAQUALS, The European Association for Quality Language Services, c/o The British School of Trieste, Via Torrebianca 18, I - 34132 TRIESTE /ITALY
Tel: +39 040 369 369 / Fax: +39 040 76 000 75 / e-mail: pbrown@eaquals.org / Peter.Brown@British-FVG.net

Mr Frank HEYWORTH, EAQUALS Special Advisor, European Association of Quality Language Services (EAQUALS), 5 chemin de Maggenberg, CH- 1700 FRIBOURG
Tel: +41 1 720 5481 / Fax: 41 26 481 46 65 / e-mail: fheyworth@eaquals.org

BRITISH COUNCIL
Mr Tony BUCKBY, Deputy Director English Language, British Council, 10 Spring Gardens, LONDON SW1A 2BN
Tel: +44 (0)20 7389 4103 / e-mail: tony.buckby@britishcouncil.org

Federation of Migros Cooperatives / Fédération des coopératives Migros
Mr Mike MAKOSCH, Federation of Migros Cooperatives, Coordination Office of the Club Schools, Habsburgstrasse 9, PO Box, 8031 ZÜRICH
Tel: +41 44 277 20 32 / Fax: +41 44 277 20 14 / e-mail: mike.makosch@mgb.ch

ICC – The European Language Network

Mr Jack LONERGAN, President, 47 Dalton Street, UK-ST ALBANS AL3 5QH
Tel: +44 1727 752263 / Fax: +44 1727 831255 / e-mail: jack.lonergan@icc-languages.eu

Mr Gareth HUGHES, Project Manager, c/o Federation of Migros Cooperatives, Coordination Office of the Club Schools , Habsburgstrasse 9, PO Box, 8031 ZÜRICH; consultant to European Language Portfolio Validation Committee
Tel: +41 (0)44 277 2035 / Fax: +41 (0)44 277 2014 / e-mail: gareth.hughes@mgb.ch

Association universelle d'Esperanto (UEA) / Universal Esperanto Association (UEA)
Mme Márta KOVÁCS, professeur au lycée Berzsenyi Dániel Gimnázium, Kárpát u. 49. H-1133 BUDAPEST
Tél.: +36-1-226-36-02 / Fax: +36-1-359-16-13 / e-mail: bdg.kovacs.marta@gmail.com

UNIVERSITY NETWORKS / RESEAUX UNIVERSITAIRES

CercleS (European Confederation of Language Centres in Higher Education) / Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur

Ms Carol TAYLOR, President of CercleS, Dipartimento di Lingue e Letterature Anglo-Germaniche e Slave, Università di Padova, Via Beato Pellegrino 26, 35137 PADOVA, Italy
Tel: +39 049 8274951, direct 4981 / Fax: +39 049 8274955 / e-mail:carol.taylor@unipd.it

Ms Fiona DALZIEL, Dipartimento di Lingue e Letterature Anglo-Germaniche e Slave, Università di Padova, Via Beato Pellegrino 26, 35137 PADOVA / ITALY
Tel: +39 049 8274951 / Fax: + 39 049 8274955 / e-mail: fiona_dalziel@fc.cla.unipd.it / fionaclare.dalziel@unipd.it

Ms Mary RUANE, Director, UCD Applied Language Centre (ALC), University College Dublin, Daedalus Building Belfield, DUBLIN 4, IRELAND
Tel: +353 1 716 7900, direct: 7951 / Fax: +353 1 716 1188 /mobile phone: +353 (0)872243010 / e-mail.: mary.ruane@alc.ucd.ie

ELC (European Language Council) / CEL (Conseil européen des langues)

Mr Wolfgang MACKIEWICZ, CEL/ELC President, c/o Freie Universität Berlin, ZE Sprachenzentrum, Habelschwerdter Allee 45, 14195 BERLIN, GERMANY ; consultant to European Language Portfolio Validation Committee
Tel: +49-30-838 54501 / Fax: +49-30-838 53717 / URL: www.celelc.org
Brussels Office, c/o European University Association (EUA), Rue d'Egmont, 13, 1000 BRUSSELS, BELGIUM
Tel: + 32-(0)2-788.53.02/ Fax: + 32-(0)2-230.57.51/ e-mail: erasmspr@zedat.fu-berlin.de

Ms Brigitte FORSTER VOSICKI, Leader of the CEL/ELC ELP Project, Université de Lausanne, Centre de langues, Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole 1128.2, CH – 1015 LAUSANNE
Tel: +41 21 692 29 21 / Fax: +41 21 692 29 17 / e-mail: Brigitte.ForsterVosicki@unil.ch

Mme Anne Claude BERTHOUD, CEL/ELC Vice President/Vice-président, Université de Lausanne, Faculté des lettres, Section de linguistique, Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole 4068, CH – 1015 LAUSANNE
Tél: +41 21 692 30 08 / e-mail: Anne-Claude.Berthoud@unil.ch

Coordinating Committee of the Forum / Comité de Coordination du Forum

M. Francis GOULLIER, *General Rapporteur of the Forum*, France / *Rapporteur général du Forum*
Mr Jose NOIJONS, the Netherlands / Pays-Bas
M. Jean-Claude BEACCO, France
Mr Michael BYRAM, United Kingdom / Royaume-Uni
M. Daniel COSTE, France
Ms Neus FIGUERAS CASANOVAS, Spain / Espagne
Mr Waldemar MARTYNIUK, Poland / Pologne

Presenters and Chair persons in chronological order / Intervenants et Président(e)s, par ordre chronologique

Mr Harald Hartung, European Commission / Commission européenne
M. Jean-Claude Beacco, France
Mr Michael BYRAM, United Kingdom / Royaume-Uni
Ms Erna VAN HEST, the Netherlands /Pays-Bas
Ms Neus FIGUEIRAS CASANOVAS, Spain / Espagne
Mr David LITTLE, Ireland / Irlande
Mr Waldemar MARTYNIUK, Poland /Pologne
Mr Brian NORTH, Switzerland / Suisse
Mr Jose NOIJONS, the Netherlands /Pays-Bas
Mme Christine TAGLIANTE, France
Mr Henk KUIJPER, the Netherlands /Pays-Bas
Mr Sauli TAKALA, Finland / Finlande
Mme Marisa CAVALLI, Aosta Valley (Italy) / Val d'Aoste (Italie)
Mme Geneviève GAILLARD, France
Mr Dick MEIJER, the Netherlands /Pays-Bas
Ms Hanna KOMOROWSKA, Poland / Pologne
Mr Oyvind BJERKSTRAND, European Commission / Commission européenne
Ms Susanna SLIVENSKY, European Centre for Modern Languages/Centre européen pour les langues vivantes
Mr Katsumi KAKAZU, Japan /Japon
Ms Jacqueline BOTT VAN HOUTEN United States of America / Etats-Unis d'Amérique
Ms Jennifer MACDONALD, Canada
Mr Larry VANDERGRIFT, Canada
M. Charles BERG, Luxembourg
Ms Stase SKAPIENE, Lithuania / Lituanie
Ms Gisella LANGÉ, Lombardy (Italy) / Lombardie (Italie)
Ms Jorunn BERNZTEN, Norway / Norvège
M. Daniel COSTE, France
Mr John TRIM, United Kingdom / Royaume-Uni
Mr Lid KING, United Kingdom / Royaume-Uni
Mr Hans-Jürgen KRUMM, Austria / Autriche
Ms Hettie MULDER, the Netherlands /Pays-Bas
Mr Helmut VOLLMER, Germany / Allemagne

Group Work : Chair Persons & Rapporteurs / *Groupes de travail* : Président(e)s et Rapporteurs
Evaluation :
Group 1 / Groupe 1: Ms Neus FIGUERAS / Mr José NOIJONS
Group 2 / Groupe 2: Mr Waldek MARTYNIUK / Ms Gudrun ERICKSON
Curricula and Teacher training / Curricula et Formation des enseignants
Group 3 / Groupe 3: Mr Alan DOBSON / Mme Liliana PREOTEASA
Group 2 / Groupe 4: Mr Eike THÜRMANN / Ms Jorunn BERNTZEN

COUNCIL OF EUROPE / CONSEIL DE L'EUROPE – www.coe.int

DIRECTORATE GENERAL IV – EDUCATION, CULTURE AND HERITAGE, YOUTH AND SPORT / DIRECTION GÉNÉRALE IV EDUCATION, CULTURE ET PATRIMOINE, JEUNESSE ET SPORT

Gabriella BATTAINI-DRAGONI, Director General / Directrice Général

DIRECTORATE OF SCHOOL, OUT-OF-SCHOOL AND HIGHER EDUCATION / DIRECTION DE L'EDUCATION SCOLAIRE, EXTRA-SCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Gabriele MAZZA, Director / Directeur

DEPARTMENT OF LANGUAGE EDUCATION AND POLICY / SERVICE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET DE LA FORMATION EN LANGUES

Language Policy Division – www.coe.int/lang / Division des politiques linguistiques - www.coe.int/lang/fr

Joseph SHEILS
Head of the Language Policy Division / Chef de la Division des Politiques linguistiques
Tel: + 33 (0)3 88 41 20 79 / e-mail: joseph.sheils@coe.int

Johanna PANTHIER
Administratrice / Administrator
Tel: + 33 (0)3 88 41 23 84 / e-mail: johanna.panthier@coe.int

Philia THALGOTT
Administratrice / Administrator
Tel: + 33 (0)3 88 41 26 25 / e-mail: philia.thalgott@coe.int

Christopher REYNOLDS
Administrative Assistant / Assistant Administratif
Tel: + 33 (0) 88 41 46 86 / e-mail: christopher.reynolds@coe.int

Corinne COLIN
Secretariat / Secrétariat
Tel: + 33 (0) 3 88 41 35 33 / e-mail: corinne.colin@coe.int

Jodie CLIFFORD
Secretariat / Secrétariat
Tel: + 33 (0)3 88 41 32 48 / e-mail: jodie.clifford@coe.int

European Centre for Modern Languages (ECML) / Centre européen pour les langues vivantes (CELV) - Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz – www.ecml.at
Tel +43 316 323554 / Fax +43 316 323554-4 / e-mail information@ecml.at

Adrian BUTLER, Executive Director/Directeur exécutif, e-mail adrian.butler@ecml.at

Susanna SLIVENSKY, Head of Programmes/Directrice des programmes
e-mail susanna.slivensky@ecml@at