Document generated on 04/18/2024 5:02 a.m.

Canadian Journal of Applied Linguistics
Revue canadienne de linguistique appliquée

Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)
Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)

Introduction au numéro spécial

Shahrzad Saif and Samira ElAtia

Volume 23, Number 2, Fall 2020

Special Issue: The Canadian National Frameworks for English and French Language Proficiency: Application, Implication, and Impact
Numéro spécial : Niveaux de compétence linguistique canadiens pour la compétence langagière en français et en anglais : impact, application et implication

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1072968ar
DOI: https://doi.org/10.37213/cjal.2020.31348

See table of contents

Publisher(s)

University of New Brunswick

ISSN

1920-1818 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Saif, S. & ElAtia, S. (2020). Introduction au numéro spécial. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, *23*(2), xiv–xviii. https://doi.org/10.37213/cjal.2020.31348

Copyright (c) Shahrzad Saif, Samira ElAtia, 2020

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Introduction au numéro spécial

Niveaux de compétence linguistique canadiens pour la compétence langagière en français et en anglais : impact, application et implication

Shahrzad Saif
Université Laval

Samira ElAtia
Université de l'Alberta

L'enseignement des langues au XXI[e] siècle a été caractérisé non seulement par l'innovation dans les pratiques pédagogiques, mais aussi par l'utilisation de *normes*, également appelées cadres de références, pour la formation et l'évaluation des apprenants de langue, ainsi que pour le développement des programmes d'études et curriculum, ou encore principes directeurs des acquis d'apprentissage et compétences langagières génériques. Nés de la nécessité provoquée par la montée de la mondialisation et une interaction transfrontalière croissante, ces cadres visent à fournir une description détaillée des résultats d'apprentissage ou de ce que les apprenants devraient être capables de faire avec la langue (Figueras, 2012) à différents niveaux d'apprentissage langagier et dans des contextes sociaux, économiques, historiques et politiques précis (ElAtia, 2011). C'est ainsi que ces cadres de compétences linguistiques visent à :

- fournir une base pour l'élaboration de curriculum et de programmes de cours de langues, incluant la conception de directives pédagogiques, l'élaboration de matériels pédagogiques et l'évaluation des compétences linguistiques;
- établir des normes par rapport auxquelles l'efficacité des programmes linguistiques et les performances des apprenants à différents stades de l'apprentissage des langues peuvent être jugées de manière uniforme et objective; et
- proposer un « métalangage » facilitant la conversation autour des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues secondes parmi diverses parties prenantes.

En conséquence, dans de nombreuses régions du monde, les *normes* se sont avérées populaires auprès des agences gouvernementales et des décideurs publics qui doivent certifier des individus ou faire des sélections en fonction de leur niveau de compétence linguistique requis et attendu. Dans ce contexte, les normes, ainsi que les tests à enjeux élevés fondés sur ces normes-là, sont utilisés non seulement à des fins éducatives, de certification, de contrôle et de responsabilité, mais aussi comme des outils puissants « to eradicate diversity and impose norms. The purpose is to enforce conformity to a single model that helps to create and maintain political unity and identity » (Fulcher, 2010, p. 220).

Des exemples de ces cadres de compétences linguistiques, développés dans des contextes variés avec un grand nombre d'apprenants de langues étrangères et/ou secondes, comprennent le Cadre européen commun de référence (CECR), le *American Council on the*

Teaching of Foreign Languages Guidelines (ACTFL), l'*Australian Second Language Proficiency Rating* (ASLPR), les China Standards of English (CSE), et le *Canadian Language Benchmarks* (CLB) / Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC).

Parmi ces cadres, on distingue l'exemple du CECR (Conseil de l'Europe, 2001), qui est allé au-delà de ses frontières géographiques et a gagné en influence et en popularité dans le monde entier (Negishi et coll., 2013). Le cadre a été traduit dans diverses langues en raison de la pénurie de normes et de matériaux de soutien les accompagnant, surtout pour les langues les moins fréquentes. Une utilisation plus large du CECR a donc généré une quantité considérable de littérature, de recherche et de débats controversés. Il a été crédité, entre autres, des échelles de compétences complètes, facilitant la communication entre les enseignants et les apprenants et liant les programmes à l'évaluation (Green, 2014; Kantarcioglu & Papageorgiou, 2012; North, 2014), mais on le critique également pour sa tendance à encourager un *cadre* normatif, son manque de considération pour les besoins précis et uniques des apprenants par l'absence de contexte le caractérisant, et son manque de validation empirique (Fulcher, 2012; McNamara, 2007; McNamara, et coll., 2018; Roever & McNamara, 2006, Shohamy, 2011, entre autres). L'utilisation, ou plus correctement l'implémentation, du *Cadre* à grande échelle, décontextualisée et ignorant les spécificités des langues en remplacement des cadres de compétences nationaux a donc été fortement découragée, principalement pour des raisons éducatives, culturelles, sociales et politiques (Byrnes, 2007 ; ElAtia, 2011 ; Fulcher, 2010, 2012 ; Roever & McNamara, 2006 ; Weir, 2005, entre autres). Le développement de normes chinoises d'anglais (Chinese Standards of English, CSE) à utiliser en Chine est la dernière tentative de création d'un cadre adapté aux besoins linguistiques précis au contexte dans lequel il est utilisé (Jin et coll., 2017).

Les CLB, cadre national canadien, furent développés en 2000 par le CNCLC- Le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (Pawlikowska-Smith, 2000). La version française du cadre, les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), a été développée et révisée quelques années plus tard en 2006. Les CLB / NCLC ont acquis une reconnaissance nationale et internationale (Fulcher, 2010 ; Green, 2014 ; Jin et coll., 2017, entre autres) pour relier les programmes à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, et améliorer la communication entre les enseignants de langues dans différents secteurs. Contrairement à d'autres cadres de référence ou standards, les CLB/NCLC sont spécifiques au contexte, à la langue et aux besoins canadiens, offrant des niveaux de compétences détaillés pour des utilisateurs ciblés. Depuis la création des CLB / NCLC, et suite à leurs mises à jour et à leurs validations subséquentes en 2011 et 2012, le CNCLC a développé des tests de langues et a produit une gamme d'outils pédagogiques, de matériel et de ressources en ligne afin de soutenir les applications pratiques de ces niveaux de compétence par les praticiens dans leur enseignement quotidien.

Les *Niveaux de compétence* comme indicateur de performance

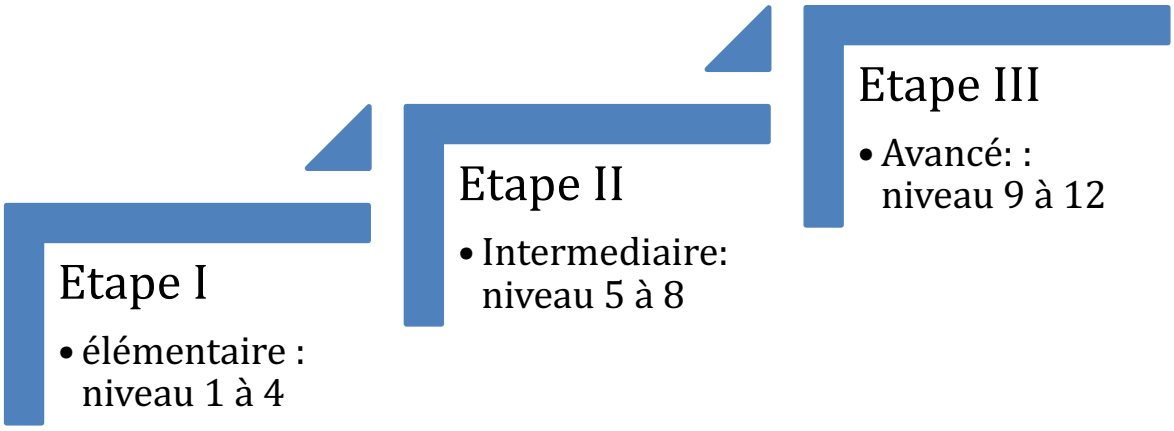
Parallèlement à l'adoption du Règlement sur l'immigration en 1967, deux actes législatifs importants ont été introduits et définissent désormais l'identité canadienne : la *Loi sur les langues officielles* (Government of Canada, 1969) et la *Loi sur le multiculturalisme* (Government of Canada, 1971). Avec deux langues officielles (français et anglais) et une politique d'immigration fédérale, les CLB / NCLC ont ensuite été élaborés

pour servir spécifiquement la société canadienne, où le français et l'anglais sont les deux langues officielles utilisées dans un milieu multiculturel qui permet à tous les Canadiens de conserver leur culture et leur propre langue maternelle. Les CLB/NCLC sont donc spécifiques au contexte et fournissent les descripteurs de compétence linguistique qui guideraient la sélection, l'admission et l'intégration des nouveaux arrivants au Canada.

En tant qu'énoncés des capacités ou des compétences attendues dans une langue, les NCLC / CLB « … servent de normes nationales reconnues au Canada et internationalement pour décrire, évaluer et reconnaître la compétence langagière en français ou en anglais des individus au Canada, y compris celle des immigrants et des éventuels immigrants. … Ces niveaux constituent un langage commun pour l'ensemble de la communauté desservant les immigrants. » (https://www.language.ca/qui-sommes-nous/).

Les NCLC/CLB sont composés de douze niveaux divisés en trois étapes de compétences – élémentaire, intermédiaire et avancée – couvrant les quatre compétences linguistiques classiques : compréhension orale et écrite et production orale et écrite.

Figure 1
Progression des NCLC/CLB entre étapes et niveau



Orientation de recherche

Compte tenu de l'évolution du paysage de l'enseignement des langues au Canada et dans le monde, les CLB/ NCLC peuvent jouer un rôle majeur dans l'avancement de la recherche sur l'apprentissage des langues, l'évaluation des langues et l'élaboration de programmes langagiers. Nous croyons fortement que l'avenir et le potentiel, au Canada et ailleurs, des CLB/ NCLC résident dans un programme de recherche vaste et innovateur. En effet, au cours des vingt dernières années, le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CCLB/CNCLC) a consolidé sa place au Canada en tant qu'organisme-chef de file en matière d'élaboration de programmes linguistiques et d'apprentissage et d'évaluation des langues. Cependant, les CLB/ NCLC restent largement méconnus de la majorité des praticiens et des décideurs en dehors du secteur de l'immigration. Malgré les appels croissants en faveur d'une meilleure démarche quant à la responsabilité et de la transférabilité mondiale des cadres linguistiques, il y a une pénurie d'études empiriques qui

ciblent la pertinence des CLB/NCLC à décrire, enseigner et évaluer la maîtrise de l'anglais et du français au Canada et au-delà. À cette conjoncture, il devient nécessaire d'étudier l'efficacité et l'impact des programmes et ressources existants sur les parties prenantes et, surtout, sur les résultats d'apprentissage de la population cible. En outre, nous recommandons fortement que la recherche dans les années à venir aille au-delà du portefeuille traditionnel et explore l'utilisation du CLB/ NCLC pour le développement de programmes de formation et d'instruments de mesure pour d'autres populations dans différents contextes d'apprentissage. Ces contextes incluent, mais sans s'y limiter, les jeunes apprenants, l'éducation de la maternelle à la 12e année, l'enseignement postsecondaire, la formation continue des adultes, la langue à des fins spécifiques et les langues autochtones du Canada (ElAtia, 2017) dont certaines utilisent actuellement d'autres cadres, notamment le CECR, à des fins de formation et d'évaluation.

En conclusion, nous réitérons que, comme les CLB/ NCLC ont été élaborés pour un Canada bilingue, en prenant en considération le contexte canadien, et sont taillés sur mesure aux besoins des apprenants de langues de L1 et de cultures diverses, ils sont les mieux adaptés pour guider les pratiques de formation langagière et d'évaluation dans de ces contextes précis. Cela sera possible seulement en s'appuyant sur une gamme variée de recherches empiriques et factuelles menées sur l'application du CLB / NCLC à des domaines autres que des programmes classiques de langue pour les adultes nouveaux arrivants au Canada.

Par nécessité, l'application et l'usage des CLB/ NCLC à chacun des contextes mentionnés ci-dessus nécessitent une analyse systématique des besoins linguistiques des utilisateurs ciblés et impliquent des discussions et une collaboration approfondie entre les chercheurs, d'une part, et d'autre part, les différents intervenants et parties prenantes provinciaux et fédéraux, y compris le Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC), les services de l'Immigration, aux réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), les trois conseils de recherche, et les ministres de l'Éducation et de l'enseignement supérieur.

Références

Byrnes, H. (2007). Perspectives. *The Modern Language Journal*, 91(4), 641–645.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment.* Cambridge University Press.

ElAtia, S. (2011) Choosing Language Competence Descriptors for Language Assessment: Validity and Fairness Issues. *Synergies Europe*, *6*, 165-175.

ElAtia, S. (2017). Building a bridge to the future potential contributions of the CLB and the NCLC. In M. Jezak (Ed.). *Language is the Key* (pp. 107-120). University of Ottawa Press.

Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal, 66*(4), 477–485.

Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly, 1*(4), 253–266.

Fulcher, G. (2010). *Practical language testing.* Hodder Education.

Fulcher, G. (2012). Scoring performance tests. In G. Fulcher, & F. Davidson (Eds.). *The Routledge handbook of language testing* (pp. 378–392). Routledge.

Government of Canada. (1967). *Immigration Act, Immigration Regulations, Part 1, Amended" RG2-A-1-a, volume 2380, PC1967-1616, August 16 1967. Library and*

Archives Canada. https://pier21.ca/research/immigration-*history/immigration-regulations-order-in-council-pc-1967-1616-1967.*

Government of Canada. (1969). *Official Languages Act.* Archives Canada. *languesofficielles1969.htm.*

Government of Canada. (1971). *Canada Multiculturalism Act. Library and Archives Canada. Canada. Parliament. House of Commons. Debates, 28th Parliament, 3rd Session, Volume 8 (8 October 1971): 8545-8548, Appendix, 8580-8585.* https://pier21.ca/research/immigration-history/canadian-multiculturalism-policy-1971.

Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action.* Routledge.

Jezak, M. (2017). *Language is the Key: The Canadian Language Benchmarks Model.* University of Ottawa Press.

Jin, Y., Wu, Z., Alderson, C., & Song, W. (2017). Developing the China Standards of English: challenges at macropolitical and micropolitical levels. *Language Testing in Asia, 7*(1), 1-19.

Kantarcioglu, E., & Papageorgiou, S. (2012). The Common European Framework of Reference. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & F. Stoynoff. *The Cambridge Guide to Second Language Assessment* (pp. 82-89). Cambridge University Press.

McNamara. T. (2007). The CEFR in Europe and beyond [Paper presentation]. 4th Annual EALTA Conference, Sitges, Spain.

McNamara, T., Morton, J., Storch, N., & Thompson, C. (2018). Students' accounts of their first-year undergraduate academic writing experience: Implications for the use of the CEFR. *Language Assessment Quarterly, 15*(1), 16-28.

Negishi, M., Takada, T., & Tono, Y. (2013). A progress report on the development of the CEFR-J. In E. Galaczi, & C. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks. Proceedings from the ALTE Kraków conference, July 2011* (Vol. 36, pp. 137–165). Cambridge University Press.

North, B. (2014). Putting the Common European Framework of Reference to good use. *Language Teaching, 47*(2), 228–249.

Pawlikowska-Smith, G. (2000). *Canadian Language Benchmarks 2000: English as a Second Language for Adults.* CCLB.

Roever, C., & McNamara, T. (2006). Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics, 16*(2), 242–258.

Shohamy, E. (2011). The Power of Tests. Harlow, UK: Longman.

Weir, J. C. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing, 22*(3), 1–20.