

2013

Implementing the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Lessons for Future Research

David Little

Shelley K. Taylor

The University of Western Ontario, tayshelley@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ir.lib.uwo.ca/edupub>



Part of the [Education Commons](#)

Citation of this paper:

Little, D., & Taylor, S. K. (2013). Special issue of the Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues modernes, 69(4), i-522: "Implementing the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Lessons for future research" / « Tirer des leçons des recherches empiriques sur la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues et du Portfolio européen des langues pour les recherches futures. » (Toronto: University of Toronto Press). [Bilingual journal].

Implementing the Common European Framework of Reference for Languages and the European
Language Portfolio: Lessons for Future Research

Little, D., & Taylor, S. K. (2013).

Introduction / introduction

Since its publication in 2001 the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe, 2001) has established itself as a key reference in international discussion of proficiency in second and foreign languages. The CEFR represents the culmination of three decades of collaborative research, and it unites two apparently opposed tendencies in the Council of Europe's work on language teaching and learning. On the one hand, its definition of proficiency in terms of the individual user-learner's capacity for communicative task performance goes back to its roots in the adult education projects of the 1970s. The Council's first work in modern languages was carried out under the auspices of the Committee for Out-of-School Education, which was strongly in favour of learner autonomy and self-assessment and strongly opposed to formal exams; from the beginning, great emphasis was laid on language learning appropriate to the individual user-learner's communicative purposes. On the other hand, the CEFR responds to the need, felt with increasing urgency since the 1980s, for some kind of metric against which to compare language qualifications both across languages and from country to country. For the most part, the CEFR itself succeeds in holding these two tendencies in fruitful tension.

Canada's observer status at the Council of Europe ensures that it is well informed about the organization's projects, and Canadian language educators have shown a keen interest in the

CEFR since its publication. In Europe the CEFR's proficiency levels and scales have had a major impact on the work of the international testing agencies. In language classrooms the influence of its action-oriented ("can do") approach to the definition of proficiency, which reaffirms the Council of Europe's commitment to communicative and learner-centred approaches to language teaching, has sometimes been direct. But more often it has been felt indirectly, via the *European Language Portfolio* (ELP; [Council of Europe, 2011](#)), which was conceived as a means of mediating the CEFR's ethos to language learners. In Canada the CEFR seems to have had relatively little impact on language testing, whereas its "can do" approach has been warmly welcomed in some quarters as a means of giving fresh impetus to communicative language teaching in schools. Its influence is apparent, for example, in the [Ministry of Education of Ontario's \(2013\)](#) K–12 framework for French as a second language (FSL), entitled "A Framework for French as a Second Language in Ontario Schools Kindergarten to Grade 12: Core French, Extended French, French Immersion," which describes the CEFR as a "reference tool" that is "a valuable asset for informing instruction and assessment practices" (p. 4) and features its action-oriented approach in the section on the evolution of FSL pedagogy, describing it as today's most pertinent approach to FSL teaching (p. 32; see also [Faez et al., 2011](#)). In some cases teachers have encouraged their students to use checklists of "I can" descriptors to identify learning targets, monitor progress, and evaluate outcomes. Such checklists are a core component of the ELP, and this has sometimes caused the ELP to be elided with the CEFR and vice versa. As these differences between Canada and Europe suggest, reception of the CEFR and the ELP varies from context to context, depending on the needs and priorities that are in sharpest focus.

To date most of the published research on the CEFR and ELP has focused on the European context where theoretical work, case studies, and anecdotal reports have suggested that the

CEFR is a useful descriptive scheme for analyzing second language (L2) learner needs, goals, materials, and outcomes and for orienting L2 assessment. For this special issue we specifically sought a broad range of empirical findings from researchers reporting on studies of the CEFR and ELP in relation to issues such as proficiency testing, language policy, L2 teacher education, and development of teaching/learning resources and curriculum design, implementation, and assessment. We also sought research reports documenting and evaluating pedagogical innovations based on the CEFR and/or the ELP for the Focus on the Classroom section. Between them, the contributions described below address all of these issues, to a greater or lesser extent.

Overview

The first three articles, by Neus Figueras, Felianka Kaftandjieva, and Sauli Takala; Enrica Piccardo; and Angela Hasselgreen, discuss divergent issues (proficiency testing, resource development, and assessment) but converge in the implications they draw for L2 teacher education. The fourth article, by Françoise Kusseling and Deryle Lonsdale focuses on the French lexical content of the “Référentiels” (see http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp) and the final article, by Paula Kristmanson, Chantal Lafargue, and Karla Culligan, focuses on student reactions to the implementation of an ELP. Eva Lemaire’s “Focus on the Classroom” article also discusses the development and implementation of an ELP, describing educator concerns and the rationale for decision making.

In their article, Figueras et al. give a detailed account of the approach they adopted in three standard-setting workshops held in Spain, Hungary, and Finland. Although the major language testing agencies in Europe have embraced the CEFR, the process of aligning tests and exams with its levels is by no means straightforward, as this article shows. The sample test material the

authors used focused on reading comprehension, and their approach involved familiarization with the CEFR's proficiency levels and descriptors, followed by training in assigning test items to levels. The authors make the important point that in most language education contexts, assessment involves small groups of learners, which means that tests and exams are often designed, administered, and rated by the test-takers' teachers. Their project suggests that serious risks are involved in asking teachers to link their language tests to the CEFR unless they are provided with appropriate L2 teacher education.

Piccardo reports on a qualitative research project carried out in Canada but linked to a project of the European Centre for Modern Languages (ECML; a Council of Europe institution hosted by the Austrian authorities in Graz). The project focused on the challenges that the CEFR's action-oriented approach poses to teachers' pedagogical and assessment practices, and the article presents the results of a thematic analysis of focus-group discussions carried out with teachers who participated in an induction program. Based on the results of the exploratory Canadian study and her earlier ECML study, Piccardo developed a blueprint for a professional development program with the dual purpose of informing educators of the central role that evaluation plays in the CEFR's tripartite focus (i.e., on teaching, learning, and assessment) and managing the balancing act of introducing educators to the depth and nuances of the CEFR (beyond "can do" statements) while not overwhelming them.

The trajectory of learning described by the successive levels of the CEFR is the one that characterized most European education systems when the levels were defined in the 1990s. Foreign language learning typically began in lower secondary, continued into upper secondary, and from there – for a minority of learners – continued into vocational, higher, and other forms

of adult education. (As Appendix B of the CEFR explains, the scaling of descriptors was based on the judgements of language teachers working in these sectors.) But almost as soon as the CEFR was published, projects were launched to adapt its descriptors at the lower proficiency levels to meet the needs of younger learners. In her article, Hasselgreen explains how adapted descriptors played a central role in the assessment of young learners' writing in another project that was part of the ECML's 2008–2011 medium-term program. She summarizes the procedures followed and considers the extent to which they enabled teachers to give feedback that contributed to valid classroom assessment.

The CEFR has sometimes been criticized on the ground that it is underspecified – that its descriptors are insufficiently detailed to serve the needs of language assessment. However, this overlooks the fact that the CEFR is non-language specific. Especially in relation to communicative language competences, its descriptors must always be supplemented by language-specific content. The Reference Level Descriptions for English that are being developed by the English Profile project (<http://www.englishprofile.org>) are informed by corpus analysis; those for French, on the other hand, were drawn up according to the authors' intuitions. The article by Kusseling and Lonsdale evaluates the lexical content of the French “Référentiels” by comparing them with two contemporary corpora and derived artefacts. On the basis of their analysis they suggest possible ways of refining the “Référentiels” by retaining, removing, and adding vocabulary items. This is clearly an important area of ongoing CEFR-related work, though as the authors point out, groups of learners with a special focus may need to learn uncommon words at an early stage to achieve their goals (they cite the example of adult migrants learning French). This leads us to make a more general point. As we have noted, the CEFR's definition of communicative proficiency is centred on the individual user-learner, and the

vocabulary that we all need in order to give expression to our individuality is rarely found near the top of frequency lists. In other words, language teaching that articulates progression exclusively in terms of such lists runs counter to an important aspect of the CEFR's defining ethos.

The final article, by Kristmanson et al., reports on Grade 12 students' experiences using a language portfolio modelled on the ELP. As part of a larger action-research project, focus-group interviews were conducted to elicit students' views on language learning, the language portfolio, and its potential role in helping them to become more autonomous. The authors report students' views on aspects of the ELP introduced in their high school language courses, such as what made them feel informed and able to chart their own course as opposed to what caused them anxiety or seemed onerous. The authors stress the need for language educators to better conceptualize the ways in which student ownership and involvement can lead to more effective goal setting and self-assessment; they also discuss the potential of the ELP to help them achieve these ends as well as some of its limitations.

Lemaire's article for the "Focus on the Classroom" section presents empirical findings from a pedagogical innovation. The context of her study was a combined French Studies/preservice education course involving French-speaking students in a minority French context in Western Canada. An ELP was designed for the course to help the students reflect on their linguistic repertoire and sociolinguistic identity, identify their strengths and weaknesses, and reflect on the complex dynamics of the minority Francophone communities living in Alberta. The portfolio used in the project drew on a language portfolio developed in Canada and the first ELP to be developed in France, by the Rectorat de Caen. The author suggests that the lessons

learned from taking fledgling steps into ELP development will enable her to fine-tune future portfolios so that they meet the context-specific needs of minority Francophone students in Alberta in ways that will benefit them as preservice teachers but also the user-learners whom they will teach.

Three books are reviewed in this special issue – Michael Byram and Lynne Parmenter’s (2012) edited collection, *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, reviewed by David Little; Emmanuelle Huver and Claude Springer’s (2011) *L’évaluation en langues*, reviewed by Enrica Piccardo; and Bärbel Kühn and Maria Luisa Pérez Cavana’s (2012) edited collection, *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner Autonomy and Self-Assessment*, reviewed by Laura Hermans-Nymark. The books reflect the wide-ranging impact of the CEFR and the ELP on L2 teacher education, curriculum, proficiency testing, assessment, and language policy.

Lessons learned and next steps

Researchers wishing to conduct their own empirical work on CEFR and/or ELP implementation can take many “words to the wise” from the contributions to this special issue:

- Figueras et al. call for test developers and teachers designing classroom assessment tools to give careful consideration to the complexities involved;
- Piccardo recommends gradual, supported implementation phases so that educators have time to explore and understand why changes in practice are worthwhile;
- Hasselgreen makes clear that educators need appropriate induction if they are to use CEFR-derived descriptors as a basis for feedback and classroom assessment;

- Lonsdale and Kusseling recommend goal-based instruction and awareness/teaching of high-frequency vocabulary;
- Kristmanson et al. call for user-learners' voices to be listened to and heeded; and
- Lemaire demonstrates the importance of context appropriateness.

Researchers can also benefit from a common thread that runs through the six contributions:

Effective implementation of the CEFR and ELP requires time and effort.

In a feature article for the Canadian Association of Second Language Teachers, David Little (2010) outlined possible steps for the implementation of the CEFR in Canada, but stressed that it is not a monolithic entity that can be implemented “in one go.” He noted that it contains much more than proficiency levels that can be used to profile language learners' competences in a given language at a given time. It also addresses contexts of language use, communication themes, communicative tasks and purposes, communicative language processes, user-learner competences, language learning and teaching, tasks and their role in language teaching, linguistic diversification in the curriculum, and assessment (Little, 2010, p. 20). It is thus not surprising that it takes time to get the details right when implementing the CEFR and ELP in any particular context. Interest in these two instruments continues to grow outside Europe, so it makes sense to heed the voices of those who have conducted empirical research on their implementation, including the voices of the contributors to this special issue.

Acknowledgements

We gratefully acknowledge the efforts of the following reviewers: Anja Burkert, Bronagh Ćatibušić, Alister Cumming, Joe Dicks, Francis Goullier, Neil Jones, Viljo Kohonen, Stergiani Kostopoulou, Paula Kristmanson, Lienhard Legenhausen, Peter Lenz, Rosanna Margonis-Pasinetti, Breffni O'Rourke, Sally Rehorick, Bernd Rüschoff, Maria Stoicheva, Erwin Tschirner, and Larry Vandergrift. In addition, we would like to thank the CMLR editors, Laura Collins, Diane Dagenais, and Danièle Moore, and Tom Pettitt of UT Press for their support during the preparation of this special issue. Finally, we gratefully acknowledge the assistance of Colette Despagne, Vickie Wai Kei Li, and Pascal Munyankesha, Western University, in preparing the manuscript.

References

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK:Cambridge University Press.: Retrieved July 13, 2013 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp [Google Scholar](#)
- Council of Europe (2011). *European Language Portfolio*.. Retrieved September 5, 2013 from http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Templates/ELP_Annotated_Principles_Guidelines_EN.pdf [Google Scholar](#)
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S.K., Smith, M., & Crowley, K. (2011). The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of promoting learner autonomy in French as second language classrooms in Canada. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 1-19. [Google Scholar](#)
- Little, D. (2010). What does “implementing” the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) mean? *Réflexions*, 29(2), 20-21. [Google Scholar](#)
- Ministry of Education of Ontario (2013). *A framework for French as a second language in Ontario schools Kindergarten to Grade 12: Core French, extended French, French immersion*. Available at: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/frameworkFLS.pdf> and www.ontario.ca/educatio. [Google Scholar](#)

Introduction / introduction

Depuis la parution en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR; Conseil de l'Europe, 2001), cette œuvre est devenue une référence clé dans le débat international sur la compétence en langues seconde et étrangère. Le CECR représente le point culminant de trois décennies de recherches collaboratives et réunit deux tendances opposées dans le travail du Conseil de l'Europe sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. D'un côté, sa définition de la compétence en termes de capacité de l'apprenant-usager à utiliser la langue pour accomplir des tâches communicatives remonte à ses débuts dans les projets concernant l'enseignement aux adultes des années 70. Le premier travail du Conseil en langues modernes a eu lieu sous la direction du Comité pour l'enseignement informel, qui prônait l'autonomie des apprenants et l'auto-évaluation, et qui s'opposait aux examens formels; dès le début, le Comité mettait l'accent sur l'apprentissage langagier qui correspondait aux buts communicatifs de l'apprenant-usager. De l'autre côté, le CECR répond également à un besoin croissant depuis les années 80 de création d'un barème qui servirait à comparer les qualifications langagières d'un bout à l'autre du même pays et surtout, d'un pays à l'autre. Le CECR réussit *grosso modo* à maintenir une tension constructive entre les deux tendances énoncées ci-dessus.

Le statut d'observateur que le Canada détient auprès du Conseil de l'Europe assure qu'il reste bien informé des projets de l'organisation. Ceci s'avère très utile car les professeurs de langues canadiens s'intéressent bel et bien au CECR, et cela depuis sa parution. En Europe, les niveaux et les échelles de compétence du CECR ont eu un grand impact sur le travail des compagnies internationales d'évaluation linguistique. Dans les cours de langues, il y a parfois eu

une influence directe de l'approche actionnelle («can do»/«je peux») et donc de la définition de compétence définie par le Conseil de l'Europe, ce qui affirme l'engagement de ce dernier dans les approches communicatives et centrées sur l'apprenant. Pourtant, l'influence du CECR s'est plus souvent faite sentir de façon plus indirecte par l'emploi du *Portfolio européen des langues* (PEL; Conseil de l'Europe, 2011), qui était conçu pour jouer le rôle de médiateur dans la transmission de la philosophie et des principes du CECR aux apprenants de langue.

Au Canada, le CECR ne semble pas avoir eu d'influence particulière sur l'évaluation des langues, alors que l'approche actionnelle «je peux»/«can do» a été acceptée par certains secteurs de l'enseignement (surtout dans l'apprentissage du français langue seconde/FLS) qui le considéraient comme étant un moyen pour renforcer l'enseignement communicatif de la langue dans les écoles. Son influence est évidente. Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013) vient par exemple de publier un document intitulé *Le Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12e année, 2013*, document qui décrit le CECR comme étant un «excellent outil pour soutenir les méthodes d'enseignement et d'évaluation des programmes de FLS» (p. 4). La «perspective actionnelle» reliée au CECR est discutée dans la partie du document qui traite de l'évolution de la pédagogie du FLS. Dans cette partie, la perspective actionnelle est présentée comme étant l'approche de l'enseignement du FLS la plus à jour et la plus appropriée pour les intérêts variés d'une population étudiante très diverse (p. 33; voir aussi Faez et al., 2011). En suivant cette approche, les professeurs encouragent les étudiants à utiliser des listes de repérage pour l'auto-évaluation («checklists») tirés des descripteurs «je peux» afin d'identifier les buts d'apprentissage, tenir compte de la progression et évaluer les résultats des étudiants. Ce genre de liste de repérage pour l'auto-évaluation compte parmi les éléments de base du PEL et a parfois

mené à confondre le PEL avec le CECR et *vice versa*. Il existe donc des différences entre le Canada et l'Europe, notamment car la réception du CECR et du PEL varie de contexte en contexte, dépendamment des besoins et des priorités les plus saillants.

Jusqu'à nos jours, la plupart des recherches publiées sur le CECR et le PEL se sont situées dans le contexte européen où le travail théorique, les études de cas et les rapports anecdotiques ont suggéré que le CECR est un système utile pour analyser les besoins, les buts, les matériaux et les résultats des apprenants de la langue seconde, et pour orienter l'évaluation. Dans ce numéro spécial, nous avons expressément sollicité une grande variété de données empiriques des chercheurs qui travaillent sur les questions reliées au CECR et au PEL, dont l'évaluation de la compétence, la politique langagière, la formation des professeurs en L2, le développement des ressources d'apprentissage et d'enseignement et la planification du curriculum, la mise en œuvre et l'évaluation. Nous avons aussi cherché des rapports qui documenteraient et évalueraient des innovations pédagogiques basées sur le CECR et/ou le PEL pour la section «Pleins feux sur la classe». Les articles contenus dans ce volume traitent de toutes ces questions d'une manière ou d'une autre.

Vue d'ensemble

Les trois premiers articles de Neus Figueras, Felianka Kaftandjieva et Sauli Takala, Enrica Piccardo, et Angela Hasselgreen discutent des questions divergentes dont l'évaluation de la compétence, le développement des ressources et des listes de repérage pour l'auto-évaluation. Tous ces articles convergent néanmoins sur les questions que les implications posent pour la formation des professeur(e)s de langue seconde. Le quatrième article de Françoise Kusseling et Deryle Lonsdale a comme point de mire le contenu lexique des "Référentiels" en français

(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp). Le dernier article, de Paula Kristmanson, Chantal Lafargue et Karla Culligan, examine les réactions des étudiants envers la mise en œuvre d'un PEL. Pour la partie «Pleins feux sur la classe», l'article d'Eva Lemaire discute également du développement et de la mise en œuvre d'un PEL mais du point de vue de ses soucis comme responsable du cours et du raisonnement sous-tendant les décisions qu'elle a prises.

L'article de Figueras et al. présente un rapport détaillé sur les procédés que les chercheurs ont adoptés dans trois ateliers qui ont eu lieu en Espagne, en Hongrie et en Finlande et qui étaient organisés pour établir des normes. Il montre que le développement de procédés pour aligner les épreuves et les examens aux niveaux du CECR ne va pas de soi bien que les grandes compagnies chargées de l'évaluation des langues aient adopté le CECR de bon gré. L'échantillon de matériel pour l'évaluation que les auteurs ont utilisé mettait l'accent sur la compréhension de la lecture. Il y avait deux composantes des ateliers: familiariser les enseignant(e)s qui y participaient avec les niveaux et les descripteurs de compétence du CECR, et les former de façon qu'ils/elles soient capables d'ajuster le contenu des épreuves aux différents niveaux prévus par le Cadre. Les auteurs observent également que dans la plupart des contextes d'enseignement de langues, il s'agit de petits groupes d'apprenants qui se font évaluer, ce qui veut dire que les épreuves et les examens sont généralement développés, administrés et évalués par leurs enseignant(e)s. La leçon tirée de leur projet est la suivante: demander aux enseignant(e)s d'ajuster les épreuves de langue au CECR comprend des risques à moins qu'on ne leur offre une formation nécessaire pour accomplir cette tâche.

Piccardo nous informe d'un projet de recherche qualitatif qu'elle a mené au Canada mais qui était lié à un projet antérieur qu'elle avait mené au Centre européen pour les langues vivantes

(CELV; une institution du Conseil de l'Europe hébergé par les autorités autrichiennes à Graz). Le point de mire du projet était les défis que l'approche actionnelle du CECR pose pour les démarches pédagogique et évaluative des enseignant(e)s. L'article présente les résultats d'une analyse thématique des groupes de discussion menés auprès des enseignant(e)s qui ont participé au programme de formation. Piccardo a combiné les résultats de son étude exploratoire au Canada avec ceux de son étude antérieure pour le CELV en vue de développer un plan (genre «blueprint») de programme de formation professionnelle qui avait le double but d'informer les enseignant(e)s du rôle central que joue l'évaluation dans le point de mire tripartite du CECR (apprendre, enseigner, évaluer), et de trouver le juste milieu pour familiariser les enseignant(e)s avec les profondeurs et les détails du CECR (aller au-delà des énoncés «je peux») sans toutefois les en accabler.

La trajectoire d'apprentissage décrite par les niveaux successifs du CECR ressemble à la trajectoire qui caractérisait la plupart des systèmes éducatifs en Europe au moment du développement des niveaux dans les années 1990. L'apprentissage des langues étrangères commençait d'habitude au début des études secondaires et se poursuivait jusqu'à la fin de l'école secondaire d'où – pour une minorité d'apprenants – ils continuaient dans des programmes d'enseignement professionnel, d'études avancées et des cours destinés aux adultes (comme c'est expliqué dans l'Annexe B du CECR, l'échelonnage était basé sur les jugements des professeur(e)s de langues qui travaillaient dans ces secteurs). Pourtant, presque aussitôt que le CECR était publié, des chercheur(e)s ont lancé des projets pour adapter les descripteurs aux niveaux inférieurs de compétence afin de répondre aux besoins des apprenants bien plus jeunes. Dans son article, Hasselgreen explique comment l'adaptation des descripteurs a joué un rôle central dans l'évaluation de l'écriture de jeunes apprenants dans un autre projet qui faisait partie

du programme à moyen terme du CELV, 2008–2011. Hasselgreen résume les procédés suivis et considère dans quelle mesure ils ont permis aux enseignant(e)s de donner du «feedback» (de la rétroaction) qui contribuait à l'évaluation valide en salle de classe.

Le CECR a parfois été critiqué pour ne pas être assez spécifique et pour fournir des descripteurs qui ne sont pas assez détaillés et qui ne répondent pas aux besoins de l'évaluation en langues. Pourtant, ces critiques ignorent le fait que le CECR n'est pas spécifique à une ou à des langues quelconques. Surtout en ce qui concerne les compétences de langue communicatives, les descripteurs doivent toujours être accompagnés d'un contenu spécifique à une langue particulière. Les «descriptions de niveaux comme points de référence» que le projet «English Profile» (www.englishprofile.org) est en train de développer pour l'anglais sont basées sur une analyse de corpus tandis que leur équivalent français était basé sur l'intuition des auteurs. L'article de Kusseling et Lonsdale évalue le contenu lexique des “Référentiels” français en le comparant avec deux corpus contemporains et des artefacts dérivés. Suite à leur analyse, les auteurs suggèrent des moyens possibles de raffiner les “Référentiels” (en gardant, en enlevant et en ajoutant des items de vocabulaire). Il est évident que la piste de travail en cours dans ce domaine est importante. Pourtant, les auteurs ont souligné eux-mêmes que des groupes d'apprenants qui se trouvent dans des circonstances spécifiques (dont les immigrants adultes qui apprennent le français) auront peut-être besoin d'apprendre des mots parfois insolites dépassent leur niveau de compétence actuelle afin d'atteindre leur but. Cette observation nous mène à faire une remarque plus générale. Comme nous l'avons déjà constaté, le point de mire de la définition de la compétence communicative du CECR est l'apprenant-usager; le vocabulaire dont chacun a besoin pour exprimer l'individualité ne figure que rarement en haut des listes de fréquence

lexicale. Ainsi, l'enseignement des langues qui prône une progression basée uniquement sur de telles listes risque de contourner un aspect important de l'ethos du CECR.

Le dernier article, de Kristmanson et al., ajoute les expériences des étudiant(e)s de la 12^e année qui ont utilisé un portfolio de langues modelé sur le PEL. Les entrevues menées par les chercheuses dans des groupes de discussion faisaient partie d'un plus grand projet de recherche-action. Le but des entrevues était de faire ressortir le point de vue des étudiant(e)s vis-à-vis de leur apprentissage des langues, du portfolio et comment ce dernier les aide à devenir plus autonomes. Les auteures nous informent aussi des réactions des étudiant(e)s aux aspects variés du PEL qui leur sont présentés. Les étudiant(e)s ont décrit les aspects du PEL introduits dans leurs cours de langue à l'école secondaire qui les rendait capables de prendre leur apprentissage en main, de même que ceux qu'ils trouvaient pénibles ou qui les rendaient anxieux. Les auteures ont souligné qu'il est important pour les enseignant(e)s de mieux conceptualiser comment ils peuvent impliquer leurs étudiant(e)s dans l'apprentissage afin d'augmenter les habiletés de ces derniers à se fixer des buts et à s'autoévaluer. De plus, elles s'expriment aussi sur ce qu'elles considèrent comme étant le potentiel et les limitations du PEL à aider les étudiant(e)s à atteindre ces buts.

Le travail de Lemaire dans la section «Pleins feux sur la classe» présente des données empiriques basées sur une innovation pédagogique. Le contexte de l'étude était un cours jumelé qui combinait la formation des professeur(e)s et les études françaises dans un milieu de français minoritaire à l'ouest du Canada. Les participant(e)s étaient des étudiant(e)s qui parlaient français. Le cours comprenait une composante portfolio développée pour aider les étudiant(e)s à réfléchir sur leurs répertoires linguistiques et leur identité sociolinguistique, identifier leurs points forts et

leurs faiblesses en français et réfléchir sur des dynamiques complexes des communautés francophones minoritaires qui demeurent en Alberta. Le portfolio utilisé dans le projet s'inspirait d'un portfolio préalablement développé au Canada et du premier PEL développé en France, par le Rectorat de Caen. L'auteure espère que les leçons apprises de ce premier pas vers le développement d'un PEL lui permettront de peaufiner des portfolios futurs pour qu'ils répondent aux besoins spécifiques des étudiant(e)s en contexte de français minoritaire en Alberta de manière qu'ils/elles puissent en profiter dans leurs études actuelles, et que leurs étudiant(e)s futur(e)s en profiteront aussi.

Il y a aussi trois recensions de livres dans ce numéro spécial – un volume rédigé par Michael Byram et Lynne Parmenter (2012), *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, examiné par David Little; *L'évaluation en langues* d'Emmanuelle Huver et Claude Springer (2011), examiné par Enrica Piccardo; et un volume rédigé par Bärbel Kühn et Maria Luisa Pérez Cavana (2012), *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner Autonomy and Self-Assessment*, examiné par Laura Hermans-Nymark. Les sujets traités dans ces livres reflètent l'envergure de l'influence du CECR et du PEL sur la formation des professeur(e)s en langues secondes, le curriculum, l'évaluation de la compétence en langues, l'évaluation elle-même et la politique langagière.

Leçons apprises et prochaines étapes

Tout chercheur qui veut mener des recherches sur le CECR et/ou le PEL devrait lire les conseils des contributeurs/trices à ce numéro spécial, conseils basés sur des leçons apprises comme résultat des travaux empiriques:

- Figueras et al. recommandent aux développeurs de tests formels tout comme aux professeurs de langues qui créent des outils pour faire de l'évaluation en salle de classe de faire très attention aux complexités;
- Piccardo recommande une mise en œuvre graduelle pour que les enseignant(e)s aient le temps d'explorer et de comprendre la valeur d'un renouveau pédagogique;
- Hasselgreen précise que les enseignant(e)s ont besoin d'une formation adéquate pour que ces derniers/ières soient à la hauteur de la tâche d'employer les descripteurs inspirés du CECR comme base pour l'évaluation en classe et donner du «feedback» (de la rétroaction) aux apprenants;
- Lonsdale et Kusseling recommandent que les enseignant(e)s adoptent une approche pédagogique qui intègre l'idée de se fixer des buts et de prendre en compte le vocabulaire à grande occurrence;
- Kristmanson et al. recommandent que les enseignant(e)s écoutent et agissent en fonction des vœux exprimés par les apprenants-usagers de la langue; et
- Lemaire démontre l'importance de prendre en considération les variables contextuelles.

Les chercheur(e)s peuvent aussi profiter d'une ligne motrice qui filtre à travers les six contributions. Pour mettre le CECR et le PEL en œuvre de façon efficace, il faut se donner du temps et fournir les efforts nécessaires.

Dans un article de fond pour l'Association canadienne des professeur(e)s de langue seconde, David Little (2010) a énuméré des étapes possibles pour une mise en œuvre du CECR au Canada. Il a cependant insisté sur le fait que le CECR n'est pas une entité monolithique qu'il est possible de mettre en œuvre d'un seul coup, notant qu'il s'agit de beaucoup plus que des

niveaux de compétence qui peuvent servir à tracer le profil de la compétence linguistique des apprenants dans une langue particulière à un moment donné; il s'agit aussi des contextes d'emploi de la langue, des thèmes communicatifs, des tâches et des buts communicatifs, des procédés linguistiques communicatifs, des compétences des apprenants-usagers, de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, des tâches et de leur rôle dans l'enseignement des langues, de la diversification linguistique dans le curriculum, et de l'évaluation (Little, 2010, p. 20). Il est donc impératif de faire attention aux détails et de les ajuster dans toute initiative qui vise à mettre en œuvre le CECR et le PEL dans n'importe quel contexte. L'intérêt que les chercheur(e)s en dehors de l'Europe démontrent dans ces deux instruments ne fait qu'accroître. De ce fait, il est logique d'écouter les conseils des chercheur(e)s qui ont déjà mené des études empiriques sur la mise en œuvre de ces deux instruments, y compris ceux des contributeurs/trices à ce numéro spécial.

Remerciements

Nous reconnaissons avec gratitude les efforts des évaluateur(e)s qui suivent: Anja Burkert, Bronagh Čatibušić, Alister Cumming, Joe Dicks, Francis Goullier, Neil Jones, Viljo Kohonen, Stergiani Kostopoulou, Paula Kristmanson, Lienhard Legenhausen, Peter Lenz, Rosanna Margonis-Pasinetti, Breffni O'Rourke, Sally Rehorick, Bernd Rüschoff, Maria Stoicheva, Erwin Tschirner et Larry Vandergrift. De plus, nous voulons remercier les rédactrices de la *RCLM*, Laura Collins, Diane Dagenais et Danièle Moore, ainsi que Tom Pettitt des Presses de l'Université de Toronto (UT Press), pour leur soutien pendant la préparation de ce numéro spécial. Finalement, nous apprécions énormément l'aide considérable de Colette Despaigne, de Vickie Wai Kei Li et de Pascal Munyankesha (Université Western) dans la préparation de ce manuscrit.

Références

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe/Paris: Les Éditions Didier: Cherché le 13 juillet 2013 au site Web http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp [Google Scholar](#)
- Conseil de l'Europe. (2011). *Portfolio européen des langues (PEL): Principes et lignes directrices avec notes explicatives* Cherché le 13 juillet 2013 au site Web http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Templates/ELP_Annotated_PrinciplesGuidelines_FR.pdf [Google Scholar](#)
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S. K., Smith, M., et Crowley, K. (2011). The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of promoting learner autonomy in French as second language classrooms in Canada. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), pp. 1-19. [Google Scholar](#)
- Little, D. (2010). What does “implementing” the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) mean? *Réflexions*, 29(2), 20-21. [Google Scholar](#)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12e année, 2013*. Disponible à: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/frameworkFLSfr.pdf> et www.edu.gov.on.ca. [Google Scholar](#)