



Université du Québec
à Rimouski

**LES CONCEPTIONS ET LES PRATIQUES ENSEIGNANTES
ISSUES DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE
RÉFÉRENCE D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE
SECONDE EN ONTARIO**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© SAMANTHA VAN GEEL

Janvier 2022

Composition du jury :

RaKia Laroui, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

Jessy Marin, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Laura Hermans-Nymark, examinatrice externe, University of Western Ontario

Dépôt initial le 13 août 2021

Dépôt final le 20 janvier 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Apprendre le français représente la plus belle expérience de ma vie. Rencontrer de nombreuses personnes magnifiques lors de la réalisation de mon projet de maîtrise et réaliser différents apprentissages grâce à elles ne font pas exception. J'aimerais souligner mon appréciation envers vous tous dans cette section.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de recherche, Jessy Marin. Votre volonté de me diriger m'a permis de poursuivre un projet de recherche sur un sujet qui m'intéresse profondément. Votre savoir et votre expertise m'ont soutenu dans mes apprentissages sur la recherche en éducation et dans le développement de mes compétences en tant qu'étudiante-chercheuse. De même, votre patience et votre générosité (de commentaires, de conseils et de temps) ont été fondamentales pour, non seulement la réalisation de ce projet, mais aussi pour mes ambitions langagières. Jessy, merci d'avoir cru en moi du début à la fin. Par ailleurs, je désire remercier Geneviève Therriault qui m'a guidée dans mes apprentissages sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et sur les pratiques enseignantes. Vos connaissances sur ces sujets m'ont permis d'étudier le Cadre européen commun de référence à travers un angle unique, et je n'oublierai jamais la gentillesse que vous étendez à chacune de vos interactions.

Ensuite, je voudrais remercier RaKia Laroui, présidente du jury, et Laura Hermans-Nymark, examinatrice externe, qui ont été disponibles pour examiner mon mémoire et pour m'offrir leurs précieux conseils. Je tiens à aussi remercier Laura pour avoir partagé son expertise sur le Cadre européen commun de référence avec moi. Vos connaissances à ce sujet m'ont permis d'orienter la problématique de recherche et de valider le guide d'entrevue. De plus, j'aimerais remercier Jean Bernatchez, car si ce n'était pas de votre assurance au début de mon parcours, je n'aurais jamais eu le courage d'entreprendre un tel projet. Je remercie aussi l'équipe du Centre à l'aide de la réussite de l'UQAR (notamment Nathalie Landreville) qui m'a soutenue dans le perfectionnement de mon français. Enfin, à mes collègues

universitaires, qui sont devenues amies, merci d'avoir partagé vos parcours et votre camaraderie avec moi.

Merci également aux conseils scolaires de l'Ontario et aux enseignants qui ont accepté de participer à cette étude, particulièrement dans le contexte de pandémie. Le temps, l'énergie et surtout les informations partagés lors des entrevues ont mené à l'aboutissement de ce projet.

À ma famille et à mes amis, merci de ne jamais douter de mes capacités de réaliser mes rêves.

Finalement, j'aimerais souligner qu'à l'UQAR (en présence et à distance) avec toutes les personnes mentionnées ci-dessus (et beaucoup d'autres), j'ai découvert le monde de la recherche en éducation et j'en serai toujours reconnaissante.

RÉSUMÉ

Le gouvernement du Canada croit que le bilinguisme est un atout pour l'avenir du pays et il agit dans le but de le favoriser chez ses citoyens (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003). Il promeut notamment l'utilisation du Cadre européen commun de référence (CECR; qui favorise une approche actionnelle) pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde (FLS; Patrimoine canadien, 2006). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario soutient ainsi l'approche actionnelle en tant que méthode pédagogique dans les programmes de FLS et, plus largement, encourage les enseignants de FLS à s'appuyer sur le CECR dans leurs pratiques enseignantes (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Cependant, les recherches antérieures montrent que les enseignants ont de la difficulté à imaginer l'utilisation du cadre dans les salles de classe, par exemple, puisqu'ils perçoivent qu'il s'avère complexe (Mison et Jang, 2011). À ce titre, la question à la base de cette recherche est : quelles sont les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les pratiques enseignantes issues du CECR d'enseignants de FLS en Ontario? Pour y répondre, elle se compose de trois objectifs : 1) identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants de FLS de l'Ontario relativement au CECR; 2) décrire les pratiques enseignantes issues du CECR de ces enseignants; 3) expliciter les liens entre les conceptions et les pratiques.

Cette recherche s'inscrit dans une méthodologie qualitative. Des entrevues semi-dirigées virtuelles ont été réalisées auprès de huit enseignants de FLS qui enseignent en Ontario (au niveau de l'élémentaire et du secondaire; dans les programmes de base, d'intensif et d'immersion). Les résultats suggèrent surtout que les enseignants croient que le CECR fournit une compréhension claire de la définition du FLS et de sa séquence d'enseignement et qu'il promeut des pratiques enseignantes centrées sur l'élève. Ils proposent également que ceux-ci mènent des pratiques enseignantes issues du CECR qui soutiennent le développement de compétences authentiques du FLS chez les élèves. Finalement, ils indiquent qu'il existe des liens entre les conceptions (système de croyances) et les pratiques, par exemple, entre les croyances personnelles et les actions des enseignants. Cette étude conclut qu'il serait pertinent de continuer à investir dans la formation au sujet du CECR, notamment à l'égard des parties du cadre moins connues ou utilisées.

Mots-clés : Cadre européen commun de référence, conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, pratiques enseignantes, enseignement du français langue seconde

ABSTRACT

The Government of Canada believes that bilingualism is an asset for its country's future, and it acts to encourage this in its citizens (Privy Council Office of Canada, 2003). It promotes using the Common European Framework of Reference (CEFR; which advocates an action-oriented approach) to support teaching and learning French as a second language (FSL; Canadian Heritage, 2006). The Ontario Ministry of Education therefore supports the action-oriented approach as a pedagogical method used in FSL programs, and globally, encourages FSL teachers to use the CEFR to inform their teaching practices (Ontario Ministry of Education, 2013). However, previous research shows that teachers have difficulty imagining the use of the framework in classrooms, for example, as they perceive it to be complex (Mison and Jang, 2011). Therefore, the research question of this study is: what are the conceptions about teaching and learning and the teaching practices derived from the CEFR of FSL teachers in Ontario? To respond to this question, this research has three objectives: 1) identify FSL teachers' conceptions about teaching and learning relative to the CEFR; 2) describe these teachers' teaching practices based on the CEFR; and 3) explicit the links between their conceptions and their practices.

This research is based on a qualitative methodology. Virtual, semi-directed interviews were held with eight FSL teachers who teach in Ontario (elementary and secondary; from the core, extended and immersion FSL programs). The results suggest that teachers believe the CEFR provides a clear understanding of the definition of FSL and its sequence of instruction and that it promotes student-centered teaching practices. They also propose that teachers conduct teaching practices based on the CEFR that support students' development authentic FSL skills. Finally, they indicate that there are links between the teachers' conceptions (system of beliefs) and practices, for example, between their personal beliefs and their actions. This study concludes that it would be pertinent to continue to invest in professional development related to the CEFR, especially concerning the lesser known or used parts of the framework.

Keywords: Common European Framework of Reference, conceptions about teaching and learning, teaching practices, teaching French as a second language

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	VII
RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT.....	XI
TABLE DES MATIÈRES.....	XIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XV
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XVII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 PLAN D'ACTION POUR LES LANGUES OFFICIELLES DU CANADA	3
1.2 CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE EN ONTARIO	4
1.3 CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS RELATIVEMENT AU CECR	6
1.3.1 <i>Complexité du CECR.....</i>	<i>7</i>
1.3.2 <i>Nature abstraite du CECR.....</i>	<i>11</i>
1.4 PRATIQUES ENSEIGNANTES DÉCOULANT DU CECR.....	13
1.5 PROBLÈME DE RECHERCHE	17
1.6 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	19
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	21
2.1 CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE	21
2.1.1 <i>Approche actionnelle.....</i>	<i>22</i>
2.1.2 <i>Niveaux communs de référence.....</i>	<i>24</i>
2.1.3 <i>Utilisation de la langue.....</i>	<i>25</i>
2.1.4 <i>Opérations d'apprentissage et d'enseignement.....</i>	<i>26</i>
2.1.5 <i>Plurilinguisme et curriculum.....</i>	<i>28</i>
2.1.6 <i>Évaluation.....</i>	<i>29</i>
2.1.7 <i>Cadre européen commun de référence : Volume complémentaire.....</i>	<i>30</i>
2.1.8 <i>Diplôme d'études en langue française.....</i>	<i>31</i>
2.2 CONCEPTIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE.....	31
2.2.1 <i>Définition des conceptions d'enseignement et d'apprentissage.....</i>	<i>32</i>
2.2.2 <i>Définition des croyances.....</i>	<i>33</i>
2.2.3 <i>Caractéristiques des croyances.....</i>	<i>34</i>
2.2.4 <i>Ce qui influence les croyances.....</i>	<i>35</i>
2.2.5 <i>Rôles des croyances.....</i>	<i>37</i>
2.2.6 <i>Types de croyances.....</i>	<i>38</i>
2.3 PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	43
2.3.1 <i>Définition des pratiques enseignantes.....</i>	<i>43</i>
2.3.2 <i>Caractéristiques des pratiques enseignantes.....</i>	<i>45</i>
2.3.3 <i>Inter influence des pratiques enseignantes et des croyances.....</i>	<i>46</i>
2.3.4 <i>Pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement.....</i>	<i>46</i>
2.3.5 <i>Pratiques déclarées et pratiques constatées.....</i>	<i>47</i>
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	49
3.1 TYPE DE RECHERCHE	49
3.1.1 <i>Méthode qualitative.....</i>	<i>49</i>
3.2 SOURCE DE DONNÉES.....	50

3.2.1	Échantillon.....	51
3.3	COLLECTE DE DONNÉES	52
3.3.1	Entrevue semi-dirigée.....	52
3.4	ANALYSE DES DONNÉES	58
3.4.1	Analyse thématique.....	58
3.5	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	62
CHAPITRE 4	RÉSULTATS	65
4.1	CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE AU SUJET DU CECR	65
4.1.1	Croyances éducatives	65
4.1.2	Croyances épistémologiques	69
4.1.3	Croyances sur la planification.....	71
4.1.4	Croyances sur l'évaluation	72
4.1.5	Croyances sur l'apprentissage du FLS.....	73
4.1.6	Croyances sur les collègues.....	74
4.1.7	Croyances sur les élèves.....	76
4.1.8	Croyances personnelles	78
4.2	PRATIQUES ENSEIGNANTES ISSUES DU CECR	80
4.2.1	Formation	80
4.2.2	Planification	86
4.2.3	Pratiques d'enseignement	88
4.2.4	Évaluation.....	107
4.2.5	Influence du CECR sur les relations humaines	109
4.3	LIENS ENTRE LES CONCEPTIONS ET LES PRATIQUES.....	113
4.3.1	Croyances éducatives et planification	114
4.3.2	Croyances épistémologiques et pratiques d'enseignement	115
4.3.3	Croyances personnelles et action	116
CHAPITRE 5	DISCUSSION.....	119
5.1	CONCEPTIONS-PRATIQUES GLOBALES	119
5.2	CONCEPTIONS-PRATIQUES TECHNIQUES.....	121
5.2.1	Curriculum et planification	121
5.2.2	Utilisation générale du CECR.....	122
5.2.3	Approche actionnelle	123
5.2.4	Niveaux communs de référence	124
5.2.5	Étendue de l'utilisation du CECR.....	125
5.2.6	Formation	126
5.3	CONCEPTIONS-PRATIQUES AFFECTIVES ET RELATIONNELLES	127
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		129
ANNEXE I.....		135
ANNEXE II		137
ANNEXE III.....		139
ANNEXE IV		143
ANNEXE V.....		147
ANNEXE VI.....		157
ANNEXE VII		159
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Échantillon	51
-----------------------------	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACPLS	Association canadienne des professeurs de langues secondes
AOPLV	Association ontarienne des professeurs de langues vivantes
CdE	Conseil de l'Europe
CECR	Cadre européen commun de référence
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CMÉC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CPF	<i>Canadian Parents for French</i>
DALF	Diplôme approfondi de langue française d'études
DEL F	Diplôme d'études en langue française
FLS	Français langue seconde
HLP	<i>Heritage Language Program</i>
L2	Langue seconde
MÉO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
PEL	Portfolio européen des langues
PLC	<i>Professional Learning Community</i>

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le gouvernement du Canada croit que le bilinguisme du pays est un atout pour son avenir et il se fixe l'objectif suivant dans son plan d'action pour les langues officielles : doubler le nombre de diplômés du niveau secondaire « ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle » (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003, p. 28). Ce plan est d'ailleurs toujours en vigueur, ayant été renouvelé en 2018 (Comité permanent des langues officielles, 2018). Un des efforts pour atteindre cet objectif se traduit par l'utilisation du Cadre européen commun de référence (CECR; Patrimoine canadien, 2006) qui favorise notamment l'utilisation d'une approche actionnelle lors de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde (L2).

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) soutient l'approche actionnelle en tant que méthode pédagogique dans les programmes de français langue seconde (FLS; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Tandis que le MÉO encourage l'utilisation du CECR dans les pratiques enseignantes en Ontario, l'appropriation du cadre par les enseignants n'est pas toujours facile (Mison et Jang, 2011). Dans la problématique, les travaux antérieurs concernant l'utilisation du cadre par des enseignants de FLS sont abordés. Plus précisément, cette section fait état des recherches en lien avec les conceptions au sujet du CECR des enseignants de FLS (de l'Ontario, d'autres provinces et de l'Europe) et leurs pratiques enseignantes découlant du cadre. Après cela, il se trouve la question à la base de cette recherche qui est : quelles sont les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les pratiques enseignantes issues du CECR d'enseignants du français langue seconde en Ontario? Cette recherche a pour objectifs de : 1) identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants de FLS de l'Ontario relativement au CECR; 2) décrire les pratiques enseignantes issues du CECR de ces enseignants; et 3) expliciter les liens entre les conceptions et les pratiques. À notre connaissance, aucune recherche n'a étudié les relations entre ces deux concepts lorsque ceux-ci sont associés au CECR.

Il y a trois principaux éléments reliés à cette recherche, à savoir le CECR, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes. Dans la première partie du cadre conceptuel, les composantes principales du CECR sont détaillées et des informations sur sa version complémentaire sont données. Ensuite, il se trouve une section sur les conceptions (système de croyances) qui précise notamment les différents types de croyances en éducation et leurs rôles. Après cela, il y a une partie qui porte sur les dimensions des pratiques enseignantes et ce qui les influence.

Cette recherche s'inscrit dans une méthodologie qualitative afin de comprendre la manière dont le CECR prend place dans les conceptions et les pratiques enseignantes de FLS en Ontario. À cette fin, des entrevues virtuelles semi-dirigées ont été réalisées (pour respecter les mesures sanitaires mises en place contre la Covid-19) auprès de huit enseignants de FLS qui enseignent en Ontario. Une analyse thématique a été effectuée auprès des données recueillies. La troisième partie de ce mémoire donne des détails sur ces aspects.

Dans la quatrième section, les résultats concernant les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage relatives au CECR sont identifiés. Puis, les résultats sur les pratiques enseignantes issues du cadre sont décrits. À la fin de cette section, les résultats les plus saillants relativement aux liens entre les conceptions et les pratiques sont explicités.

Après cela, il se trouve la discussion. Cette section permet de développer des rapports entre les résultats de cette recherche, le cadre conceptuel, les recherches antérieures, ainsi que les publications gouvernementales.

Finalement, la conclusion achève cette recherche. Elle présente une synthèse de ce mémoire, ses apports et ses limites. Pour terminer, quelques idées sont examinées afin de mettre en lumière des pistes d'étude pour de futures recherches.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Cette partie consiste en la présentation de la problématique de la recherche. La première section présente un historique des motivations et des initiatives permettant d'améliorer le bilinguisme au Canada. Par la suite vient la question du CECR utilisé comme appui à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation du FLS en Ontario. Puis, l'état des recherches portant sur l'utilisation du cadre est présenté pour ensuite faire place au problème de recherche. Finalement, cette partie se conclut par la question et les objectifs de la recherche.

1.1 PLAN D'ACTION POUR LES LANGUES OFFICIELLES DU CANADA

En 2003, le gouvernement du Canada a rendu public un plan d'action pour les langues officielles au pays (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003). Ce plan, ayant été renouvelé en 2018, est toujours en vigueur. En plus de vouloir améliorer la politique fédérale en matière de langues officielles, le gouvernement croit que le bilinguisme fait partie de l'héritage canadien et qu'il est « un atout pour l'avenir » du pays (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003, p. 2). Les trois axes clés précisés dans ce plan sont l'éducation, le développement des communautés et la fonction publique. L'objectif de l'axe de l'éducation est de « doubler le nombre de diplômés des écoles secondaires ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle » (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003, p. 28). Pour atteindre cet objectif, le gouvernement du Canada offre son aide aux provinces et aux territoires. Au nombre des initiatives du plan d'action figurent celles-ci : « améliorer l'enseignement des L2 en renouvelant les approches et les outils pédagogiques [...]; donner un nouvel élan [aux programmes de L2]; et [motiver les élèves à poursuivre l'étude d'une L2 en leur offrant] l'occasion de mettre à profit leurs compétences » (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003, p. 29). Dans le plan d'action pour les langues officielles, le gouvernement fédéral souligne que « rien n'est possible en éducation sans les provinces et les territoires » (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003, p. 31). Les initiatives du gouvernement de

l'Ontario pour atteindre l'objectif de l'axe de l'éducation du plan d'action s'apparentent à ce qui est proposé pour l'ensemble du Canada.

Le « *Canadian Parents for French* » (CPF) analyse les actions visant à atteindre l'objectif fédéral du plan d'action pour les langues officielles concernant l'axe de l'éducation. Le CPF est un réseau national de bénévoles qui valorise la langue française comme composante intégrale du Canada. Il conclut que plusieurs plans de provinces et de territoires ne spécifient pas les qualifications des enseignants de FLS, ni les consignes pour favoriser la réussite des élèves en FLS, ni les niveaux de compétences linguistiques attendus de ces élèves (CPF, 2006). À cette époque, les objectifs flous des programmes de FLS et leur manque de cohésion expliquent ces constats.

En réaction à des constats similaires, dans le document qu'il a écrit pour le Patrimoine canadien (2006), Vandergrift propose une façon de poursuivre l'objectif de doubler le nombre de diplômés du niveau secondaire ayant une connaissance fonctionnelle de leur L2. Il met en évidence qu'au Canada, comme l'éducation est une responsabilité des provinces et des territoires, chaque province met en œuvre son propre curriculum pour l'apprentissage des langues. Par conséquent, Vandergrift explique qu'aucun curriculum n'est commun, et il n'existe pas d'outil unique pour mesurer le progrès vers l'objectif fédéral de l'éducation. Il suggère à cet égard que le gouvernement du Canada a besoin d'un outil commun pour unifier le curriculum de chaque province et territoire (Patrimoine canadien, 2006). Vandergrift propose alors de mettre en œuvre le CECR afin de combler cette lacune; et, selon lui, un cadre de référence au Canada établirait les paramètres communs pour enseigner et évaluer l'apprentissage des L2.

1.2 CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE EN ONTARIO

En 2008, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMÉC) propose officiellement l'utilisation du CECR comme outil de référence pour l'enseignement des L2. Le CMÉC (2010) affirme que les approches du CECR s'alignent avec les pratiques

enseignantes de FLS du Canada. Selon le CMÉC (2010), le CECR sert à, entre autres, fournir une compréhension unanime des compétences langagières, à donner des points de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et à éclairer l'interprétation des résultats de l'apprentissage. D'ailleurs, le MÉO reconnaît le CECR comme étant « un excellent outil pour appuyer les méthodes d'enseignement et d'évaluation des programmes de FLS » (MÉO, 2013, p. 4).

Le MÉO accorde une grande importance à l'enseignement du FLS (MÉO, 2013). Malgré le fait que la province soit majoritairement anglophone, la vision pour l'apprentissage du FLS en Ontario vise à ce que les élèves anglophones « utilisent le français avec assurance et compétence dans leur vie quotidienne » (MÉO, 2013, p. 8). La poursuite de cette vision se fait dans le cadre de trois programmes d'enseignement de FLS qui se déclinent du niveau de l'élémentaire (première année à huitième année) jusqu'au niveau du secondaire (neuvième année à 12^e année) : le programme de base (ou le programme de français cadre), le programme intensif et le programme d'immersion (voir annexe I).

En lien avec l'objectif du plan d'action de l'axe de l'éducation (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003), le MÉO (2013) poursuit trois objectifs dans son cadre stratégique pour ces programmes : « améliorer l'assurance, la maîtrise de la langue et le rendement des élèves en FLS [...]; accroître le pourcentage d'élèves qui étudient le FLS jusqu'à l'obtention de leur diplôme secondaire [...]; et augmenter l'engagement des élèves, du personnel scolaire, des parents et de la collectivité dans les programmes de FLS » (p. 9). La nature de ces objectifs suggère que le MÉO vise à améliorer la qualité des programmes de FLS offerts en Ontario. Les statistiques montrent également qu'il est nécessaire d'apporter des améliorations : en 2018-2019, seulement 53 % des élèves ontariens éligibles sont inscrits aux programmes de FLS (base, 40 %; immersion, 13 %; CPF, 2019); et dans le programme de base, quand il n'est plus obligatoire (à partir d'un cours réussi au niveau secondaire), seulement 6 % des élèves suivent des cours supplémentaires en FLS (CPF, 2020). Cela est en adéquation avec l'objectif du gouvernement du Canada de faire passer le taux national de

bilinguisme de 17,9 % à 20,0 % en 2036 et, en vue d'atteindre cet objectif, le gouvernement fédéral prévoit investir 2,7 milliards de dollars sur cinq ans (Comité permanent des langues officielles, 2018). L'effort du gouvernement de l'Ontario pour améliorer l'enseignement du FLS se traduit donc en partie grâce à l'implantation du CECR.

En Ontario, le CECR a influencé le développement du curriculum (c'est-à-dire le document qui décrit les attentes d'apprentissage et le contenu enseigné dans les programmes de FLS). Les objectifs principaux de ce curriculum consistent à : « utiliser le français et les stratégies d'apprentissage pour communiquer efficacement [...] et devenir un apprenant de français à vie pour promouvoir la croissance personnelle et la participation active d'un citoyen du monde » (MÉO, 2013, p. 6). Le MÉO (2013) soutient notamment que l'approche actionnelle (*action-oriented approach*) du CECR facilite l'apprentissage du FLS, et, dans le cadre de cette approche, à travers des mises en situations concrètes, l'apprenant est actif et il est au cœur de ses apprentissages. Le MÉO (2013) explique que l'objectif principal de l'apprentissage d'une L2 est la communication, ce qu'il considère être un acte social. L'élève est donc perçu comme un acteur social. Ce concept est « la perspective privilégiée [par le CECR qui] considère avant tout [...] l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans les circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulière » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Ce curriculum précise que la communication orale est primordiale pour l'acquisition d'une L2 et il propose que l'enseignement du FLS en Ontario mette l'emphase sur cet aspect.

1.3 CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS RELATIVEMENT AU CECR

Dans cette section, l'état de recherches portant sur les conceptions d'enseignants relativement au CECR et à son utilisation dans les salles de classe (au Canada et en Europe) est présenté. Cette section se divise en sous-parties de manière à présenter les conceptions liées à la complexité du CECR et à sa nature abstraite.

1.3.1 Complexité du CECR

Le CECR est basé sur des théories scientifiques relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation d'une L2 (ou langue étrangère) et emploie un vocabulaire technique (c'est-à-dire un vocabulaire qui exige des connaissances détaillées à cet égard). Les recherches à ce sujet décrites ci-dessous montrent que les enseignants de l'Ontario et d'ailleurs conçoivent, en conséquence, que c'est un document complexe.

Ce phénomène est mis en évidence dans un article qui avait pour but d'examiner les nouveaux concepts que l'utilisation du CECR entraîne dans le domaine des langues vivantes, particulièrement celui de l'accent sur la communication. Il est fondé sur l'expérience de l'auteure avec le projet « *Encouraging the Culture of Evaluation among Professionals*¹ ». Piccardo (2010) affirme notamment que le Conseil de l'Europe (CdE) atteint leur objectif initial avec le CECR : fournir un outil qui permet de systématiser les descriptions des compétences langagières pour comparer les certifications de langue des différents pays. Cependant, elle explique que l'étude mentionnée ci-dessus fait ressortir le fait que les enseignants considèrent le CECR complexe. Elle explique que la compréhension du CECR est difficile pour les enseignants européens à cause de sa densité conceptuelle; les enseignants sont perdus (Piccardo, 2010). Plus précisément, le CECR est dense sur le plan conceptuel pour les raisons suivantes : il se compose de neuf chapitres (ceux-ci abordent des thèmes variés qui sont décrits en profondeur, tels que les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues, le plurilinguisme, l'évaluation, etc.) et de quatre annexes qui complètent, entre autres, notre compréhension des échelles de niveaux de compétence. Le CdE (2018) décrit le CECR « comme étant aussi exhaustif que possible » (p. 27). Au total, le document comporte en presque deux cents pages et, en 2020, le CdE a publié un volume complémentaire (voir la section 2.1.7).

¹ Mené à l'époque par le Centre européen pour les langues vivantes, ce projet avait pour but de préparer du matériel scolaire pour adapter le CECR aux contextes différents; il a été coordonné par des experts de plusieurs pays, dont le Canada; sa collecte de données a notamment inclus des échanges avec des enseignants (à travers des questionnaires et entrevues; Piccardo, 2010).

Une recherche empirique mixte menée par cette même chercheuse en 2011 relate des résultats similaires. D'après une enquête auprès d'un échantillon de 21 enseignants européens et les discussions de groupe, Piccardo (2011) constate que les conceptions des enseignants à l'égard du CECR est qu'il s'agit d'un document compliqué. Cela est dû aux nombreux thèmes détaillés qui s'imbriquent afin d'offrir un cadre complet pour l'élaboration des programmes de langues. En conséquence de ces conceptions des enseignants, le « potentiel pédagogique [du CECR est] confronté à des soucis dus à sa complexité [...] » structurelle et organisationnelle (Piccardo, 2011, p. 22). Par ailleurs, il semble y avoir un impact du CECR sur leurs conceptions de l'évaluation des compétences en L2. Grâce aux approches du CECR, les enseignants apprécient la perspective sur l'évaluation; ils remarquent « une différence entre *évaluer* et *attribuer* » (deux actions auparavant mélangées; évaluer devient « un recueil de données » qui se distingue d'attribuer une note aux compétences langagières et aux performances communicatives; Piccardo, 2011, p. 27).

En 2011, Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley ont conduit des recherches sur les conceptions des enseignants de FLS en Ontario à l'égard des approches proposées dans le CECR. Dans une première étude, ils utilisent une méthodologie mixte qui se compose de questionnaires et d'entrevues. L'échantillon est de 93 enseignants de neuf conseils scolaires de niveaux de l'élémentaire et du secondaire. Ils font ressortir des résultats semblables à ceux de Piccardo (2011) puisqu'ils soulignent que les enseignants perçoivent que le CECR est difficile à comprendre : ils ont du mal à concevoir son adaptation à leurs pratiques enseignantes (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011). Ces chercheurs associent ce manque de compréhension à la complexité du CECR, ce qui influence son utilisation dans la salle de classe. Toutefois, les résultats montrent que les enseignants apprécient certaines approches du CECR, par exemple *l'approche actionnelle* (voir la section 2.1.1) puisqu'elle met l'accent sur la communication authentique, et non sur la maîtrise de la grammaire (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011).

Dans une deuxième étude, Faez, Taylor, Majhanovich et Brown (2011) ont consulté le même échantillon que l'étude précédente sur le rôle du CECR dans les programmes de FLS en Ontario. Ils ont utilisé un devis de recherche quantitatif avant-après à groupe unique. Les participants ont assisté à une formation portant sur le CECR et sur ses éléments clés et ont rempli différents sondages. Les résultats montrent que les enseignants sont positifs envers le potentiel des approches proposées par le CECR, surtout à l'égard de l'approche actionnelle grâce à son influence sur les capacités des élèves à agir en français (Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011). Cependant, Faez et son équipe (2011) soulignent qu'il faut une approche plus compréhensible de la mise en œuvre du CECR au Canada et davantage d'exemples de son utilisation dans les salles classe. Cela comblerait la lacune de compréhension chez les enseignants et rendrait les pratiques enseignantes issues du CECR plus efficaces (Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011).

D'autres chercheurs constatent les effets de la mise en place du CECR sur la compréhension des enseignants de ce dernier (Mison et Jang, 2011; Piccardo, 2011, 2013; Turnbull, 2011). Ils expliquent que les enseignants du Canada ne sont pas suffisamment dirigés et qu'ils ne bénéficient pas assez de rétroaction des experts (par exemple des conseillers pédagogiques de FLS) relativement au CECR et à son utilisation (Mison et Jang, 2011). En 2011, Turnbull organise une conférence à laquelle des parties prenantes étaient invitées (des départements et des agences du gouvernement du Canada, des organisations nationales, des universités, des chercheurs, des ministères de l'Éducation, des conseils scolaires, des enseignants, des parents et des membres de la communauté). Il effectue une recherche qualitative sur l'implantation du CECR au Canada et sur la pertinence et la faisabilité des activités inhérentes au CECR (par exemple, les tâches actionnelles; voir la section 2.1.1). Pour ce faire, il analyse les données issues des discussions entre ces parties. Les résultats démontrent qu'il faut avoir une ligne directrice commune relativement à la mise en place et à l'utilisation du CECR au Canada. Turnbull (2011) souligne que beaucoup de décisions en lien avec sa mise en œuvre se prennent sans considérer la situation unique du

Canada. Selon lui, cet aspect doit être une priorité si l'on souhaite que les enseignants possèdent de meilleures connaissances et une compréhension plus fine du CECR.

Similairement, Piccardo et ses collègues (2019) expliquent que le CECR n'a pas systématiquement été mis en place dans tous les milieux d'enseignement. Leur recherche mixte, qui se compose de recherches documentaires, d'entrevues semi-dirigées et d'un sondage en ligne, a comparé la mise en œuvre du CECR en Suisse et au Canada. Les résultats montrent que la mise en place effectuée au Canada est mal coordonnée : elle est laissée aux autorités nationales, régionales ou locales (Piccardo et al., 2019). Ces chercheurs expliquent que le contenu essentiel et sa perspective holistique se perdent lors d'une telle mise en œuvre, ce qui entraîne une connaissance superficielle du document chez les enseignants (Piccardo et al., 2019). Ils préviennent que cette situation réduit considérablement l'impact de l'innovation pédagogique découlant du CECR au Canada (Piccardo et al., 2019).

Arnott et ses collègues (2017) soutiennent pour leur part l'idée que l'on devrait exiger une compréhension approfondie du CECR des enseignants avant de mobiliser des pratiques enseignantes de FLS issues de ce cadre de référence. En 2017, ils ont analysé des données d'un forum réalisé en 2014 organisé par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) et des études empiriques canadiennes portant sur le CECR. Les résultats de l'étude montrent un besoin de recherche sur le CECR dans trois domaines : l'éducation en FLS de la maternelle à la 12^e année, la formation des enseignants et les contextes postsecondaires. De plus, ces chercheurs constatent que les enseignants conçoivent que le CECR s'avère complexe; ils ont de la difficulté à imaginer son utilisation à travers des pratiques enseignantes de FLS (Arnott et al., 2017). Arnott et ses collègues (2017) suggèrent que ce manque se relie au fait que les enseignants travaillent souvent seuls sans soutien de leur institution. Dans sa recherche, Gour (2015) en arrive à des conclusions similaires puisque son étude de cas de quatre enseignants de FLS en Ontario met en évidence qu'il est difficile pour eux d'analyser et de s'appropriier le CECR du fait qu'ils sont souvent seuls dans ce processus.

Comme mentionné précédemment, la complexité du document a des conséquences sur son utilisation. Selon Piccardo (2011), à cause d'un manque de compréhension du CECR, les enseignants emploient ce qui « semble être la partie la plus accessible » (p. 22) : les niveaux communs de référence (voir la section 2.1.2). À cet effet, en 2013, Piccardo a mené une recherche qualitative en Ontario. Cette recherche a investigué l'impact de la formation continue (*professional development*) sur les conceptions des enseignants vis-à-vis du potentiel pédagogique du CECR. Celle-ci s'est déroulée en deux phases : la première a permis d'interroger douze enseignants de FLS de niveau du secondaire; la deuxième a permis de consulter neuf enseignants de FLS et deux enseignants du « Heritage Language Program » (HLP; un programme d'enseignement de langues minoritaires, telles qu'une langue autochtone). Les résultats démontrent que la formation continue portant sur les méthodes d'évaluation proposées par le CECR amène les enseignants à reconsidérer leurs propres approches relatives à l'évaluation de l'apprentissage en L2 (Piccardo, 2013). Cependant, Piccardo (2013) souligne que les enseignants ne se limitent qu'à employer le troisième chapitre, plutôt que de « s'interroger sur la densité conceptuelle » du reste du document (Piccardo, 2013, p. 405). Selon elle, le CECR a un potentiel énorme, à condition que ses approches soient bien comprises et mises sagement en œuvre.

1.3.2 Nature abstraite du CECR

La nature du CECR est intrinsèquement abstraite; il ne prescrit pas une méthode d'enseignement ou d'évaluation en particulier (CdE, 2001). Le rôle du CECR n'est pas de « prescrire les objectifs que les enseignants doivent poursuivre ni les méthodes qu'ils doivent utiliser » : c'est un outil descriptif, non prescriptif (CdE, 2001, p. 4). En revanche, le CECR fournit les options et les points de référence à considérer dans l'enseignement des L2 ou des langues étrangères (Schäer, 2007). Autrement dit, plutôt que *d'adopter* le cadre, il faut que l'enseignant *l'adapte* à son contexte spécifique (Piccardo, 2010). Piccardo (2010), dans l'article mentionné précédemment, décrit les conceptions des enseignants au regard de cet

aspect. Elle explique que la liberté offerte par les approches du CECR inquiète les enseignants qui ont « horreur du vide » (traduction libre de Piccardo, 2010, p. 26). Faez et ses collègues (2011) sont d'accord avec cette dernière. Ils constatent que plusieurs enseignants perçoivent la multidimensionnalité des approches difficile à comprendre (Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011).

Mison et Jang (2011) défendent la même idée. Ils ont réalisé une recherche qui a examiné la nature abstraite du CECR en relation avec les connaissances, les expériences et les besoins des enseignants. Utilisant une méthodologie qualitative, Mison et Jang ont interrogé douze enseignants de FLS du niveau de l'élémentaire et du secondaire. Les résultats de leur étude démontrent que le CECR peut aider à soutenir les pratiques d'évaluation et les rendre plus transparentes et cohérentes. Toutefois, il faut combler l'écart entre la nature abstraite du CECR et les connaissances préalables de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation d'une L2 par des enseignants (Mison et Jang, 2011). Rappelons que c'est à l'enseignant de déduire du CECR ses propres plans d'enseignement qui s'alignent sur les approches que celui-ci préconise. Ces chercheurs constatent à leur tour que les enseignants considèrent que le cadre théorique du CECR est abstrait et, par conséquent, ils trouvent difficile d'adapter les approches du CECR à leurs pratiques enseignantes (Mison et Jang, 2011).

Kristmanson et ses collègues (2011) ont effectué une recherche qualitative au Nouveau-Brunswick. Dans le cadre d'une communauté d'apprentissage professionnel (*Professional Learning Community* [PLC] : une communauté d'enseignants-experts qui se réunit pour les activités de formation continue), ils ont examiné le rôle du CECR et du Portfolio européen des langues (PEL; voir la section 2.1.5) dans des salles de classe de L2. Ils ont mené six discussions avec dix enseignants. Les résultats montrent qu'adopter une

perspective philosophique² envers les approches du CECR facilite son utilisation dans les salles de classe (Kristmanson et al., 2011).

Kristmanson et ses collègues (2011) croient que le caractère abstrait et complexe du CECR se rattache au rôle de l'enseignant présenté dans le document. Ils mentionnent que le CECR décrit les outils d'apprentissage plutôt que ceux pour l'enseignement et, par conséquent, identifier le rôle de l'enseignant s'avère déroutant (Kristmanson et al., 2011). Cette idée traduit le fait que le CECR est abstrait, ce qui rend difficile son intégration à des pratiques enseignantes sans le soutien nécessaire.

Finalement, pour pallier la complexité du CECR et sa nature abstraite, des partenaires et institutions variées, telles que le CdE, des chercheurs, des conseils scolaires, le MÉO, etc., ont créé, entre autres, des guides pédagogiques, par exemple, celui de Piccardo (2014) et le site web « transformingfsl.ca » financé par le gouvernement de l'Ontario et le ministère du Patrimoine canadien. Ces ressources matérielles et informatives emploient un vocabulaire simple. Ils décomposent le CECR en éléments clés afin de rendre ses approches plus claires et plus faciles à comprendre.

1.4 PRATIQUES ENSEIGNANTES DÉCOULANT DU CECR

Comme indiqué ci-dessus, la conception des enseignants que le CECR est complexe et abstrait est soutenue par de nombreux chercheurs. Ces chercheurs soutiennent aussi que le manque de compréhension (en raison de la nature complexe et abstraite du CECR et sa mise en œuvre non systématique) a un impact négatif sur son intégration dans les pratiques enseignantes (Arnott et al., 2017; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011; Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011; Kristmanson et al., 2011; Mison et Jang, 2011; Piccardo, 2011, 2013, 2019).

² La PLC a identifié trois principes directeurs qui informent et guident les pratiques des enseignants : l'autonomie de l'apprenant, la connaissance interculturelle et la pédagogie démocratique.

Mison et Jang (2011) constatent que les recherches sur les pratiques enseignantes issues du CECR se concentrent principalement sur son utilisation dans l'évaluation des apprentissages (par exemple, évaluer avec les niveaux communs de référence). Ces chercheurs soutiennent qu'un manque d'exemples de son utilisation dans des pratiques enseignantes hors du cadre de l'évaluation contribue au défi de créer des pratiques enseignantes en congruence avec ce cadre de référence (Mison et Jang, 2011). En outre, Turnbull (2011) indique qu'il faut développer une version canadienne du PEL (voir la section 2.1.5). Il suggère que cela devrait être une priorité pour mieux adapter le cadre au contexte canadien. Similairement, Gour (2015) explique qu'il est nécessaire de faire de la recherche en Ontario sur les approches du nouveau curriculum de FLS (2013) qui s'alignent avec l'approche actionnelle du CECR.

Le manque d'exemples en lien avec l'utilisation du CECR dans les pratiques enseignantes, le manque de temps de la part des enseignants pour s'approprier ses approches et le manque de formation continue à son sujet contribuent au défi de mettre en place et d'utiliser des pratiques enseignantes issues du CECR (Arnott et al., 2017; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011; Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011; Kristmanson et al., 2011; Mison et Jang, 2011; Piccardo, 2011, 2013, 2019). Plus précisément, le manque d'exemples amène les enseignants à se demander si leurs pratiques enseignantes de FLS s'alignent sur les approches du CECR (Mison et Jang, 2011). Par exemple, Piccardo (2010) constate que les enseignants ont de la difficulté à savoir si leur évaluation du niveau d'un élève est comparable à celle d'un autre enseignant. D'ailleurs, vu que le CECR est un document complexe, Faez, son équipe (2011) ainsi qu'Arnott et ses collègues (2017) perçoivent que les enseignants ont besoin de suffisamment de temps pour intégrer le CECR dans leurs pratiques. Piccardo (2011) est d'accord avec cela. Elle ajoute que les enseignants se trouvent « tirillés » entre le curriculum du MÉO et les approches du CECR (Piccardo, 2011, p. 27). Il faut préciser qu'au moment de cette dernière étude, le MÉO n'avait pas encore publié la version la plus récente du curriculum de FLS (2013) qui soutient notamment une approche actionnelle à l'enseignement de ce domaine d'apprentissage.

En outre, Mison et Jang (2011) expliquent qu'il y a un lien entre la complexité du CECR et son appropriation difficile par les enseignants; cela entraîne une demande pour la formation continue afin de combler ce déficit. Turnbull (2011) ainsi qu'Arnott et son équipe (2017) sont du même avis : il faut que les provinces et les territoires investissent dans le temps et le soutien afin d'approfondir la compréhension et les connaissances des enseignants en lien avec le CECR. North (2014a) mentionne que les enseignants ne peuvent pas simplement appliquer le CECR, car ils doivent l'interpréter et le développer davantage selon leur contexte d'enseignement spécifique. Plus précisément, les enseignants ont besoin de participer à de la formation continue, portant sur l'utilisation du CECR dans les salles de classe, pour mettre en œuvre des pratiques enseignantes en concordance avec le document. Piccardo et son équipe (2019) indiquent que la meilleure façon de favoriser l'intégration efficace du CECR dans les salles de classe est la formation continue des enseignants.

Rehner (2018) partage le même avis. Motivée par l'utilisation croissante du CECR dans l'enseignement du FLS au Canada et par le fait qu'il existe peu de données empiriques portant sur son influence sur les pratiques enseignantes, elle a mené une recherche quantitative. Son étude vise à identifier « si et comment » (p. 31) la formation continue concernant le CECR et le Diplôme d'études en langue française (DELF; voir la section 2.1.8) affecte les pratiques enseignantes d'enseignants-correcteurs³ de FLS au Canada (Rehner, 2018). Plus précisément, Rehner (2018) s'intéresse aux pratiques enseignantes déclarées d'enseignants canadiens de FLS qui sont aussi des correcteurs de DELF (des enseignants-correcteurs).

À l'aide d'un questionnaire avant-après qui utilise une échelle Likert, Rehner (2018) a recueilli des données traitant de la planification, de la pratique d'enseignement et de l'évaluation. L'échantillon découle d'un plus grand échantillon du projet *French as a Second*

³ Les enseignants canadiens de FLS peuvent devenir des examinateurs et des correcteurs de ces diplômes; ce sont les enseignants-correcteurs (voir la section 2.1.8 pour plus d'informations concernant le DELF).

Language Student Proficiency and Confidence Pilot Project (2013-2014) du MEO. Il se compose de 90 enseignants-correcteurs canadiens de FLS. Les participants viennent de tous les programmes de FLS et ont des années d'expérience variées en enseignement et avec l'utilisation du CECR (Rehner, 2018).

Cette chercheuse témoigne que la formation continue au sujet du CECR et du DELF a un impact positif sur les pratiques enseignantes. Elle remarque que cela entraîne une tendance commune sur les trois dimensions des pratiques enseignantes ciblées (la planification, l'enseignement et l'évaluation) parmi tous les participants, à savoir une réorientation vers la communication authentique et des pratiques moins axées sur l'approche grammaticale traditionnelle (Rehner, 2018). En lien avec le potentiel pédagogique du CECR que mentionne Piccardo (2013), Rehner (2018) précise que cet impact promeut une vision du FLS « en tant que système des [compétences] équilibrées et intégrées qui se connectent afin de permettre une communication ciblée et authentique » (p. 33) chez les élèves. Cela se concrétise notamment grâce à l'utilisation de tâches actionnelles (voir la section 2.1.1) dans les pratiques enseignantes. Finalement, elle explique que l'impact de cette formation sur les pratiques enseignantes entraîne « une évolution [...] de grande envergure vers le développement de la capacité [des] élèves à communiquer en français dans des situations authentiques et quotidiennes » (Rehner, 2018, p. 32).

En somme, Rehner (2018) exprime que la formation continue au sujet du CECR et du DELF « améliore l'efficacité de l'enseignement du français au Canada » (p. 34). À la lumière de cette conclusion (et autres), elle suggère plusieurs recommandations pour les ministères d'éducation provinciaux et territoriaux, les conseils scolaires, les chercheurs, le comité DELF national et les enseignants. En général, elle recommande que toutes les parties prenantes favorisent l'utilisation du CECR (et encourage le DELF) au Canada (Rehner, 2018).

1.5 PROBLÈME DE RECHERCHE

En considérant ce qui a été présenté précédemment, il se dégage que le CECR joue un rôle essentiel dans l'enseignement du FLS en Ontario, mais son appropriation par les enseignants n'est pas aisée. Les recherches menées en Ontario, dans d'autres provinces canadiennes et en Europe, montrent que de nombreux éléments contribuent à cette situation. Parmi ceux-là, les plus préoccupants sont qu'il est difficile de saisir les approches proposées par le CECR, car elles sont denses et complexes, et que le CECR est un outil descriptif, non prescriptif, ce qui rend sa nature abstraite. De plus, le manque de recherches sur les pratiques enseignantes issues du CECR, d'exemples concrets de son utilisation dans les salles de classe et de formation continue à son sujet se posent en obstacles aux enseignants quand vient le temps de déployer des pratiques enseignantes issues du document.

Des chercheurs proposent des pistes de recherches pour contribuer au développement de connaissances à ce sujet. Concernant l'éducation de FLS en Ontario, Arnott et ses collègues (2017) mentionnent qu'il serait pertinent de réaliser des études ciblées qui répondent aux besoins locaux de l'enseignement du FLS issu du CECR. Par exemple, des études qui conduisent à une compréhension des considérations clés pour l'utilisation du CECR dans les salles de classe. Elles soutiennent le besoin pour plus d'études sur les pratiques enseignantes issues du CECR. Elles suggèrent que de l'information supplémentaire sur la mise en place, la compréhension et l'utilisation des approches du CECR serait utile pour mieux renseigner les enseignants qui essaient de mettre en œuvre des pratiques enseignantes découlant du document (Arnott et al., 2017).

À cet effet, et vu qu'en Ontario peu de recherches ont été effectuées, la présente recherche vise à étudier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (système de croyances) relativement au CECR ainsi que les pratiques enseignantes issues du CECR, car comme les croyances agissent en tant que filtres, cadres et guides pour l'action (Fives et Buehl, 2012), elles influencent les pratiques enseignantes (Lunn, Walker et Masacadri,

2015). Inversement, les pratiques peuvent influencer les croyances puisqu'elles amènent souvent l'enseignant à se remettre en question et à réfléchir relativement aux actions posées (Buehl et Beck, 2015). En tenant compte de cela, cette étude vise à lier les conceptions et les pratiques enseignantes de FLS en Ontario d'enseignants qui utilisent le CECR. À notre connaissance, aucune recherche n'a étudié ces deux concepts en les associant au CECR. Nous croyons que cette façon de faire permettra de mieux comprendre les conceptions actuelles d'enseignants au sujet du CECR, par exemple, de sa nature abstraite et complexe, de son adaptation au contexte canadien et de son utilisation dans les salles de classe; ainsi que les pratiques enseignantes actuelles issues du cadre, telles que les formations continues à son sujet, ses composantes mises en œuvre et les exemples concrets de son utilisation dans les salles de classe. Finalement, étant donné l'inter influence des conceptions et des pratiques, nous croyons qu'étudier ces deux concepts en parallèle permettra de comprendre pourquoi et comment certaines pratiques issues du CECR sont utilisées et d'autres pas.

Pour réaliser le plein potentiel des pratiques enseignantes issues du CECR en Ontario, il est nécessaire de poursuivre les recherches. Celles-ci permettront de bonifier l'enseignement du FLS et, plus largement, de contribuer à l'évolution du bilinguisme au Canada. Cette recherche est alors motivée par la responsabilité de l'enseignement du FLS de fournir aux élèves une éducation de L2 significative et efficace. Elle s'avère pertinente pour la communauté scientifique, car ses résultats contribueront à l'avancement des connaissances sur le CECR et son utilisation. La recherche est également pertinente pour les enseignants de FLS, et d'autres L2, qui souhaitent mobiliser des pratiques issues du CECR. Elle pourra aussi être utile à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement du FLS : les ministères de l'Éducation, les conseils scolaires, les facultés d'éducation et les étudiants au programme de formation à l'enseignement d'une L2.

1.6 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la lumière de ce qui précède, la question de recherche de cette présente étude est ainsi formulée : **Quelles sont les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes issues du Cadre européen commun de référence d'enseignants de français langue seconde en Ontario?**

De cette question découlent trois objectifs :

1. Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants de FLS de l'Ontario relativement au CECR.
2. Décrire les pratiques enseignantes issues du CECR de ces enseignants.
3. Expliciter les liens entre les conceptions et les pratiques.

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL

Cette section concerne le cadre conceptuel de la présente recherche. Les trois concepts suivants sont traités : le CECR, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes.

2.1 CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE

Le CECR est un outil de référence publié par le CdE en 2001. L'origine de la création du cadre se trouve dans le désir du CdE « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes » (CdE, 2001, p. 4). Son objectif est donc d'offrir une ressource commune pour le développement des programmes éducatifs de langues (c'est-à-dire des programmes de langues créées par des ministères de l'éducation, par des universités, par des conseils scolaires, par des enseignants, etc.). Le CdE (2001) vise à promouvoir la coordination, la coopération et « une compréhension réciproque » (p. 4) entre tous dans le domaine des langues vivantes en unissant les efforts des concepteurs de programmes, des administrateurs, des jurys d'examens des langues, des enseignants, etc.

En plus de vouloir faciliter l'échange d'information dans le domaine ci-mentionné, le CdE vise à nourrir « l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage » (CdE, 2001, p.5). Pour ce faire, le CdE encourage ceux qui utilisent le CECR à se poser les questions écrites dans l'avertissement du CECR (par exemple, « qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue? »; CdE, 2001, p. 4), ainsi qu'à réfléchir aux idées détaillées sur la conception de descriptions d'objectifs, de contenus et de méthodes d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation, etc. De plus, le cadre est flexible et peut *cadrer* avec des contextes éducatifs différents (CdE, 2001). Le CECR est maintenant traduit dans plus de 40 langues et utilisé mondialement. Les sections suivantes offrent un léger aperçu des diverses composantes du cadre.

2.1.1 Approche actionnelle

D'abord, tandis que le CECR est « non dogmatique » (il ne s'associe à aucune des théories ou pratiques linguistiques; CdE, 2001, p. 13) il propose *une approche actionnelle* pour l'enseignement et l'apprentissage des L2 (et langues étrangères). Cette approche considère l'apprenant comme « un acteur social » qui fait progresser ses compétences à travers les tâches langagières et non langagières, dans les situations authentiques et pédagogiques (CdE, 2001, p. 15). Cette approche est holistique : elle prend en compte les capacités cognitives, affectives et volitives de l'apprenant, ainsi que ses compétences générales et ses compétences communicatives. Selon le cadre, les compétences générales sont celles que chaque individu possède : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre; les compétences communicatives sont les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. L'approche actionnelle considère les compétences mentionnées en tant qu'éléments observables qui font tous partie de l'apprentissage des langues (CdE, 2001).

Le CECR décrit le rôle de l'approche actionnelle. Concrètement, elle permet à l'apprenant de mettre stratégiquement en œuvre ses compétences linguistiques. Le CECR souligne que lors d'une tâche où cette approche est utilisée, la communication est la clé : il faut qu'elle fasse en sorte d'engager l'apprenant dans une ou plusieurs activités langagières; soit dans une situation authentique, soit dans une situation pédagogique. La tâche s'ancre dans la vie quotidienne et est rattachée aux domaines discutés ci-dessous. Selon le CECR, la tâche a un objectif défini, langagier ou non, basé sur les besoins de l'apprenant. De plus, celle-ci doit comporter des éléments qui motivent l'apprenant à y participer. Le CECR soutient qu'une tâche peut être créative, exiger la résolution de problèmes, etc.; elle peut demander la participation à une conversation, la présentation d'un projet, etc. Elle peut aussi être simple ou complexe avec différentes étapes intermédiaires. Le cadre précise que définir les limites d'une tâche s'avère difficile parce que les possibilités de variation sont énormes (CdE, 2001).

L'approche actionnelle prend en compte quatre activités langagières : la réception (orale et écrite), la production (orale et écrite), l'interaction (orale et écrite), et la médiation (la traduction et l'interprétation). Cette approche insiste sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage en conjonction avec la pratique des activités langagières. En général, les stratégies s'organisent dans quatre catégories : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation. De plus, le CECR précise que ces activités langagières sont mises en œuvre dans quatre domaines : le domaine public, professionnel, éducationnel et personnel. L'approche actionnelle soutient que l'apprentissage passe par la réalisation de tâches dans ces domaines qui permettent à l'apprenant de s'entraîner en mettant en pratique les activités langagières. L'approche actionnelle se construit ainsi autour de trois éléments : les activités langagières, les stratégies d'apprentissage qui les soutiennent et les domaines dans lesquels les tâches sont réalisées. L'approche actionnelle est souple; parmi ces trois éléments, l'utilisateur du CECR a des options illimitées quant à la manière dont il souhaite se servir de leurs définitions (CdE, 2001).

L'enseignant et l'apprenant jouent un rôle dans la planification et l'exécution de tâches. Le cadre soutient que l'enseignant manipule les tâches selon « des conditions et des contraintes [...] afin d'augmenter ou de diminuer le niveau de difficulté » (CdE, 2001, p. 42). Par exemple, l'aide extérieure que l'apprenant reçoit lors d'une tâche, le temps qu'il a pour l'accomplir, la prévisibilité. Le CECR précise que les conditions et les contraintes peuvent être aussi ajustées pour s'adapter aux compétences et aux capacités de l'apprenant. D'ailleurs, lors de la planification, le cadre encourage l'enseignant à considérer les facteurs affectifs de l'apprenant, par exemple, sa motivation ou sa confiance en soi; et les facteurs linguistiques de l'apprenant, par exemple, son aisance en L2 ou son contrôle de la grammaire, du vocabulaire. Finalement, lors d'une tâche, le CECR explique que l'apprenant filtre les données (l'objectif de la tâche, les conditions et les contraintes) afin de « les accorder à ses propres ressources » (ses compétences générales et langagières et les stratégies d'apprentissage à sa disposition; CdE, 2001, p. 122). Le cadre précise que la réalisation d'une

tâche par l'apprenant dépend de sa capacité à adapter sa performance à ce que la tâche exige (CdE, 2001).

L'approche retenue par le CECR est centrée sur l'élève. Elle est holistique, souple et multidimensionnelle. Le cadre fournit une description approfondie de cette approche pour nourrir la conception des idées en relation avec un programme de langue (par exemple, un programme de langue – série de tâches ou d'activités ainsi que les évaluations qui y sont associées – qu'un enseignant planifie et réalise dans le cadre de ses pratiques enseignantes).

2.1.2 Niveaux communs de référence

Le CECR propose des niveaux de compétences de l'apprenant. Ce sont les niveaux communs de référence. Ils sont utiles pour décrire et évaluer les compétences d'un apprenant et pour faciliter la communication sur les compétences parmi les systèmes de qualification. Le cadre décrit six niveaux de compétence : A1 introductif, A2 intermédiaire, B1 seuil, B2 avancé, C1 autonome, C2 maîtrise. Chaque niveau correspond à une description des compétences communicatives langagières, des activités communicatives et des stratégies utilisées; le cadre les cite en tant que descripteurs. Ces derniers ont fait l'objet d'un processus de validation qui calibre mathématiquement leurs spécifications et le cadre fournit des consignes pour les utiliser (CdE, 2001).

Le CECR organise les niveaux communs de référence en trois tableaux : le premier permet une évaluation globale (voir annexe II), le second, une auto-évaluation et le dernier décrit les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (CdE, 2001). Les descripteurs de l'échelle globale résument l'ensemble des niveaux communs de compétence. La grille pour l'auto-évaluation fournit les descripteurs pour, parmi d'autres, l'apprenant. Ces descripteurs sont écrits à la première personne du singulier; ce sont des énoncés « je peux ». Par exemple, « je peux comprendre des mots familiers [...] » (niveau A1, réception orale; CdE, 2001, p. 26). L'apprenant identifie ses principales compétences langagières afin de

savoir à quel niveau il se trouve. Par ailleurs, le tableau qui décrit les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée est organisé selon cinq catégories : l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence. Dans chacune d'elle, des exemples d'activités langagières à l'oral (réception, interaction, production) illustrent les niveaux (CdE, 2001).

Le CECR fournit des consignes pour l'utilisation des niveaux communs de référence; par exemple, il est important de savoir que chaque niveau englobe les compétences des niveaux inférieurs. De plus, le cadre conseille l'utilisation de l'ensemble des échelles. Par exemple, il explique que les descripteurs sont les plus performants quand ils sont présentés avec ce que l'apprenant peut faire (l'échelle globale) et comment il doit le faire (grille pour l'auto-évaluation). Ce document promeut aussi le développement des sous-niveaux qui correspondent aux cas uniques d'un utilisateur. Par exemple, une institution peut développer *des niveaux plus* pour décrire un apprenant qui se trouve entre A2 et B1 : A2+ (le CECR : Volume complémentaire [CdE, 2020] précise des descripteurs pour *les niveaux plus*; voir la section 2.1.7). Le CECR fournit des exemples des niveaux communs de référence et encourage l'utilisateur à les personnaliser et à les adapter comme il le souhaite en fonction de ses besoins (CdE, 2001).

2.1.3 Utilisation de la langue

Selon le CECR, le contexte de l'utilisation de la langue est un autre élément à considérer. Le cadre soutient que l'utilisation d'une langue change énormément en fonction du contexte dans lequel elle est exploitée. Pour cette raison, le cadre suggère d'en tenir compte. Il souligne des facteurs qui influencent le contexte : les domaines (public, professionnel, éducationnel et personnel) et les situations (authentique ou pédagogique), les conditions et les contraintes, décrites dans le paragraphe ci-dessous, et « le contexte mental » de l'apprenant (décrit plus bas) et de l'interlocuteur (CdE, 2001, p. 44). Comme mentionné précédemment, il y a quatre domaines dans lesquels l'apprenant participe aux activités langagières. Le CECR précise des situations qui se trouvent dans ces domaines. Les situations

varient notamment selon le lieu où elles se passent, les acteurs, les objets, les événements qui ont lieu et les textes qui sont y abordés (CdE, 2001).

Le CECR décrit des conditions et des contraintes qui ont un impact sur l'utilisation d'une langue dans les situations : les conditions matérielles (ex. « la clarté de la prononciation »), les conditions sociales (ex. « la nature des relations entre les interlocuteurs »); les contraintes de temps (ex. « le temps de préparation ») et d'autres contraintes (ex. l'angoisse; CdE, 2001, p. 42). Le cadre exprime l'importance de prendre compte de ces éléments. Il faut en être conscient afin d'en assurer le contrôle. En avoir conscience permet à l'apprenant de contrôler la manière dont il y réagit; et à l'utilisateur du CECR de manipuler la situation dans laquelle une langue est utilisée en fonction des objectifs de la tâche (et plus largement, des objectifs de l'apprentissage et de l'enseignement dans le cadre des pratiques enseignantes; CdE, 2001).

Le cadre valorise la considération du « contexte mental » de l'apprenant et de l'interlocuteur (CdE, 2001, p. 44). Il précise que les caractéristiques du contexte mental de l'apprenant (par exemple, son expérience, son attention, sa mémoire, sa langue première) influencent sa perception du contexte extérieur. Selon le CECR, la perception de l'apprenant a un impact sur « [ses] intentions, [son] courant de pensée, [ses] attentes, [sa] réflexion, [ses] besoins, [ses] motivations et [son] état d'esprit » (CdE, 2001, p. 44). Selon le CECR, dans le contexte d'une activité langagière, ces éléments affectent la performance de l'apprenant. Il souligne l'importance d'être conscient du contexte mental : en avoir conscience permet à l'apprenant et à l'utilisateur du CECR (ex. un enseignant) de s'adapter et de réagir en conséquence (CdE, 2001).

2.1.4 Opérations d'apprentissage et d'enseignement

Le CECR clarifie des termes et des idées en rapport avec les opérations d'apprentissage des langues. Par exemple, l'acquisition versus l'apprentissage. Il explique que l'acquisition d'une langue est le résultat des expériences dans les situations authentiques.

En contraste avec l'apprentissage d'une langue, qui est un processus prévu dans lequel les compétences langagières se développent. En outre, le cadre détaille en profondeur les définitions des compétences générales et des compétences linguistiques. Il suggère de créer les objectifs d'apprentissage sur la base de ces définitions et en fonction des besoins de l'apprenant. Par exemple, les objectifs en termes de « meilleure réalisation de telle activité langagière, [en matière] d'enrichissement de stratégies [et] d'accomplissement de tâches, [ou sur le plan] d'insertion fonctionnelle » dans un domaine particulier (CdE, 2001, p. 107). De plus, le CECR soutient une progression souple d'apprentissage en fonction des besoins de l'apprenant. Il encourage l'utilisateur à suivre une démarche successive, comme ce qui est détaillé dans les échelles de niveaux communs de référence (CdE, 2001).

Le CECR ne promeut pas de méthode d'enseignement particulière; il présente des choix à l'utilisateur. Le cadre met en évidence des approches générales à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Il souligne l'importance de « l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue, [à des] discours oraux » et à des textes écrits en L2 (CdE, 2001, p. 111). Il met aussi l'accent sur la participation directe à une interaction communicative authentique et à « des tâches élaborées spécialement en [L2] » (CdE, 2001, p. 111). Quant aux approches particulières, le CECR exprime qu'il faut considérer le rôle des enseignants, des aides-enseignants et des apprenants. Il offre une gamme de questions à se poser en lien avec l'organisation, la gestion, la conduite et l'évaluation du processus d'enseignement et d'apprentissage (CdE, 2001).

Le CECR fournit de l'information en ce qui concerne les fautes et les erreurs. Il explique que « les erreurs sont causées par une déviation de la compétence cible [...]; l'apprenant a développé des règles différentes des normes de la [L2] » (CdE, 2001, p. 118). D'autre part, le cadre soutient que l'apprenant fait des fautes quand il ne peut pas « mettre ses compétences en œuvre » (CdE, 2001, p. 118). Il décrit des attitudes possibles relativement aux fautes et aux erreurs de l'apprenant : ils sont « la preuve de l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté de l'apprenant à communiquer malgré les

risques, etc. » (CdE, 2001, p. 118). Le CECR précise que les fautes et les erreurs sont inévitables et encourage que l'utilisateur soit sensible à son attitude à l'égard des erreurs et des fautes, et des mesures qu'il prendra pour y faire face (CdE, 2001).

2.1.5 Plurilinguisme et curriculum

La compétence plurilingue et pluriculturelle, ou le *plurilinguisme* est une section importante du CECR. Le cadre le définit ainsi : la capacité d'un acteur social « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement », à des degrés variés, grâce à ses compétences et à ses expériences culturelles de plusieurs langues (CdE, 2001, p. 128). Cela signifie que les compétences langagières et culturelles ne sont pas séparées en fonction de chaque langue connue (CdE, 2001). Plutôt, le plurilinguisme « englobe l'ensemble du répertoire langagier à la disposition de l'acteur social » (CdE, 2001, p. 129). Le plurilinguisme est la perspective privilégiée par le CECR, particulièrement lors de la conception des programmes scolaires ou des curriculums. Dans ce sens, le cadre précise que le curriculum scolaire « ne se limite pas à l'école » (CdE, 2001, p. 133). Il fait partie d'un curriculum global qui inclut « l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel » d'un apprenant, le voyage, l'histoire, les expériences intergénérationnelles (par exemple, l'apprentissage d'une langue autochtone grâce à un aîné), etc. (CdE, 2001, p. 133).

Afin de soutenir l'idée d'un curriculum global, le cadre offre l'idée d'un portfolio des langues (ou le Portefeuille européen des langues [PEL]). La nature de ce projet est simple : l'apprenant documente, de la manière dont il le souhaite, ses expériences langagières. Ce projet permet à l'apprenant d'enregistrer l'évolution de sa bibliographie langagière (CdE, 2001). Le PEL encourage l'apprenant à apprécier ses expériences langagières et culturelles, formelles et informelles, telles que « les certifications ou des validations obtenues », ainsi que les vécus langagiers et culturels hors de la salle de classe (CdE, 2001, p. 133). Le CECR soutient que l'utilisation d'un portfolio des langues valorise

le plurilinguisme et soutient une approche globale de la conception des programmes scolaires (CdE, 2001).

2.1.6 Évaluation

Finalement, le CECR met en évidence de l'information à l'égard de l'évaluation de la performance langagière d'un apprenant. Il soutient trois concepts incontournables pour l'évaluation : « la validité, la fiabilité et la faisabilité » (CdE, 2001, p. 153). En lien avec ces concepts, le cadre précise trois utilisations principales du CECR pour l'évaluation de la performance langagière. La première utilisation est le développement du contenu pour les instruments de mesure (par exemple, un examen). Cela précise ce que l'utilisateur (l'enseignant) du CECR évalue lors d'une activité d'évaluation. Pour faciliter cette démarche, le CECR encourage l'utilisateur à se référer au chapitre quatre, qui décrit l'utilisation de la langue et les activités langagières communicatives.

La deuxième utilisation est la façon dont l'utilisateur interprète une performance langagière. La conception des critères qui déterminent qu'un objectif d'apprentissage est atteint soutient l'interprétation d'une performance langagière (CdE, 2001). Le cadre suggère que l'utilisateur emploie les échelles de niveaux communs de référence pour le développement de barèmes d'évaluation et les descripteurs pour la formulation des critères. Finalement, la troisième utilisation d'évaluation principale du CECR est la manière dont l'utilisateur (ex. une université) compare les différents systèmes de qualification linguistique. Le cadre soutient que les niveaux communs de référence permettent cette comparaison. Il encourage l'utilisateur à se servir de ces trois utilisations principales pour l'évaluation afin de s'assurer de la validité, de la fiabilité et de la faisabilité de son approche pour l'évaluation (CdE, 2001).

2.1.7 Cadre européen commun de référence : Volume complémentaire

Le CdE reconnaît que des utilisateurs du CECR (2001) conçoivent qu'il est complexe (CdE, 2020). Pour cette raison, entre autres, le CdE publie le CECR : Volume complémentaire (*Companion volume*, 2020) qui est plus instinctif (*user-friendly*) et plus accessible à tous. Il développe certains aspects du CECR (2001) sans rien modifier ce qui fait que l'ancienne version est toujours valide (CdE, 2020). Ce nouveau volume précise et étend des descripteurs de compétences langagières (dans les tableaux de niveaux communs de compétence), à savoir les descripteurs de médiation, de réaction à la littérature, d'interaction en ligne, de la langue des signes, ainsi que les descripteurs pour les jeunes apprenants. Ce volume explicite aussi les descripteurs pour les niveaux A1, C1 et C2, ainsi que ceux pour le niveau pré-A1 et les niveaux plus (par exemple, B2+). En outre, il précise les objectifs principaux du document; ce sont : offrir *un métalangage* pour soutenir une communication logique et claire au sujet des compétences langagières, des objectifs et des résultats d'apprentissage, ainsi que fournir des informations pour la conception de programmes de langues et de formation des enseignants (CdE, 2020).

Par ailleurs, ce volume fournit des liens aux autres ressources du CdE pour faciliter la compréhension et la mobilisation des concepts fondamentaux du CECR (2001, 2020; par exemple, touchant le plurilinguisme, il s'y trouve un lien au *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.*)

En conclusion, le CECR est exhaustif dans sa démarche. La section précédente n'est qu'un résumé d'éléments clés du cadre. En tant que ressource commune pour la conception des programmes de langues, le CECR peut alimenter la perspective de ses utilisateurs grâce aux idées qui y sont présentées; tels que l'approche retenue (l'approche actionnelle), les niveaux communs de référence et le plurilinguisme. De plus, les définitions des compétences (générales et linguistiques), des opérations d'apprentissage et d'enseignement, des fautes et des erreurs et des types d'évaluation apportent de la transparence et des points communs au

domaine des langues vivantes, conformément à ce que le CdE (2001) a souhaité. Finalement, tel qu'est un objectif du CECR, ce document rend la diversité des situations communication « une source d'enrichissement » grâce à l'information qui y est abordée (CdE, 2001, p. 10).

2.1.8 Diplôme d'études en langue française

Cette section présente deux instruments de mesure/diplômes liés au CECR, ce sont : le diplôme d'études en langue française (DELFF – niveaux débutants et intermédiaires) et le diplôme approfondi de langue française (DALF — niveaux avancés). Ils constituent les diplômes officiels de maîtrise du français offerts par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en France et ils certifient la compétence linguistique d'un non-francophone (Centre international d'études pédagogiques, 2016). Les diplômes évaluent quatre compétences langagières (la production orale et écrite, ainsi que la réception orale et écrite). Il y a six diplômes possibles et chacun correspond à un niveau commun de référence du CECR (par exemple, le DELFF A1 correspond au niveau A1 du CECR et le DALF C1 convient au niveau C1). Ils sont valides pour la vie et reconnus internationalement (CIEP, 2016). Ces diplômes sont utilisés au Canada. Étant des mesures appropriées et prometteuses de compétences françaises (Vandergrift, 2015), un échantillon de finissants du secondaire en Ontario a l'occasion de passer le DELFF chaque année (CPF, 2020).

Les enseignants canadiens de FLS peuvent devenir des examinateurs ou des correcteurs de ces diplômes; ce sont les enseignants-correcteurs. Pour en devenir un, il faut participer à une formation (et à des formations ultérieures de renouvellement) sur les principes et les critères d'évaluation du CECR (CIEP, 2016).

2.2 CONCEPTIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Pour soutenir cette étude sur la manière dont les enseignants conçoivent le CECR, cette section débute en définissant le concept de conceptions de l'enseignement et de

l'apprentissage. Il est important de préciser que, lorsqu'il est question de conceptions, les croyances occupent une place centrale. Pour bien rendre compte de cela, cette section définit ensuite les croyances et examine leurs caractéristiques, les facteurs qui les influencent, leurs rôles et certains types de croyances fréquentes en éducation.

2.2.1 Définition des conceptions d'enseignement et d'apprentissage

Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage réfèrent au sens qu'un enseignant confère à l'enseignement et à l'apprentissage, à son rôle et à celui de l'élève (Chan et Elliot, 2004), ainsi qu'à la manière dont il croit que l'élève apprend (Thompson, 1992). Elles renvoient aux objectifs d'enseignement qu'un enseignant se fixe (Thompson, 1992) et à ce qu'il privilégie pour enseigner (Chan et Elliot, 2004). Elles se caractérisent par un « mode d'organisation de la connaissance relative à l'enseignement et à l'apprentissage » (Fortier et Therriault, 2019, p. 116) et mettent en évidence la logique qui sous-tend les pratiques enseignantes (Fortier et Therriault, 2019).

Pour plusieurs chercheurs, les termes « conceptions » et « croyances » sont synonymes (Damboise et al., 2021; Fives et Buehl, 2012; Fives et Gill, 2015; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Therriault et al., 2021; Vincent et Therriault, 2021). Par ailleurs, certains choisissent d'utiliser le concept de « conception » pour décrire les paradigmes des croyances épistémologiques (ex. « la conception behaviouriste [et] la conception [socio] constructiviste » Hanin et al., 2021, p. 111). D'autres optent pour des termes différents afin d'avoir recours aux croyances des enseignants (par exemple, le terme « posture pédagogique »; Boissard et Potvin, 2021; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions la perspective de Baillet et Gérard (2021) qui soutiennent que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sont « un système de croyances » (p. 158) au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comme les conceptions sont un système de croyances, il faut définir les croyances pour mieux comprendre ce concept. Les sections suivantes présentent des informations importantes à l'égard des croyances, qui se trouvent au cœur des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

2.2.2 Définition des croyances

Richardson (1996) explique qu'il se produit assez souvent une confusion entre l'idée de croyances et celle de connaissances puisque les deux termes sont parfois utilisés simultanément, mais Pajares (1992) précise que cela dépend avant tout de la manière dont le chercheur choisit d'opérationnaliser ces termes. Fives et Buehl (2012) privilégient l'idée que la connaissance peut être vérifiée ou confirmée par des faits, ce qui la validera, ou non. Pajares (1992) souligne que la connaissance est basée sur des faits objectifs, par opposition aux croyances qui sont basées sur l'évaluation et le jugement. À cet égard, il ne faut pas confondre les croyances avec les connaissances. De plus, Pajares (1992) précise que d'autres concepts, tels que les attitudes, les jugements, les perceptions, les valeurs, les perspectives, les opinions sont en réalité des croyances déguisées.

Par ailleurs, d'après Richardson (1996), les croyances sont des propositions qu'un individu considère comme étant vraies. De même, Skott (2015) propose que les croyances soient des constructions mentales individuelles qui se révèlent subjectivement réelles. Selon Davis et Andrzejewski (2009), les croyances sont les principes directeurs (*guiding principles*) qu'un individu accepte comme étant vrais et Thompson (1992) les définit en tant que structures mentales dynamiques. Pour sa part, Pajares (1992) s'appuie sur des définitions de croyances provenant de plusieurs chercheurs : une croyance est la représentation de la réalité d'un individu qui est suffisamment puissante pour qu'elle guide les pensées et le comportement de celui-ci (Harvey, 1986); les constructions mentales considérées vraies par un individu et qui orientent son comportement (Sigel, 1985); une disposition à l'action qui détermine le comportement (Brown et Cooney, 1982); et enfin, toute proposition, consciente ou inconsciente, déterminée par ce qu'un individu dit ou fait (Rokeach, 1968). Pour résumer,

selon ces chercheurs, les croyances sont les constructions (représentations, structures) dynamiques mentales d'un individu qu'il accepte comme étant vraies, qui diffèrent de la connaissance et qui s'avèrent assez puissantes pour guider ses actions. Dans le cadre de cette étude, nous adhérons à cette définition de « croyances ». La section suivante examine les caractéristiques des croyances les plus fréquentes en éducation, ce qui ajoute à la compréhension de sa définition.

2.2.3 Caractéristiques des croyances

Les croyances se composent de plusieurs caractéristiques; elles peuvent être stables ou dynamiques, conscientes ou inconscientes et indépendantes ou dépendantes (Fives et Buehl, 2012). Les paragraphes suivants précisent ces caractéristiques.

Fives et Buehl (2012) soutiennent que les croyances peuvent être *stables ou dynamiques*. Selon eux, les croyances dynamiques changent au fil du temps, tandis que les croyances stables sont difficiles à changer. Pajares (1992) et Richardson (1996) considèrent qu'en éducation changer les croyances des enseignants est complexe. Toutefois, les enseignants en exercice seraient plus ouverts au changement de croyances en raison de leur expérience sur le terrain (Richardson, 1996). Richardson (1996) soutient que l'expérience fonctionne comme un catalyseur pour des changements. Tandis que les croyances des enseignants en formation initiale seraient plus difficilement modifiables puisque celles-ci sont souvent racinées dans les expériences des enseignants en tant qu'élèves ou étudiants (Pajares, 1992).

D'autre part, un individu peut être *conscient ou inconscient* de ses croyances; les croyances sont donc à la fois implicites ou explicites (Fives et Buehl, 2012). Fives et Buehl (2012) citent Dewey (1986), qui précise que les croyances explicites exigent un engagement intellectuel et réfléchi pour être maintenues, tandis que les croyances implicites filtrent, cadrent et guident les enseignants souvent sans qu'ils le sachent. Ajoutant à cette notion, Richardson (1996) cite Green (1971), qui affirme que les croyances peuvent être incohérentes

ou incompatibles. Ce dernier suggère qu'un individu organise ses croyances au sein des groupes, et tant que l'individu ne compare pas ces groupes (tant qu'il en est inconscient), l'incompatibilité ou l'incohérence persiste. Cette caractéristique des croyances (conscient/explicite ou inconscient/implicite) démontre l'importance de mener des pratiques enseignantes réflexives afin qu'un enseignant soit conscient de ses croyances; c'est-à-dire de réfléchir régulièrement à ses croyances-pratiques afin d'être conscient de leur inter influence. Par exemple, si un enseignant réfléchit habituellement à ses croyances-pratiques, ses croyances demeurent explicites; par conséquent, il en est conscient. Lorsqu'il est conscient, il est probable qu'il comprenne mieux leur impact sur ses pratiques.

Les croyances s'avèrent également *indépendantes ou dépendantes* du contexte (Fives et Buehl, 2012). Fives et Buehl (2012) expliquent qu'un individu dont les croyances sont indépendantes entretient des croyances qui sont consistantes à travers plusieurs contextes. Cela est contraire à l'individu dont les croyances sont dépendantes; dans ce cas, la situation devient un coproducteur de la croyance (Fives et Buehl, 2012). Considérons le cas d'un enseignant au travail avec des élèves, ses croyances pourraient être différentes que celles qu'il aurait au chalet avec ses proches. Par ailleurs, selon Fives et Buehl (2012), il existe également des croyances dérivées et non dérivées. Un individu crée les croyances dérivées par l'influence des autres et il crée les croyances non dérivées par l'interaction directe avec un concept (Fives et Buehl, 2012). En éducation, les croyances qu'un enseignant construit à partir d'une expérience (avec un expert, par exemple, ou en manipulant du nouveau matériel scolaire) pourraient servir en tant qu'exemple de croyances dérivées et non dérivées.

2.2.4 Ce qui influence les croyances

Richardson (1996) explique que, à la base, trois sources d'influence ont un impact sur les croyances éducatives : *les expériences personnelles, les expériences de scolarisation et d'instruction et les expériences avec des connaissances formelles*. Selon elle, *les expériences personnelles* sont vécues d'une manière propre à une personne elles contribuent

à sa construction de la vision du monde (son intellect et sa compréhension de soi-même, de sa famille, de la société, etc.). Par ailleurs, Richardson (1996) dit que les expériences d'un individu dans le système éducatif, ou plus précisément, les expériences en tant qu'élève et étudiant, contribuent à la source d'influence *expériences de scolarisation et d'instruction*. Dans le cas d'un enseignant, elle explique que ces expériences ont une influence sur ses croyances, surtout quant à ses pensées concernant le rôle de l'enseignant et de l'élève (Richardson, 1996).

La troisième source d'influence *les expériences avec des connaissances formelles* est différente de celles mentionnées précédemment. Richardson (1996) précise que les connaissances formelles, dans ce contexte, traitent des « compréhensions que la communauté scientifique juge valables » (traduction libre de Richardson, 1996, p. 10); par exemple, toute information validée par la démarche scientifique. Elle souligne que *les expériences avec des connaissances formelles* ont une influence sur les croyances d'un individu à ce sujet.

Par ailleurs, Buehl et Beck (2015) soutiennent pour leur part que les pratiques influencent les croyances des enseignants. Elles font référence à deux exemples; le premier, les expériences lors des formations. Elles précisent que parfois les croyances changent ou se développent selon l'expérience vécue lors d'une formation (Buehl et Beck, 2015). Par exemple, un enseignant assiste à une formation continue sur le plurilinguisme (du CECR) lors de laquelle il apprend à prôner ce concept. Subséquemment, dans ses pratiques enseignantes, il choisit d'encourager ses élèves à accéder à l'ensemble de leur répertoire langagier pour enrichir leur apprentissage de FLS. Le deuxième exemple, proposé par Buehl et Beck (2015), fait référence aux expériences liées aux actions dans lesquelles un enseignant s'engage au cours de ses pratiques enseignantes. Elles soutiennent que les croyances peuvent être influencées, renforcées ou changées en fonction de ce que des enseignants vivent pendant l'enseignement ou dans d'autres contextes liés à leurs pratiques (Buehl et Beck, 2015). Par exemple, un enseignant se fait proposer de collaborer avec un collègue pour planifier une

unité d'enseignement et l'expérience s'avère positive. C'est alors possible que l'enseignant croie désormais que collaborer avec des collègues bonifie ses pratiques de planification.

2.2.5 Rôles des croyances

Fives et Buehl (2012) soutiennent que les croyances ont un impact énorme sur l'action d'un individu. Elles fonctionnent comme des *filtres*, des *cadres*, et des *guides* (Fives et Buehl, 2012). D'abord, selon ces chercheurs, les croyances fonctionnent comme un *filtre* qui influence l'interprétation d'expériences et d'informations. Cela est particulièrement lourd de sens dans le domaine de l'enseignement. Fives et Buehl (2012) expliquent que les croyances des futurs enseignants filtrent ce qu'ils apprennent de leurs expériences en enseignement lorsqu'ils étaient élèves/étudiants et de la formation à l'enseignement. De plus, les croyances filtrent l'information que l'enseignant partage avec ses élèves; autrement dit, le choix de l'information qu'il juge pertinente s'effectue à travers le filtre de ses croyances (Fives et Buehl, 2012). Cela implique donc que les croyances d'un enseignant affectent le contenu qu'il enseigne à ses élèves.

Les croyances servent aussi de *cadres* pour définir des situations, des problèmes ou encore des tâches (Fives et Buehl, 2012). Plus précisément, dès que l'information est filtrée, les croyances influencent la façon dont l'enseignant conçoit une situation, un problème ou une tâche. Fives et Buehl (2012) suggèrent que cette fonction prend tout son sens lors de la planification, de l'observation pendant une activité et de la réflexion sur les pratiques enseignantes des enseignants. Dans ce cas, les croyances des enseignants encadrent les approches et méthodes pédagogiques choisies.

Les croyances sont également des *guides* pour l'intention et la prise d'action; elles influencent le comportement d'un enseignant (Fives et Buehl, 2012). Fives et Buehl (2012) s'appuient sur les croyances liées à l'auto-efficacité et à la motivation qui ont une influence sur la qualité des pratiques enseignantes. Elles font référence à Bandura (1997) qui précise

que les croyances guident les objectifs que l'enseignant fixe, ses efforts pour les atteindre, sa persévérance et ses émotions lors de la tâche (Bandura, 1997, cité dans Fives et Buehl, 2012). Finalement, Lunn, Walker et Mascadri (2015) ajoutent que ces fonctions des croyances des enseignants (filtres, cadres, guides) sont de puissance variée selon les tâches d'enseignement.

Par ailleurs, les croyances influencent les processus cognitifs d'un individu (c'est-à-dire la pensée et le raisonnement; Hofer et Pintich, 1997). Cela s'avère lourd de sens lorsqu'il est question de l'enseignement. Elles influencent donc les pratiques enseignantes, mais aussi l'apprentissage des élèves puisque celui-ci est, en partie, un résultat des pratiques d'un enseignant (Chan et Elliot, 2004; Fives et Buehl, 2012; Levin, 2015; Lunn et al., 2015). Lunn et ses collègues (2015) soulignent qu'il est fondamental de comprendre comment agissent et fonctionnent les croyances épistémologiques des enseignants, car la manière dont ils conçoivent la connaissance et le savoir influence considérablement leurs pratiques enseignantes. Ces chercheurs précisent cependant que des études témoignent d'un désalignement entre les croyances des enseignants et leurs pratiques enseignantes (Lunn et al., 2015). Buehl et Beck (2015) expliquent qu'un désalignement entre les croyances et les pratiques enseignantes peut entraîner l'insatisfaction professionnelle. Cependant, ils mentionnent que cette dernière occurrence incite parfois des changements de pratiques enseignantes motivés par le désir d'essayer de nouvelles approches (Buehl et Beck, 2015). Cela dit, Fives et Buehl (2012) soutiennent ce principe : ce qui importe est le degré d'alignement (ou désalignement) entre les croyances épistémologiques et les pratiques enseignantes telles qu'elles manifestent réellement dans la salle de classe.

2.2.6 Types de croyances

Davis et Andrzejewski (2009) précisent que les croyances vont du général au spécifique, du global au personnel. Ils organisent les croyances en six catégories : les croyances éducatives, les croyances épistémologiques, les croyances sur l'apprentissage, les

croyances sur le contenu scolaire, les croyances sur l'élève et les croyances personnelles. Les paragraphes suivants donnent des détails sur chacun de ces types de croyances.

2.2.6.1 Croyances éducatives

Les croyances éducatives font référence au but et au rôle de l'éducation. Selon Davis et Andrzejewski (2009), elles sont au niveau le plus global et peuvent prendre des perspectives variées, telles qu'une perspective holistique. Davis et Andrzejewski (2009) soutiennent que les croyances éducatives affectent les autres niveaux des croyances, tels que les croyances épistémologiques.

2.2.6.2 Croyances épistémologiques

L'épistémologie est un domaine de la philosophie qui étudie la nature et la justification des connaissances. *Les croyances épistémologiques* sont les pensées sur *la nature de la connaissance* (ce qu'on croit être la connaissance ou le savoir) et sur *le processus de la connaissance* (la façon dont on acquiert la connaissance ou le savoir; Hofer et Pintrich, 1997).

Les croyances épistémologiques sont généralement influencées par l'un des deux paradigmes opposés, à savoir *le paradigme traditionnel* et *le paradigme constructiviste*. Concernant le premier paradigme, Chan et Elliot (2004) soulignent qu'il met l'accent sur la transmission d'informations, souvent de l'enseignant ou d'un manuel scolaire à l'élève. Ce modèle soutient une épistémologie naïve (Fortier et Therriault, 2019). À l'opposé du continuum se trouve le paradigme constructiviste ou socioconstructiviste. Selon ce modèle, l'élève construit la connaissance grâce aux expériences d'apprentissage (Hofer, 2000); ce paradigme est centré sur l'élève puisqu'il est actif dans les processus d'apprentissage (Chan et Elliot, 2004; Fortier et Therriault, 2019). Le rôle de l'enseignant est donc de faciliter les expériences d'apprentissage pour l'élève.

Par ailleurs, Hofer (2000) explique que les croyances épistémologiques s'organisent dans deux dimensions, à savoir *la nature* et *le processus de la connaissance*. La première dimension inclut des croyances sur *la certitude de la connaissance* (le degré selon lequel un individu croit qu'elle est fixe ou évolutive; Hofer, 2000) et sur *la simplicité de la connaissance* (la perspective que prend un individu sur la connaissance en tant qu'un continuum : allant des faits concrets à des concepts dynamiques, relatifs et contextuels; Hofer, 2000). La deuxième dimension compte des croyances sur la *source de la connaissance* (d'où elle vient, son origine : par exemple, d'une autorité externe qui la transmet ou de soi-même qui la construit; Hofer, 2000) et sur la *justification de la connaissance* (la manière dont un individu examine la connaissance et l'évalue; son utilisation de la pensée critique; Hofer, 2000). Pour conclure, bien que les croyances épistémologiques s'avèrent complexes, les organiser selon les sous-catégories de Hofer (2000) nous éclaire sur la logique qui les soutient.

2.2.6.3 Croyances sur l'apprentissage

Les croyances sur l'apprentissage réfèrent à la façon dont on apprend et ce que cela signifie d'acquérir des connaissances (Davis et Andrzejewski, 2009). Selon Davis et Andrzejewski (2009), elles sont similaires aux croyances épistémologiques et influencent les pratiques enseignantes. Par exemple, un enseignant dont ses croyances épistémologiques sont traditionnelles (behaviouristes ou transmissives) effectue des approches pédagogiques de la même nature, telles que l'enseignement direct ou l'enseignement centré sur l'enseignant (*teacher centered instruction*; Davis et Andrzejewski, 2009). En revanche, un enseignant dont ses croyances épistémologiques sont constructivistes utilise des approches pédagogiques qui soutiennent, par exemple, la découverte afin de promouvoir l'enseignement centré sur l'élève (Davis et Andrzejewski, 2009).

2.2.6.4 Croyances sur le contenu scolaire

Les croyances sur le contenu scolaire concernent celles qui renvoient au degré de définition, à l'étendue, à la séquence, au degré de dynamisme-statisme et au statut d'un sujet (ou domaine d'apprentissage; Stodolsky et Grossman, 1995 cités dans Davis et Andrzejewski, 2009). Davis et Andrzejewski (2009) citent Stodolsky et Grossman (1995) qui définissent ces concepts : *le degré de définition* du sujet fait référence à l'accord sur son contenu; par exemple, une L2 (telle que le FLS et à ne pas confondre avec la littérature française) est un sujet dont le contenu est bien défini. *L'étendue* du sujet témoigne à quel degré il est homogène ou se compose de plusieurs champs d'études (Stodolsky et Grossman, 1995 cités dans Davis et Andrzejewski, 2009), par exemple, le français se compose de la littérature, de la grammaire, etc. et par conséquent, n'est pas homogène. *La séquence* est en lien avec la notion de l'apprentissage antérieur comme condition préalable à l'apprentissage ultérieur; le parcours d'apprentissage d'un sujet pourrait être simple ou complexe (Stodolsky et Grossman, 1995 cités dans Davis et Andrzejewski, 2009). *Le degré de dynamisme-statisme* du sujet renvoie à l'idée que les sujets dynamiques sont ceux dont le contenu est actif et changeant, versus le contenu des sujets fixes change moins rapidement ou pas du tout (Stodolsky et Grossman, 1995 cités dans Davis et Andrzejewski, 2009). *Le statut* du sujet renvoie aux considérations sur sa nécessité (Stodolsky et Grossman, 1995 cités dans Davis et Andrzejewski, 2009); par exemple, en Ontario, le statut « obligatoire » du FLS change selon le programme. Pour résumer, *les croyances sur le contenu scolaire* d'un enseignant déterminent ses pensées à propos de ces cinq concepts (le degré de définition, l'étendue, la séquence, le degré de dynamisme-statisme et le statut du sujet).

Les croyances sur le contenu influencent ce que les enseignants anticipent d'une expérience d'apprentissage (les compréhensions ou les incompréhensions de la part des élèves), la manière dont ils planifient leur enseignement et des concepts sur lesquels ils mettent l'accent lors de l'enseignement (Davis et Andrzejewski, 2009). Davis et

Andrzejewski (2009) affirment que cette influence est significative : elle a un impact direct sur l'information que l'enseignant juge pertinente et la manière dont il l'enseigne aux élèves.

2.2.6.5 Croyances sur l'élève

Les croyances sur l'élève concernent ce que cela signifie d'être un élève, sur la relation élève-enseignant et sur la diversité des élèves dans une salle de classe (Davis et Andrzejewski, 2009). Ce type de croyance affecte la façon dont l'enseignant gère les besoins des élèves, par exemple, leurs croyances par rapport au comportement (bon ou mauvais) ou au regard des besoins culturels ou personnels de l'élève (Davis et Andrzejewski, 2009).

2.2.6.6 Croyances personnelles

Les croyances personnelles des enseignants font référence à, entre autres, leurs propres forces, faiblesses et responsabilités (Davis et Andrzejewski, 2009). Davis et Andrzejewski (2009) soutiennent qu'elles guident le comportement des enseignants (par exemple, lors des interactions avec les collègues) et leur prise de décision. Vinatier et Pastré (2007) mentionnent que les croyances personnelles déterminent également ce que les enseignants n'examinent pas ou n'incluent pas dans leurs pratiques enseignantes (par exemple, lors de la planification de leur enseignement).

Précisions que cette section rend compte de types de croyances pouvant faire partie du système de croyances auquel Baillet et Gérard (2021) font référence pour définir les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (pour leur part, elles n'ont pas spécifié quelles croyances se trouvent dans le système).

Étudier les croyances s'avère pertinent : elles donnent un aperçu des raisons pour lesquelles les enseignants s'engagent dans certaines approches du curriculum, de la pédagogie, de l'évaluation, etc. (Fives et al., 2015; Lunn et al., 2015). D'après plusieurs chercheurs (Fives et Gill, 2015; Levin, 2015; Lunn et al., 2015), les croyances ont un impact

important sur les pratiques enseignantes et, par le fait même, sur l'apprentissage des élèves. En lien avec cela, dans le cadre de cette recherche, nous soutenons que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (système de croyances) se relie intrinsèquement aux pratiques enseignantes (et inversement).

2.3 PRATIQUES ENSEIGNANTES

Cette section porte sur les pratiques enseignantes. Elle débute avec une définition de ce concept. Ensuite, elle examine les caractéristiques des pratiques enseignantes. Puis, les facteurs qui les influencent sont abordés. Finalement, cette section précise deux distinctions importantes au sujet de ce concept.

2.3.1 Définition des pratiques enseignantes

Altet (2003), en s'appuyant sur Barbier (1996), décrit l'essence des pratiques enseignantes : « un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain » (Barbier, 1996, cité dans Altet, 2003, p. 41). Déduisons que la première réalité est celle qui existe avant l'enseignement et la deuxième est celle qui existe après, tandis que l'intervention désigne l'action de l'enseignant pour parvenir à la nouvelle réalité, autrement dit, ses pratiques enseignantes. Bien que l'on puisse apprécier cet énoncé de Barbier (1996) pour sa simplicité, il faut recueillir plus d'informations pour obtenir une représentation suffisamment complète de ce que sont les pratiques enseignantes. À ce sujet, les chercheurs suivants nous proposent d'autres éléments sur lesquels réfléchir.

Talbot (2008) pour sa part stipule que les pratiques enseignantes sont un système qui se compose de trois éléments interdépendants, à savoir l'action, l'environnement et l'acteur. Comme Talbot (2008), Buehl et Beck (2015) mettent l'accent sur l'action. Ils définissent ainsi les pratiques enseignantes comme étant toute action qui relève du processus d'enseignement. Ces chercheurs offrent quelques exemples, soit la planification, la prise de

décisions, les approches ou les stratégies utilisées, l'évaluation et le contact avec les familles (Buehl et Beck, 2015). Cette perspective permet de faire cheminer la notion de l'action selon Talbot (2008), en incluant d'autres actions, telles que le contact avec les familles.

Par ailleurs, Vinatier et Pastré (2007) soutiennent que les pratiques enseignantes se définissent également par l'absence d'action : elles se rapportent à ce que l'enseignant « dit, ou ne dit pas, [ce qu'] il fait, ou ne fait pas [...] » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). Cette nuance est justifiée : l'absence d'une telle caractéristique devient une caractéristique elle-même.

Vinatier et Altet (2008) définissent les pratiques enseignantes comme : « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p.10). Ils ajoutent que la pratique ne désigne pas seulement des actes observables, des actions et des réactions, mais aussi « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix et les prises de décision » (Vinatier et Altet, 2008, p. 10). Cette définition inclut des aspects cognitifs de l'enseignant (ses choix et ses décisions) de même que des facteurs extérieurs qui provoquent des réactions.

Altet (2003) propose elle aussi une définition des pratiques enseignantes, qui désigne l'action des enseignants dans la classe lorsque les élèves sont présents. En plus de cette définition générale, elle met en évidence d'autres aspects qui font également partie des pratiques enseignantes : la préparation du cours, l'organisation du matériel, la gestion de classe, la collaboration pédagogique ainsi que les rencontres avec les parents et les élèves (Altet, 2003). Elle conclut en disant que les pratiques enseignantes « se construisent en situation à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements » (Altet, 2003, p. 37). Ici, inclure des microdécisions, des approximations et des ajustements montre le caractère dynamique des pratiques enseignantes.

Les chercheurs mentionnés dans cette section privilégient donc l'action en tant qu'élément central des pratiques enseignantes. Toutefois, ils ne relèvent pas le contact avec la communauté comme élément en faisant partie. Le MÉO (2013) encourage recevoir des invités dans la salle de classe pour favoriser l'apprentissage des élèves. Cela dit, on pourrait considérer que, comme l'ont fait Beck et Buehl (2015) avec les familles des élèves, contacter, organiser et interagir avec *les membres de la communauté* relève des pratiques enseignantes. Par ailleurs, Altet (2003) précise que la collaboration pédagogique s'inscrit dans les pratiques enseignantes, mais ni elle ni d'autres chercheurs n'intègrent la formation continue dans leur définition. Le MÉO (2004) soutient que la formation continue est essentielle pour maintenir la qualité de l'enseignement. À cet effet, on pourrait également suggérer que *la formation continue* fasse partie des pratiques enseignantes.

2.3.2 Caractéristiques des pratiques enseignantes

Altet (2003, 2006, 2008) s'engage dans la multidimensionnalité des pratiques enseignantes en suggérant l'existence de sept dimensions, ce qui procure une compréhension approfondie du concept de pratiques enseignantes. Ces dimensions sont : 1) une dimension finalisée, instrumentale, 2) une dimension technique, 3) une dimension interactive, relationnelle, 4) une dimension contextualisée, 5) une dimension temporelle, 6) une dimension affective, émotionnelle et enfin 7) une dimension psychosociale.

Son approche quant à la définition des pratiques enseignantes se différencie toutefois des autres (Buehl et Beck, 2015; Talbot, 2008; Vinatier et Pastré, 2007). En plus de considérer tous les éléments relevés par les autres chercheurs (c'est-à-dire l'apprentissage et la socialisation comme objectifs : dimension finalisée; l'action : dimension technique; l'environnement : dimension contextualisée, temporelle; et les acteurs : dimension interactive), elle propose la dimension affective et la dimension psychosociale. Ces ajouts permettent de mettre l'accent sur les facteurs émotionnels et la nature humaine des pratiques enseignantes. Comme les enseignants sont des êtres humains, qui ont bien sûr des émotions,

ces émotions affectent la manière dont ils agissent dans le monde de même que dans leurs salles de classe.

2.3.3 Inter influence des pratiques enseignantes et des croyances

Pour plusieurs chercheurs, les croyances des enseignants influencent leurs pratiques enseignantes (Chan et Elliot, 2004; Fives et Buehl, 2012; Levin, 2015; Lunn, Walker et Mascadri 2015). Buehl et Beck (2015) soutiennent pour leur part que le degré d'influence varie; elles expliquent que lorsque les croyances sont alignées sur des pratiques enseignantes, elles ont une influence sur cette dernière. Par exemple, si un enseignant (dans le programme d'immersion de FLS) a des croyances personnelles négatives par rapport à sa capacité d'utiliser sa deuxième langue comme langue d'instruction (s'il ne se sent pas confiant en FLS), c'est probable qu'il agisse en fonction de ses insécurités et qu'il revienne souvent à l'anglais pendant ses cours. En outre, comme mentionné dans la section 2.2.4, ces chercheuses témoignent que les pratiques entraînent une influence sur les croyances. De plus, elles disent aussi que parfois les croyances et les pratiques enseignantes sont déconnectées; plus précisément, il y a des cas dans lesquels des croyances n'ont pas d'influence sur les pratiques enseignantes (Buehl et Beck, 2015). Par exemple, un enseignant croit que c'est important d'intégrer des informations culturelles francophones provenant de divers continents du monde (l'Afrique, l'Amérique du Nord et du Sud, l'Asie, l'Europe, et l'Océanie), mais dans ses pratiques enseignantes, il n'expose ses élèves qu'aux des cultures francophones européennes et nord-américaines. Pour terminer, Buehl et Beck (2015) soulignent notamment que, pour des raisons exposées dans cette section, la relation entre les pratiques et les croyances des enseignants est complexe; ces deux éléments s'interinfluencent selon la personne, le contexte et la nature de la croyance et des pratiques enseignantes.

2.3.4 Pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement

Il s'avère utile de différencier deux notions qui *a priori* peuvent sembler similaires, à savoir les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement. Selon Clanet et Talbot

(2012), *les pratiques enseignantes* se composent de l'ensemble des pratiques professionnelles, ce qui inclut l'interaction avec les parents, la planification de l'enseignement, l'acte d'enseigner, etc. Cependant, *les pratiques d'enseignement* renvoient exclusivement aux actions des enseignants qui ont directement lieu avec les élèves (Clanet et Talbot, 2012). Dans cette perspective, les pratiques d'enseignement font partie intégrante des pratiques enseignantes.

La présente recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes issues du CECR. Cette étude souhaite recueillir des données relativement aux actions des enseignants lorsqu'ils sont en présence des élèves (les pratiques d'enseignement), ainsi que des données en lien avec la planification, l'évaluation, et les autres dimensions proposées par Altet (2003, 2006, 2008).

2.3.5 Pratiques déclarées et pratiques constatées

Une autre distinction importante doit être faite entre les pratiques enseignantes constatées et les pratiques enseignantes déclarées. *Les pratiques enseignantes constatées* constituent la connaissance construite « à partir d'observations des pratiques ou d'activités en contexte » (Clanet et Talbot, 2012, p. 7). Par exemple, un chercheur peut observer des pratiques enseignantes. Les pratiques enseignantes *déclarées* sont les « discours des enseignants sur leur pratique » (Clanet et Talbot, 2012, p. 7). Un chercheur peut poser des questions aux enseignants pour stimuler ce discours (Clanet et Talbot, 2012).

Pour les fins de la présente recherche, il est question de pratiques enseignantes déclarées puisque nous conduisons des entrevues semi-dirigées. Cette collecte de données permet de travailler à partir du discours des participants sur leurs propres pratiques enseignantes. Le plan méthodologique de cette recherche se poursuit dans la section suivante.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Cette section se consacre à la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. D'abord, le type de recherche est décrit. Puis, il est question de l'échantillonnage et de ses caractéristiques. Ensuite, la collecte de données est abordée. Après cela, la méthode d'analyse des données est présentée. Finalement, il est question des considérations éthiques.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche s'intéresse à l'utilisation du CECR comme appui pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du FLS en Ontario. Il s'agit de *comprendre* comment le CECR prend place dans l'enseignement du FLS. Cette recherche accorde une importance particulière aux discours des participants sur leurs conceptions relativement au CECR et sur la façon dont leurs pratiques enseignantes déclarées issues du CECR se traduisent au quotidien. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) soutiennent que *la recherche qualitative* est « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 284). Dans ces conditions, cette étude adopte une approche qualitative.

3.1.1 Méthode qualitative

Paillé (2009a) témoigne que la méthode qualitative se fait grâce à un contact personnel avec des participants et à une attention particulière accordée à leur perspective et à leur expérience. À ce titre, ce devis de recherche qualitatif choisi pour cette étude donne l'occasion d'interroger des enseignants sur leurs conceptions et pratiques au sujet du CECR en accordant une importance à leur perspective et à leur expérience. Par ailleurs, puisque les participants se sentent « écoutés et valorisés par les formes de recherche qui mettent en évidence la complexité des pratiques [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 280), cette méthode est privilégiée pour la présente recherche.

La méthode qualitative est également descriptive et inductive. Cela offre l'occasion de « décrire des tendances » et « d'établir des interprétations » à partir des données (Gaudet et Robert, 2018, p. 10). Par ailleurs, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) soutiennent que « la démarche souple et émergente de la recherche qualitative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions » (p. 381) dans un environnement. Cette étude apprécie la démarche souple et émergente de la méthode qualitative, car elle permet des ajustements et des réorientations selon les objectifs de recherche et la saturation théorique (c'est-à-dire, quand il n'y a plus de nouvelles informations ou pistes pertinentes à la recherche relevées lors de l'analyse de données; Gaudet et Robert, 2018).

3.2 SOURCE DE DONNÉES

Nous avons ciblé la population des enseignants de FLS en Ontario qui utilisent le CECR dans leurs pratiques enseignantes. Nous avons accepté des enseignants de tous les programmes de FLS dans cette province, à savoir le programme d'immersion, intensif et de base. Des enseignants de n'importe quel niveau d'enseignement, soit de l'élémentaire, soit du secondaire, ont été accueillis. Ainsi, cette recherche ne s'est pas limitée à un programme ou à un seul niveau. Étant donné que le CECR peut être utilisé à tous les niveaux et dans tous les programmes, nous avons choisi de ne pas nous limiter à une seule source de données. Toutefois, la recherche comporte un critère d'inclusion pour les enseignants : il faut que leurs pratiques enseignantes actuelles soient issues du CECR. Il y a aussi un critère d'exclusion par rapport aux nombres d'années d'expérience : il faut qu'ils aient au moins un an d'expérience dans les écoles en utilisant des approches proposées par le CECR. Ces choix ont été faits pour garantir une richesse dans les informations que les participants sont à même de partager.

Afin de rejoindre les enseignants, l'étudiante-chercheuse s'est mise en contact avec les conseils scolaires publics en Ontario qui acceptent les demandes de recherche externe

(malgré la situation de pandémie). Elle a rempli les formulaires de permission pour chacun des conseils et les a acheminés par courriel à leurs départements de recherche respectifs. Lorsque l'autorisation était obtenue, les administrateurs des écoles ont reçu un courriel de l'étudiante-chercheuse qui les a informés de la recherche et les a invités à fournir le nom d'enseignants qui mobilisent des pratiques enseignantes issues du CECR. Ensuite, ces enseignants ont reçu un courriel qui avait pour but de leur faire part du projet. Dans ce premier courriel informatif, un résumé de la recherche et de son déroulement était présenté, ainsi qu'un formulaire de consentement (voir annexe III). Dans le cadre de cette étude, le nombre visé était de huit à 15 enseignants tout en considérant la saturation théorique des données.

3.2.1 Échantillon

L'échantillon se compose de huit enseignants de FLS, sept femmes et un homme. La majorité des participants enseigne le programme de base. Deux participantes enseignent le programme d'immersion et une d'elles enseigne aussi le programme de base et intensif (dans une école, c'est possible d'avoir des cours de chaque programme; par exemple, une école secondaire qui offre des cours de FLS de tous les programmes, ainsi que des cours d'intensif et d'immersion qui sont enseignés en français, tels que l'histoire.) Quatre participantes enseignent au niveau élémentaire et quatre participants enseignent au niveau secondaire. Ils ont des années d'expérience variées relativement à l'utilisation du CECR dans leurs pratiques enseignantes, soit de deux à plus de dix ans. Le tableau ci-dessous (organisé par ordre alphabétique des noms fictifs des participants) synthétise les caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 1

Échantillon

	Programme de FLS	Niveau d'enseignement	Années d'expérience avec le CECR
Amélia	Programme de base	Élémentaire (années 4 à 6)	Cinq ans
Brigitte	Programme de base	Élémentaire (années 1 à 8)	Trois ans
Claire	Programme de base	Élémentaire (années 4 à 8)	Quatre ans

Léon*	Programme de base	Secondaire (années 9 à 12)	Dix ans
Marlee	Programme de base	Élémentaire (années 4, 5 et 7)	Deux ans
Nadine*	Programme de base, intensif et d'immersion	Secondaire (années 9 à 12)	Dix ans +
Sonia	Programme d'immersion	Secondaire (années 9 à 12)	Dix ans
Taylor*	Programme de base	Secondaire (9 ^e année)	Quatre ans

*Enseignants-évaluateurs DELF

Tandis qu'accueillir un nombre de participants supérieur à huit aurait pu donner plus d'exemples individuels, les données des participants démontrent que les thèmes principaux s'établissent à partir de tendances similaires parmi eux. Finalement, même si huit participants était le seuil minimal de cette étude, il faut préciser que la pandémie a pu avoir un impact sur le nombre d'enseignants disponibles pour participer.

3.3 COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette section, il est question de la collecte de données. D'abord, l'entrevue semi-dirigée est présentée. Ensuite, le guide d'entrevue est décrit. Après cela, les compétences nécessaires de la part de l'étudiante-chercheuse pour mener des entrevues semi-dirigées sont abordées.

3.3.1 Entrevue semi-dirigée

Parmi les trois principaux types d'entrevues (dirigée, semi-dirigée et non dirigée), l'entrevue semi-dirigée a été choisie, car elle constitue un équilibre idéal entre restriction et liberté. L'entrevue se limite ainsi aux questions élaborées dans le guide d'entrevue, mais toutes réponses à ces questions sont accueillies. Savoie-Zajc (2009) décrit cette technique de collecte de données comme étant notable dans la recherche qualitative grâce à la compréhension phénoménologique évoquée par cette expérience. Plus précisément, lors de

l'entrevue semi-dirigée, le chercheur accède à l'expérience humaine du participant (Savoie-Zajc, 2009); à un aperçu de son monde et ce, arrimé avec l'analyse, permet une compréhension profonde du phénomène étudié. À ce titre, ce type d'entrevue s'aligne avec la présente recherche qualitative vu qu'elle vise à comprendre la manifestation du CECR à travers les conceptions et les pratiques enseignantes.

Par ailleurs, Savoie-Zajc (2009) soutient que lors d'une entrevue semi-dirigée, l'intervieweur « implique activement [des participants] à la construction du sens » (p. 301). À ce titre, ces derniers jouent un rôle essentiel pendant cette activité. Ce rôle exige de la vulnérabilité, des efforts, du temps et de la motivation à s'engager lors de l'entrevue afin de partager des savoirs, des expériences et des expertises (Savoie-Zajc, 2009). Par conséquent, la volonté de la part des participants à s'investir dans les entrevues demeure déterminante. À ce titre, cette présente étude ne serait pas possible sans la contribution de participants.

Finalement, dans le cadre de cette recherche, les entrevues semi-dirigées se sont déroulées virtuellement par Zoom afin de respecter les mesures sanitaires mises en place contre la Covid-19. La date et l'heure des entrevues ont été déterminées selon les disponibilités des participants. Les entrevues ont duré entre 20 minutes et une heure. Avec le consentement des participants, les entrevues ont été enregistrées pour ensuite permettre la transcription (les transcriptions ont facilité l'analyse; voir la section 3.4). L'étudiante-chercheuse n'a pas pris de notes pendant les entrevues afin d'être attentive et de ne pas déstabiliser les participants.

3.3.1.1 Guide d'entrevue

Pour recueillir des données en lien avec les objectifs de recherche et les concepts de cette étude, ainsi que pour garantir la similitude des questions posées lors de chaque entrevue (et donc la cohérence de la recherche), un guide d'entrevue a été construit (voir annexe IV). Pour ce faire, la procédure de Paillé (1991) a été utilisée; cette procédure se compose de six étapes (« élaboration du premier jet [...], regroupement thématique [...], structuration interne

des thèmes [...], approfondissement de thèmes [...], ajout des probes et finalisation du guide [...] »; Paillé, 1991, p. 66). L'étudiante-chercheuse a suivi cette procédure avec précision. Elle s'est référée à la question de recherche, aux objectifs, ainsi qu'au cadre conceptuel afin de rédiger des questions appropriées pour la recherche. Le résultat final se compose de questions, de questions de relance et de mots-clés (probes) qui se rattachent aux concepts de cette recherche (le CECR étant au centre des questions sur les conceptions et sur les pratiques enseignantes). Les questions sont écrites de manière qu'elles soient ouvertes, courtes, neutres et pertinentes (Savoie-Zajc, 2009).

Afin de dégager les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage quant au CECR des participants, comme le premier objectif de cette recherche exige, cinq questions ont été mises dans le guide d'entrevue. Celles-ci ont été rédigées en ayant le souci d'être bien comprises par les enseignants (ex. : formulation favorisant l'émergence de conceptions, utilisation de termes connus des enseignants) tout en permettant d'atteindre les objectifs de la recherche. Il est important de se mettre au niveau des participants afin de les mettre à l'aise et de leur permettre « d'effectuer une description riche de [leur] expérience » (Savoie-Zajc, 2009, p. 308). Les questions ont donc été formulées avec un vocabulaire non scientifique. Considérons la différence entre une question telle que « quelle est votre posture épistémologique en lien avec le CECR? » et les questions « qu'est-ce que vous pensez du CECR? » et « qu'est-ce que le CECR signifie pour vous? ». Les dernières questions (qui se trouvent dans le guide) conviennent plus au vécu des participants, aux termes qu'ils ont l'habitude d'utiliser, que la première. De plus, rappelons que certains concepts, tels que des jugements, des opinions, des valeurs, des attitudes, des perspectives, sont des croyances cachées (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Dans cette voie (et afin d'utiliser un vocabulaire non scientifique), les questions « quelles sont vos attitudes par rapport au CECR? » et « quel est le degré d'importance que vous accordez à l'utilisation du CECR? » ont été choisies. Finalement, comme les conceptions (système de croyances) soulignent la logique qui sous-tend les pratiques enseignantes (Fortier et Therriault, 2019), la question « pourquoi utilisez-

vous le CECR dans vos pratiques enseignantes ? » a été incluse (ainsi que les questions de relance « pourquoi » et « qu'est-ce que cela signifie pour vous? »; voir plus bas).

Par ailleurs, le guide comporte une question à propos de la formation continue (« avez-vous assisté à des formations continues en lien avec le CECR et, si oui, quelles sont-elles ? ») et deux sous-questions (« pensez-vous que ces formations ont eu un impact sur vos conceptions relativement au CECR ? Si tel est le cas, pourriez-vous le décrire ? » et « pensez-vous que ces formations ont eu un impact sur vos pratiques enseignantes ? Si tel est le cas, pourriez-vous le décrire ? »). Étant donné que les expériences (par exemple, la formation continue) influencent les croyances et, par conséquent, les pratiques enseignantes (et vice versa; Buehl et Beck, 2015; Chan et Elliot, 2004; Fives et Buehl, 2012; Levin, 2015; Lunn et al., 2015), cette question et sous-questions rejoignent les conceptions et les pratiques enseignantes.

Pour inviter les enseignants à décrire leurs pratiques enseignantes issues du CECR, conformément à ce que le deuxième objectif demande, six questions concrètes ont été choisies pour le guide d'entrevue, ainsi que quelques sous-questions pertinentes. Celles-ci découlent des dimensions des pratiques enseignantes qu'Altet (2008) propose. Par exemple, pour cibler la dimension contextualisée des pratiques, la question « quel est l'effet du CECR sur l'environnement physique de votre salle de classe? » a été sélectionnée. Par ailleurs, en vue de toucher la dimension relationnelle, la question « si le CECR influence vos relations dans vos pratiques enseignantes, pourriez-vous décrire comment? » a été utilisée. Finalement, afin de rejoindre la dimension affective des pratiques, la question « comment vous sentez-vous en utilisant le CECR dans vos pratiques enseignantes? » a été incluse. Cette question sensible a été mise vers la fin du guide d'entrevue quand « le rapport de confiance est établi et que [les participants ont] remis en mémoire un ensemble de facteurs [leur] permettant de faire des liens, des critiques, des synthèses » etc. (Savoie-Zajc, 2009, p. 310).

Quatre questions de relance ont été mises dans le guide. Ces questions ont été choisies pour amener les participants à aller plus loin dans leurs réponses (par exemple, « pourquoi? ») et de spécifier ces dernières (par exemple, « pouvez-vous donner un exemple? »). Les probes ont aussi été inclus dans le guide. Ceux-ci ont été choisis stratégiquement. Par exemple, afin de ne pas décourager les enseignants en mentionnant un aspect du CECR peu connu, les probes « l'approche actionnelle, le PEL, ou autre » ont été sélectionnés. Finalement, de manière à obtenir une description complète de l'influence du CECR sur les relations humaines de pratiques enseignantes, les probes « élèves, collègues, administrateurs, parents, communauté » ont été choisis.

Fortin et Gagnon (2016) recommandent utiliser un guide d'entrevue pour faciliter la communication d'ordre logique entre le chercheur et l'interviewé. Le guide de cette présente recherche suit un ordre logique. Savoie-Zajc (2009) suggère de commencer une entrevue avec des questions générales, d'aborder au milieu des questions profondes et spécifiques et d'achever en posant des questions contextuelles. À ce titre, le guide débute avec des questions sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (ex. « que pensez-vous du CECR? »), il enchaîne avec des questions sur les pratiques enseignantes (ex. « comment utilisez-vous le CECR dans votre planification? ») et il conclut avec des questions démographiques (ex. « dans quel programme de FLS enseignez-vous? »). Les questions de relance (ex. « pouvez-vous préciser? ») ont été mises dans un encadré sur chaque page du guide afin d'éviter de les répéter après chaque question principale. Le guide a été aussi traduit en anglais par l'étudiante-chercheuse (dont la langue maternelle est anglaise) pour être utilisé auprès des participants qui souhaitent parler dans cette langue lors de l'entrevue. Il se compose ainsi des deux versions (français et anglais). Finalement, le guide d'entrevue a été validé auprès de la directrice de recherche et d'une experte du CECR et de son utilisation au Canada.

3.3.1.2 Compétences nécessaires pour la réalisation de l'entrevue

Dans cette étude, l'étudiante-chercheuse avait le souci de posséder et de mettre en œuvre différentes compétences favorisant le bon déroulement de l'entrevue semi-dirigée. Dans cette perspective, Savoie-Zajc (2009) propose trois compétences spécifiques. Elles sont affectives, professionnelles et techniques. Les compétences affectives se traduisent notamment par « l'écoute active [...], le respect de l'autre [...], la patience [...], l'authenticité [...] » ainsi que la compréhension empathique (Savoie-Zajc, 2009, p. 302). Ce dernier élément (la compréhension empathique) est particulièrement important, car une entrevue semi-dirigée peut rendre l'interviewé vulnérable. Pour débiter les entrevues, l'étudiante-chercheuse a posé des actions pour mettre les participants à l'aise en disant quelques mots de réconfort (par exemple, *il n'y a pas de mauvaise réponse*). Pendant les entrevues, elle leur a donné toute son attention pour démontrer son respect, sa patience et son intérêt sincère aux informations qu'ils ont partagées. Pour terminer les entrevues, elle a mentionné quelques mots permettant le rappel des droits des participants (par exemple, le droit de consulter leur dossier; voir la section 3.5) afin de diminuer des sentiments de vulnérabilité.

Pour pouvoir organiser et réaliser l'entrevue sans perdre de vue les objectifs de la recherche, il est important de posséder de bonnes compétences professionnelles. Celles-ci sont les compétences à rédiger des questions appropriées (ouvertes, courtes, neutres, pertinentes), « de guider l'interviewé [...], d'effectuer des transitions pendant le déroulement de l'entrevue [...], ainsi que de prévoir les problèmes » ou les obstacles et d'adapter l'entrevue en fonction des besoins de l'interviewé (Savoie-Zajc, 2009, p. 303). L'étudiante-chercheuse a mené un processus rigoureux (du Paillé, 1991) pour rédiger des questions significatives pour le guide d'entrevue. De plus, elle s'est renseignée à l'avance sur la manière d'enregistrer l'entrevue et de la sauvegarder sur son ordinateur afin d'éviter des problèmes technologiques. Finalement, elle s'est bien préparée avant les entrevues, en lisant les questions, en imaginant les transitions, afin d'assurer un déroulement fluide.

Les compétences techniques sont aussi importantes pour garantir la réussite de l'entrevue. Elles font référence aux compétences de communication et comme souligne Savoie-Zajc (2009), l'échange verbal doit être aussi transparent que possible. Pour cette raison, une attention particulière a été apportée à la langue utilisée lors de l'entrevue. Anticipant que la langue française serait la L2 de la plupart des participants, ils ont pu choisir d'utiliser la langue qu'ils préféreraient (anglais ou français). L'étudiante-chercheuse se sentait à l'aise de conduire l'entrevue soit en anglais, soit en français.

Pour conclure, cette étude met l'accent sur la nature humaine et sociale d'une entrevue semi-dirigée. Les objectifs de cette recherche exigent une *compréhension* du sens des discours des participants à propos de leurs conceptions relatives aux approches proposées par le CECR et de leurs pratiques enseignantes déclarées issues du cadre. Cela pour pouvoir produire un savoir sur la façon dont leurs pratiques enseignantes déclarées issues du CECR se traduisent au quotidien. Cette étude soutient qu'une entrevue semi-dirigée a fourni l'occasion de ce faire.

3.4 ANALYSE DES DONNÉES

La recherche qualitative est une démarche de recherche de sens (Paillé et Mucchielli, 2016) et elle vise à « réduire le matériel à l'essence de l'expérience vécue » par les participants (Gaudet et Robert, 2018, p. 46). Pour ce faire, l'analyse thématique a été privilégiée dans le cadre de cette étude. Paillé et Mucchielli (2016) recommandent ce type d'analyse lorsqu'il s'agit d'un échantillon réduit et lorsque le chercheur vise à s'appuyer davantage sur des descriptions du matériel issues de la collecte de données.

3.4.1 Analyse thématique

L'analyse thématique « consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement, et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus »

(Paillé et Mucchielli, 2016, p. 241). Ces chercheurs précisent que « les thématisations » sont au cœur du processus de l'analyse thématique. Or, deux types de démarche de thématisations existent : la thématisation en continu et la thématisation séquencée. Cette étude opte pour la thématisation en continu puisqu'elle permet d'ajouter d'autres thèmes qui émergent lors du processus d'analyse; tandis que la thématisation séquencée demeure fixe dans le temps (Paillé et Mucchielli, 2016).

Il y a deux fonctions à l'analyse thématique; la première est de trouver tous les thèmes reliés aux objectifs de recherche et la deuxième est de relever « les grandes tendances du phénomène à l'étude [...] dans un schéma » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 268). Pour exercer ces fonctions et effectuer l'analyse thématique, le logiciel NVivo a été employé. Les données ont été mises dans le logiciel afin de coder les thèmes à partir des nœuds. Plusieurs lectures des données ont été effectuées et chaque thème pertinent aux objectifs de recherche a été codé. Les thèmes ont été graduellement regroupés et des rubriques ont émergé. Après des relectures, certains thèmes ont été éliminés ou modifiés pour rejoindre d'autres thèmes qui les ont englobés. Cette procédure de regroupement systématique de thèmes a fait saillir des rubriques et des sous-rubriques robustes. Suite à la réalisation de l'analyse thématique dans NVivo, une représentation visuelle a été construite afin d'organiser les thèmes et les rubriques dans leur forme finale (voir annexe V). La représentation visuelle montre les grandes tendances des conceptions et des pratiques issues du CECR des participants. Voici un exemple d'une partie de la rubrique « pratiques enseignantes » : sous-rubrique « planification »; thème « planification à rebours »; sous-thème 1 « se référer au programme scolaire du MÉO »; sous-thème 2 « utiliser les niveaux communs de référence »; sous-thème 3 « utiliser l'examen DELF », et ainsi de suite. La représentation visuelle prend une forme similaire à celle du guide d'entrevue, avec quelques variations.

Entre la forme du guide d'entrevue et l'organisation des rubriques (sous-rubriques, thèmes et sous-thèmes), il y a quatre variations. La première se trouve au niveau des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme évoqué dans la section 3.3.1.1,

les questions développées pour ce concept avaient pour but d'inviter les participants à parler de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage par rapport au CECR. De plus, les questions de relance (par exemple, « pourquoi? » et « qu'est-ce que cela signifie pour vous? ») ont invité les participants à développer (lors de la première partie de l'entrevue) et, souvent, à partager les raisons pour lesquelles ils s'engagent dans certaines pratiques enseignantes issues du CECR (qui relève normalement de la deuxième partie de l'entrevue). À ce titre, les participants ont parlé de leurs conceptions tout au long de l'entrevue même si les questions portant spécifiquement sur cet aspect étaient regroupées dans la première partie. Lors de l'analyse, différents thèmes ont émergé et ceux-ci rejoignaient de manière évidente les types de croyances décrits dans la section 2.2.6 (à savoir, les croyances éducatives, épistémologiques, sur l'apprentissage du FLS, sur les élèves et les croyances personnelles en lien avec l'enseignement et l'apprentissage issus du cadre) ainsi que d'autres types de croyances non abordés dans le cadre conceptuel (sur la planification, l'évaluation et les collègues).⁴ Pour bien rendre compte de toutes les données à cet égard, il a été choisi de s'appuyer sur les types de croyances proposés par Davis et Andrzejewski (2009) et les autres qui ont émergé de l'analyse des données pour organiser la rubrique « conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage », et non sur les questions posées lors des entrevues.

La deuxième variation entre le guide d'entrevue et l'organisation des rubriques (sous-rubriques, thèmes et sous-thèmes) concerne la dimension affective des pratiques enseignantes; la question dans le guide étant « comment vous sentez-vous en utilisant le CECR dans vos pratiques enseignantes? » (elle se trouve à la fin de la section « pratiques

⁴ Tandis que les croyances sur la planification, l'évaluation et les collègues ne sont pas mentionnées par Davis et Andrzejewski (2009), les participants ont fait état de leurs croyances à ces sujets (par exemple, lors des questions de relance et de la question « si le CECR influence vos relations dans vos pratiques enseignantes, pourriez-vous décrire comment? »). En ayant le souci de cohérence, lors de l'analyse, le choix de mettre ces informations dans la rubrique « conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage » (sous rubriques « croyances sur la planification », « croyances sur l'évaluation » et « croyances sur les collègues ») a été fait. Par ailleurs, quelques thèmes concernant les croyances sur le contenu scolaire (voir la section 2.2.6.4) ont été dégagés lors de l'analyse. La décision a été faite de mettre ces thèmes dans les sous-rubriques « croyances éducatives » et « croyances sur les collègues » puisque les informations se relient principalement à l'objectif global de l'enseignement du FLS (thèmes « croyances sur la définition du FLS » et « croyances sur la séquence du FLS ») et à la perception du FLS des collègues (thème « croyances sur le statut du FLS »).

enseignantes » dans le guide pour les raisons mentionnées dans la section 3.3.1.1). Lors de l'analyse, les thèmes en découlant ont relevé des croyances personnelles en lien avec l'enseignement et l'apprentissage issues du CECR. De façon logique, le choix de mettre les réponses à cette question dans la rubrique « conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage » (sous rubrique « croyances personnelles »), et non dans la rubrique « pratiques enseignantes », a été fait.

La troisième variation entre le guide d'entrevue et l'organisation des rubriques (sous-rubriques, thèmes et sous-thèmes) se rapporte à la formation. Comme présenté dans la section 3.3.1.1, une question et deux sous-questions ont été posées à ce sujet. Lors de l'analyse, des sous-thèmes en lien avec les croyances touchant la formation au sujet du CECR et l'impact de cette dernière sur les pratiques issues du cadre ont émergé. Afin d'en parler finement, lors de l'analyse, la décision a été prise de mettre ces thèmes ensemble dans la sous-rubrique « formation ». De plus, le choix a été fait de mettre cette sous-rubrique (formation) dans la rubrique « pratiques enseignantes » puisque, comme évoqué dans la section 2.3.1, la formation fait partie des pratiques enseignantes. Ce choix permet aussi de garder la cohérence structurelle du mémoire et d'éviter la répétition.

La quatrième variation entre le guide d'entrevue et l'organisation des rubriques (sous-rubriques, thèmes et sous-thèmes) touche la dimension contextualisée des pratiques enseignantes. La question posée à cet égard est « quel est l'effet du CECR sur l'environnement physique de votre salle de classe? » (elle se trouve dans la section des pratiques enseignantes dans le guide). La plupart des thèmes issus de cette question se relie finalement aux pratiques d'enseignement; les participants ont parlé des actions qu'ils font quand ils se trouvent en présence des élèves (Clanet et Talbot, 2012). Pour cette raison, le thème « créer un environnement social et actif » a été mis dans la sous-rubrique « pratiques d'enseignement » (rubrique « pratiques enseignantes »). Par ailleurs, dans la sous-rubrique concernant les croyances sur les collègues (rubrique « conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ») se trouve le thème « croyances sur le statut du FLS » qui porte la perception

du FLS de la part de leurs collègues. Tandis que quelques détails en lien avec l'environnement apparaissent dans ce sous-thème, son essence concerne principalement les croyances des participants par rapport à leurs collègues. Conséquemment, lors de l'analyse, le choix a été fait de mettre ces informations dans la sous-rubrique « croyances sur les collègues ».

Finalement, l'analyse a été effectuée en ayant le troisième objectif (explicitier les liens entre les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes) en tête. De ce fait, lors de l'analyse, les liens observés entre les conceptions et les pratiques ont été notés. Ensuite, au cours de l'écriture des deux premières sections des résultats (sur les conceptions relativement au CECR et sur les pratiques issues du cadre), des liens se sont concrétisés et d'autres ont émergé. Ceux-ci ont été aussi notés. Les notes concernant les liens ont servi pour écrire la dernière section des résultats. Plus précisément, en vue d'atteindre le troisième objectif, la dernière section a été écrite de manière à explicitier les liens les plus saillants entre les conceptions et les pratiques (c'est-à-dire, les liens récurrents et partagés par l'ensemble des participants).

3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette étude respecte les principes éthiques qui sont la dignité des participants, leur intégrité et la justice éthique (Gaudet et Robert, 2018). Les prochains paragraphes démontreront la manière dont elle a respecté ces principes qui sont d'une grande importance. Avant d'amorcer, il faut préciser qu'un certificat d'éthique a été obtenu du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR pour la réalisation de ce projet (voir annexe VI).

Pour commencer, les droits des participants au regard de leur consentement libre et éclairé ont été considérés. Les principes éthiques exigent que les participants consentent librement à participer à l'étude après avoir compris les objectifs de la recherche (Gaudet et Robert, 2018). Comme démontré dans section 3.2, la démarche de recrutement respecte ces principes. Il faut aussi souligner que tous les participants ont eu le droit de retirer en tout

temps leur consentement ou les réponses avec lesquelles ils n'étaient pas à l'aise. La présente étude s'est aussi assurée que les participants étaient conscients de ce fait.

Par ailleurs, cette étude ne prévoyait pas d'inconvénients particuliers. Cependant, l'entrevue semi-dirigée a pu provoquer un stress chez les participants dû à la nature formelle de l'activité. De plus, les participants ont dédié du temps à la recherche : plus précisément, le temps de correspondre avec l'étudiante-chercheuse et l'heure qu'ils ont passé à participer à l'entrevue. Cela dit, la participation à l'entrevue semi-dirigée a généralement été appréciée des participants puisqu'elle a mis en valeur leurs conceptions et leurs pratiques enseignantes issues du CECR. De plus, aucun déplacement n'a été réalisé, car les entrevues ont eu lieu en mode virtuel par Zoom. À ce titre, les avantages de la recherche éclipsent en quelque sorte ses inconvénients. Par exemple, les participants ont contribué à l'avancement des connaissances portant sur la manifestation du CECR dans les pratiques enseignantes des enseignants de FLS dans le contexte ontarien. Les résultats de ce projet de recherche permettront de bonifier l'enseignement du FLS en Ontario, d'enrichir les connaissances sur le CECR au Canada et ultimement, de contribuer à l'évolution du bilinguisme de notre pays. Par ailleurs, à plus petite échelle, l'entrevue semi-dirigée a pu permettre aux participants de prendre davantage conscience de leurs conceptions et pratiques issues du CECR.

Ensuite, comme cette étude a tenu à préserver l'anonymat des participants à chaque étape de la recherche, les données ont subi un processus de codage. De plus, les formulaires de consentement électroniques, ainsi que les données sur support informatique ont été enregistrés dans un ordinateur muni d'un mot de passe. L'ordinateur se trouve dans le bureau de l'étudiante-chercheuse. Seules l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche ont accès aux formulaires de consentement et aux données.

Finalement, avec leur consentement, les participants seront contactés à la fin de la recherche. Dans ce courriel se trouveront une lettre de remerciements ainsi que les conclusions générales de la recherche.

CHAPITRE 4 RÉSULTATS

Les objectifs de recherche sont d'identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage relativement au CECR d'enseignants de FLS en Ontario, de décrire les pratiques enseignantes issues du CECR de ces enseignants et d'explicitier des liens entre les conceptions et les pratiques. Ainsi, huit entrevues semi-dirigées ont eu lieu auprès d'autant d'enseignants de FLS. Dans ce chapitre, les résultats de cette collecte de données sont rapportés. Dans un premier temps, les conceptions sont identifiées. Puis, les pratiques sont décrites. Finalement, des liens entre les conceptions et les pratiques sont explicités.

4.1 CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE AU SUJET DU CECR

Cette section relève les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des participants. Comme les conceptions sont un système de croyances (Baillet et Gérard, 2021), les sous-sections se rattachent aux types de croyances explicités par Davis et Andrzejewski (2009; section 2.2.6) et aux autres types de croyances qui ont émergé lors de l'analyse, à savoir les croyances éducatives, les croyances épistémologiques, celles sur la planification, l'évaluation, l'apprentissage du FLS, les collègues et les élèves ainsi que les croyances personnelles.

4.1.1 Croyances éducatives

Des enseignants communiquent leurs croyances éducatives (voir la section 2.2.6.1) concernant le CECR et l'objectif global du FLS. Celles-ci font référence à la dimension finalisée de l'enseignement de FLS (Altet, 2008; voir la section 2.3.2). La majorité croit qu'il est de faire communiquer les élèves en français, notamment grâce aux compétences authentiques et tangibles; ils désirent rendre les élèves aussi bilingues que possible et s'assurer que ces derniers ont confiance en leurs compétences (quel que soit leur niveau). Les

enseignants soutiennent que le CECR permet de réaliser cet objectif. Également, une enseignante du secondaire (voir annexe I pour les programmes de FLS en Ontario) conçoit que le CECR fournit certaines normes à des pratiques enseignantes du FLS, ce qui légitime davantage celles-ci (et élève son statut; voir la section 2.2.6.4). Par exemple, un autre enseignant du secondaire ancre ses pratiques enseignantes dans l'idée que l'élève est un acteur social et, par conséquent, il apprécie voir les compétences des élèves se développer « dans un sens large et non dans un sens prescrit⁵ »; il pense que leurs compétences demeurent pratiques dans la vraie vie. Les conceptions d'une enseignante de l'élémentaire s'alignent avec ce dernier. Par exemple, avant d'agir dans ses pratiques enseignantes, elle se demande « est-ce que c'est authentique, est-ce que c'est basé sur l'action et est-ce que ça correspond à un énoncé "je peux" et si c'est le cas, c'est génial, si ce ne l'est pas, il faut trouver quelque chose qui s'applique concrètement ».

Une enseignante du secondaire pense que la formation DELF dote les enseignants de connaissances sur le CECR permettant de bonifier ses pratiques enseignantes du FLS, et cela lui permet de mieux réussir l'objectif global de l'enseignement du FLS. Pour cette raison, elle croit que le programme de formation à l'enseignement de l'université d'Ottawa s'avère significatif. Elle s'est fait certifier pour examiner le DELF à cette université avec des étudiants en formation initiale pour l'enseignement du FLS. Elle pense que l'université soutient un engagement positif envers l'enseignement du FLS en Ontario par la formation de leurs diplômés au DELF, et en les dotant de connaissances sur le CECR qui en découlent (avant qu'ils soient sur le terrain). Elle soutient que cela devrait être standardisé partout au Canada afin de bonifier les pratiques enseignantes issues du CECR de nouveaux enseignants et de favoriser l'atteinte de l'objectif global de FLS.

D'autre part, une autre enseignante du secondaire mentionne qu'il y a une situation préoccupante concernant les compétences en français de certains enseignants : elles ne sont

⁵ La majorité des entrevues ont eu lieu en anglais (n = 7). Par conséquent, presque toutes les citations ont été traduites en français.

pas adéquates selon elle. Par conséquent, elle souligne qu'on ne peut pas réaliser l'objectif éducatif du FLS (faire communiquer les élèves en français) si des enseignants ne sont pas bilingues. Elle blâme, entre autres, le système de qualification (l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario). Par exemple, elle croit qu'il ne se préoccupe pas des compétences en français des enseignants, car des enseignants non qualifiés sont embauchés (une enseignante de l'élémentaire confirme qu'elle a enseigné le FLS avant d'avoir ses qualifications). L'enseignante du secondaire pense également qu'on ne peut pas réaliser l'objectif éducatif du FLS si des enseignants ne sont pas qualifiés en enseignement du FLS. Cependant, en Colombie-Britannique, les enseignants doivent passer le DELF au niveau B2 afin de détenir une qualification de FLS. Elle exprime son admiration pour l'effort de la part de cette province et pense qu'il faut standardiser ces exigences partout au Canada si on souhaite amener les élèves à développer des compétences authentiques en FLS et leur offrir l'occasion de devenir bilingue.

4.1.1.1 Programmes de FLS en Ontario

Afin de réaliser l'objectif éducatif de FLS, plusieurs enseignantes croient qu'il doit y avoir un fil conducteur entre l'enseignement du FLS au niveau de l'élémentaire et du secondaire. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire mentionne qu'elle serait dévastée si ses élèves arrivaient à un cours de niveau secondaire de FSL et recevaient « une activité de conjugaison de verbes » (une référence aux approches traditionnelles de l'enseignement du FLS qui ne mettent pas l'accent sur la communication). Elle souhaite que ses élèves apprennent le français à travers des tâches authentiques au niveau secondaire. Elle pense que cela leur permettrait de mieux réussir à devenir bilingues.

Trois enseignantes du secondaire ont des préoccupations similaires, mais cette fois, en sens inverse. Elles expriment que des élèves (du programme de base et de l'immersion) arrivent en neuvième année avec des compétences de FLS inacceptables (après avoir passé des années à apprendre la langue au niveau élémentaire). Deux parmi elles (qui enseignent

des cours dans tous les programmes de FLS) racontent devoir baisser le niveau auquel elles enseignent en neuvième année (de B1/A2 à A1 du CECR) à cause d'un manque de compétences chez leurs élèves. Une d'elles croit que ses élèves d'immersion devraient pouvoir au moins performer au niveau A2 après huit ans d'immersion, mais ils ne réussissent pas. L'autre exprime vivre des expériences similaires par rapport aux compétences de FLS chez des élèves de neuvième année du programme de base. De plus, elle dit que ses élèves ont des attitudes négatives à cause de mauvaises expériences d'apprentissage; ils disent haïr le français. En revanche, les trois enseignantes perçoivent que les attitudes et les compétences des élèves s'améliorent et demeurent positives grâce aux pratiques enseignantes issues du CECR (voir la section 4.1.5).

Plusieurs enseignantes apprécient la compréhension commune qu'offre le CECR (à tous les niveaux de tous les programmes) relativement à l'enseignement du FLS et croient qu'il faut avoir recours à des pratiques enseignantes issues du cadre du niveau de l'élémentaire au niveau du secondaire (dans les trois programmes), afin de fournir des expériences d'apprentissage positives auprès des élèves de FLS et de leur offrir l'occasion de devenir bilingues.

a) CROYANCES SUR LA DÉFINITION DU FLS

En lien avec la compréhension commune qu'offre le CECR, des enseignantes relatent leurs croyances par rapport à la manière de définir le FLS en tant que sujet d'enseignement (voir la section 2.2.6.4 sur les croyances concernant le contenu scolaire). Deux enseignantes (une de l'élémentaire et l'autre du secondaire) pensent que le CECR met tout le monde d'accord. Plus précisément, l'enseignante de l'élémentaire apprécie que le CECR favorise une compréhension commune à tous sur « des principes fondamentaux pour l'enseignement du FLS, surtout grâce aux niveaux communs de référence » (c'est-à-dire ce que les élèves doivent pouvoir faire pour construire des compétences authentiques en FLS). Similairement, l'enseignante du secondaire apprécie que le CECR serve à un standard mondial. Elle pense

que le CECR met en évidence « non seulement que c'est comme ça qu'on apprend le français, mais que c'est comme ça que toutes les langues se construisent ». Ces enseignantes relèvent que la compréhension commune de la définition du FLS qu'offre le CECR, favorise un enseignement qui est cohérent avec l'objectif global du FLS dans tous les programmes.

b) CROYANCES SUR LA SÉQUENCE DU FLS

Par ailleurs, des enseignants expriment leurs croyances en lien avec le CECR par rapport à la séquence de FLS (voir la section 2.2.6.4 sur les croyances concernant le contenu scolaire). Une enseignante de l'élémentaire dit qu'après avoir lu les niveaux communs de référence (spécifiquement la roue A1; voir annexe VII), elle a compris ce vers quoi se diriger. Pour elle, le CECR apporte une référence claire pour le développement des compétences chez les élèves. Une autre enseignante du secondaire s'accorde avec cette dernière. Elle croit que « c'est un outil dont les gens du monde entier, dans de nombreuses langues, ont tous convenu que c'est ainsi que cela se fait et que c'est ainsi que cela se fait le mieux ». Elle dit : « je ne le vois pas comme un truc standardisé contraignant, je le vois comme un système agréable qui permet beaucoup de créativité, mais qui veut vraiment faire avancer les élèves, étape par étape ». Pour ces enseignantes, le CECR fournit une compréhension claire (et commune) de la séquence d'enseignement et d'apprentissage du FLS, ce qui soutient une démarche collective vers l'objectif global du FLS dans tous les programmes.

4.1.2 Croyances épistémologiques

Cette section rend compte des croyances épistémologiques en lien avec l'enseignement du FLS issu du CECR des participants (voir la section 2.2.6.2). Les croyances présentées dans cette section se rattachent essentiellement à une épistémologie constructiviste puisque les enseignantes parlent des pratiques centrées sur l'élève lors desquelles il est actif dans ses processus d'apprentissage (Chan et Elliot, 2004; Fortier et Therriault, 2019; Hofer 2000). Il faut préciser que cet énoncé est déduit à partir des propos

des enseignants puisqu'aucune question explicite concernant les croyances épistémologiques n'a été posée lors des entrevues.

Plusieurs enseignants croient que les pratiques enseignantes issues du CECR mettent l'accent sur l'enseignement de compétences authentiques. Par exemple, une enseignante du secondaire exprime que « savoir conjuguer *être* n'a aucune valeur sans les compétences pour l'utiliser dans la vraie vie ». De plus, elle croit qu'enseigner le FLS (ou plus précisément, les structures grammaticales) à travers des scénarios de la vraie vie s'avère beaucoup plus pratique et significatif auprès des élèves. Elle soutient que l'approche actionnelle du CECR facilite de telles expériences. En outre, une autre enseignante du secondaire explique ses croyances à ce sujet en disant que ne pas mener des pratiques enseignantes issues du cadre nuit à l'apprentissage du FLS chez les élèves. Elle explique que ne pas l'utiliser enlève l'occasion de connecter avec la langue et l'affectionner.

Par ailleurs, une enseignante de l'élémentaire croit que le CECR soutient des pratiques enseignantes centrées sur l'élève. Elle dit « le cadre me rappelle que les élèves sont au centre de ce qu'on fait. Ils doivent réfléchir à leurs apprentissages et je dois aussi réfléchir à la pertinence des tâches que je leur donne. C'est essentiel que ce soit pertinent pour eux, cela les aide à s'en souvenir aussi ». Par ailleurs, trois enseignantes de l'élémentaire pensent que le CECR promeut un esprit de croissance (*growth mindset*) chez les élèves et chez les enseignants. Une parmi elles explique sa perspective :

J'essaie toujours de faire comprendre à mes élèves qu'ils ne vont pas apprendre le français selon la façon dont ils pensent cette année, ou dans deux ans. C'est plutôt une question de progression, d'avancement lente et constante, et de petites compétences qui se construisent les unes sur les autres qui permettent d'y arriver. Donc, j'utilise le CECR comme un état d'esprit.

De façon similaire, une d'elles croit que c'est important de faire état aux élèves de son propre apprentissage de FLS afin de modeler un esprit de croissance et de transmettre le message que personne n'est parfait.

4.1.3 Croyances sur la planification

Des enseignants explicitent leurs croyances relatives au CECR et à la planification. D'abord, pour planifier, ils se réfèrent toujours au curriculum de FLS⁶ (MÉO, 2013) afin d'atteindre les attentes d'apprentissage du MÉO, mais plusieurs enseignants croient que le CECR les aide à planifier leur enseignement (c'est-à-dire les objectifs et les activités d'apprentissage et d'évaluation qui s'y rattachent). Par exemple, deux enseignantes (une de l'élémentaire et l'autre du secondaire) croient que le CECR compense pour le manque de détails et points de référence dans le curriculum (la majorité des enseignants soutient que le curriculum est vague). En outre, un enseignant du secondaire conçoit qu'« il n'y a pas de tension entre le CECR et le curriculum ». Une autre enseignante de l'élémentaire pense que le CECR et le curriculum se complètent.

Par ailleurs, deux enseignants du secondaire croient que le CECR (notamment les niveaux communs de référence) fonctionne en tant que carte (*map*) pour l'enseignement du FLS (voir la section 4.1.1.1). Ils pensent que les niveaux s'avèrent pratiques lors de la planification à court et à long terme; ils fonctionnent comme des guides pour planifier les objectifs, pour trouver des idées desquelles s'inspirer pour les activités d'apprentissage, et des références pour prévoir les évaluations. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire croit qu'au programme de base, à la fin de la sixième année, les élèves doivent performer à un niveau A1 (elle habite à Sudbury, Ontario, un milieu où il y a des communautés francophones); elle planifie ainsi son enseignement.

Une autre enseignante de l'élémentaire pense que planifier des activités actionnelles prend plus d'efforts et de temps. En revanche, elle pense que cet effort vaut la peine, car de telles activités permettent aux élèves de se sentir confiants envers leurs compétences en FLS. Quant à l'enseignement de la grammaire, une enseignante du secondaire soutient qu'il faut

⁶ Le curriculum de FLS est le document qui décrit les attentes d'apprentissage et le contenu enseigné dans les programmes de FLS.

planifier des structures grammaticales à enseigner à chaque niveau. Elle croit que cela s'avère important pour planifier un programme logique et bien organisé. Elle précise que ce genre de planification s'insère toujours dans des expériences authentiques.

Une autre enseignante du secondaire s'accorde avec cette dernière. Cependant, elle croit que les deux documents (le curriculum et le CECR) devraient expliciter les structures grammaticales à enseigner à chaque niveau. Dans le curriculum, elle explique qu'il y a des sections qui s'intitulent « Guide enseignant » (*Teacher prompt*) et celles-ci suggèrent ce que les élèves doivent apprendre; par exemple, la structure « il faut que ». Elle déduit que « cela signifie enseigner le subjonctif, quand l'utiliser et quand ne pas l'utiliser ». Cependant, elle remarque que le curriculum ne le dit pas explicitement. De la même manière, elle croit que le CECR est vague. Elle dit que « le CECR attend un niveau d'analyse de l'élève pour lequel il doit utiliser de telles structures sophistiquées, et sinon, il n'obtiendra pas de B2 ». Pour résumer, elle soutient que les deux documents devraient simplement énoncer de manière claire ce genre de détails à des fins de planification organisée favorisant le développement efficace de compétences chez les élèves.

4.1.4 Croyances sur l'évaluation

Des enseignants expliquent leurs croyances en lien avec le CECR concernant l'évaluation. Ils pensent qu'utiliser le CECR (spécifiquement les niveaux communs de référence) pour évaluer s'avère simple, clair, concis et instinctif. Quelques enseignants (de l'élémentaire et du secondaire) engagent les élèves à s'évaluer avec des énoncés « je peux » (voir la section 2.1.2). Une enseignante de l'élémentaire croit que les élèves peuvent mieux suivre leur propre progrès quand ils s'évaluent avec des énoncés. En outre, une enseignante du secondaire souligne que les élèves peuvent mieux réussir globalement grâce à la manière dont les niveaux communs de référence se divisent. Elle explique que même si un élève performe moins bien dans une compétence (par exemple, la réception orale) il peut cumuler des points dans une autre (par exemple, la production orale). Pour ces raisons, elle croit que

les niveaux sont bien équilibrés au regard des compétences. En outre, une enseignante de l'élémentaire explique avoir utilisé les mêmes niveaux pour évaluer des élèves d'immersion de deuxième année et des élèves de base de septième année; pour ces raisons, elle croit que le CECR s'applique universellement.

Par ailleurs, trois enseignants (de l'élémentaire et du secondaire) croient que le CECR promeut l'idée que la perfection n'est pas l'objectif, surtout pour les élèves débutants. Un enseignant du secondaire souligne apprécier que l'accent soit mis sur la communication et non nécessairement sur la précision. Il dit, « si mes élèves font passer leur message, s'ils peuvent acheter le billet, alors ils gagnent le dialogue, même s'ils ont fait une faute ». Une autre enseignante du secondaire s'accorde avec ce dernier. Elle croit qu'il ne faut pas parler parfaitement, il faut se faire comprendre. Elle pense aussi que le CECR met l'accent sur les compétences métalinguistiques chez les élèves. Elle apprécie s'appuyer sur les énoncés « je peux » pour les travailler. Pour ces raisons, elle croit qu'utiliser le CECR aide des élèves à se corriger quand ils font une faute ou une erreur ⁷.

4.1.5 Croyances sur l'apprentissage du FLS

Des enseignants mettent en évidence leurs croyances concernant le CECR par rapport à l'apprentissage du FLS (voir la section 2.2.6.3). Quelques enseignantes du secondaire croient qu'utiliser le CECR dans leurs pratiques enseignantes rend l'apprentissage du FLS amusant pour les élèves et, par conséquent, ils ont des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue. Pour elles, c'est important que les élèves s'amuse lors de l'apprentissage afin de les motiver à poursuivre. Elles soutiennent que le CECR montre (à travers les niveaux communs de référence) les étapes pour devenir bilingue, mais c'est une longue démarche et, par conséquent, motiver les élèves s'avère essentiel. Une enseignante croit qu'il faut aussi travailler toutes des compétences chaque cours, non seulement pour garder l'engagement des élèves pendant les expériences d'apprentissage, mais aussi pour que

⁷ Comme décrit dans la section 2.1.4, un élève fait une erreur quand il développe des règles qui diffèrent des normes de la L2 et une faute quand il ne met pas ses compétences en œuvre (CdE, 2001).

les élèves puissent construire des compétences bien équilibrées en FLS. Elle explique que le CECR l'a fait se rendre compte de cette importance (dans le passé, ses pratiques étaient déséquilibrées et elle n'a que mis l'accent sur la lecture et l'écriture.)

Par ailleurs, des enseignants croient qu'il faut aussi être stratégique quand des élèves font des fautes et des erreurs. Ils expliquent ne pas vouloir décourager ou démotiver les élèves. Pour ces raisons, une enseignante du secondaire croit qu'il ne faut pas corriger les élèves chaque fois qu'ils font une faute ou une erreur, surtout à l'oral (il faut préciser qu'aucun enseignant n'a dit que leurs croyances à ce sujet viennent directement du CECR, mais, comme présenté dans la section 2.1.4, le cadre encourage les utilisateurs à y réfléchir.)

Finalement, quelques enseignants croient qu'appuyer sur les compétences en langues maternelles ou étrangères des élèves (ils mentionnent l'ojobwé, l'espagnol, l'anglais ou le mandarin) favorise l'apprentissage du FLS. Ils pensent qu'il est important de permettre aux élèves d'utiliser des mots de vocabulaire provenant d'autres langues connues et de les comparer au français. Il en est de même avec les structures grammaticales qui peuvent être ressemblantes avec les langues connues; cela les aide à performer en FLS. Une enseignante du secondaire explique ses pensées à ce sujet : « c'est correct de lancer des mots anglais et de dire "*well I didn't care* parce que..." ». Elle croit que c'est mieux de s'appuyer sur d'autres langues que de ne pas pratiquer le FLS, et, par conséquent, ne pas avancer (ces croyances se rattachent au concept du plurilinguisme, mais aucun enseignant ne l'a mentionné explicitement; il y aura plus d'informations à ce sujet dans la section 4.2.3.8).

4.1.6 Croyances sur les collègues

Des enseignants font part de leurs croyances relatives au CECR par rapport à leurs collègues. D'abord, ils disent qu'ils apprécient quand leurs collègues l'utilisent dans leurs pratiques enseignantes. Un enseignant du secondaire croit que ceux qui utilisent de telles pratiques sont des « enseignants éclairés qui font de la bonne pédagogie ». Il encourage ainsi l'utilisation du CECR. En fait, plusieurs enseignantes (de l'élémentaire et du secondaire) le

promeuvent, car elles croient que c'est utile, surtout pour ceux au début de leur carrière. En outre, la majorité croit que le cadre encourage la création d'une communauté, la collaboration et permet de réaliser que connaître davantage le CECR se fait mieux avec les autres. Similairement, une enseignante du secondaire précise que le cadre fournit une compréhension commune entre les collègues (voir la section 4.1.1.1). De cette façon, elle croit que partager des ressources (c'est-à-dire du matériel scolaire et des informations qui s'y rattachent) s'avère plus facile et efficace, car celles-ci demeurent homogènes dans leur présentation, organisation et méthodologie.

En outre, quelques enseignants croient que le CECR aide à prendre conscience de leurs propres compétences en FLS. Cela s'avère important pour certains de leurs collègues qui, selon eux, manquent de compétences langagières en FLS et de confiance à l'oral. Un enseignant du secondaire souligne que « le cadre peut confirmer ou nier ce qu'un enseignant pense de ses propres capacités linguistiques, et qu'il l'aidera à savoir où se trouvent ses faiblesses et la manière de s'améliorer ».

4.1.6.1 Croyances sur le statut du FLS

Toujours au sujet des collègues, des enseignants expriment leurs croyances concernant le CECR par rapport au statut du FLS (voir la section 2.2.6.4 sur les croyances sur le contenu scolaire). D'abord, ils soutiennent qu'apprendre le FLS est important, mais ils constatent que certains collègues croient que ce ne l'est pas; que le FLS est juste « *a prep subject* » (un cours qui ne vaut que pour donner une période de préparation à l'enseignant principal), tel que témoigne une enseignante de l'élémentaire. Cela se manifeste dans des mots et des actions des collègues. Par exemple, une autre enseignante de l'élémentaire dit qu'« il y a beaucoup d'enseignants que je rencontre, qui enseignent le FLS ou non, qui me disent que ma matière n'est pas utile... on s'y habitue ». En outre, quelques enseignantes de l'élémentaire expliquent que certains collègues ne créent pas de place dans leurs salles de classe pour qu'elles puissent suspendre leur matériel scolaire ou poser des items sur un bureau (dans le programme de base, dans certains cas, des enseignants de l'élémentaire n'ont pas de salle de

classe; ils chargent leurs matériels scolaires sur un chariot et vont aux salles de leurs collègues.) De plus, une enseignante de l'élémentaire témoigne que parfois « les pupitres sont disposés de façon qu'on ne puisse même pas faire passer le chariot ». Finalement, le simple fait de ne pas avoir de salle de classe et de devoir enseigner depuis un chariot empire leurs sentiments à cet égard et les amène à se questionner sur le niveau d'engagement envers le FLS des conseils scolaires (ou plus largement, le MÉO).

Cela dit, une enseignante de l'élémentaire croit que le CECR encourage l'appréciation du FLS de la part de ses collègues. Elle mentionne apprécier que ses collègues non-FLS la remercient en français quand ils la laissent dans leur salle de classe. Elle pense que cela est grâce au fait qu'ils entendent les élèves parler en français et qu'ils voient l'enthousiasme qu'ils démontrent pour le cours. Elle attribue cela à ses pratiques enseignantes issues du CECR qui promeuvent la communication en français des élèves et les expériences d'apprentissage amusantes.

4.1.7 Croyances sur les élèves

Des enseignants expliquent leurs croyances concernant le CECR par rapport aux élèves (voir la section 2.2.6.5). Quelques enseignantes croient que les pratiques enseignantes issues du CECR promeuvent qu'apprendre le FLS est une compétence pratique pour la vie auprès des élèves. Une enseignante du secondaire pense que les tâches authentiques soutiennent cette idée. Une enseignante de l'élémentaire s'accorde avec cette dernière. Elle met en évidence ses croyances en disant : « quelle autre matière pourrait avoir une application immédiate? Par exemple, un élève passe un an dans le programme de base et peut ensuite parler à un francophone (à la limite de son niveau), mais il n'utilise pas le périmètre à l'âge de huit ans ». Similairement, d'autres enseignants croient que les pratiques enseignantes issues du CECR rendent les élèves enthousiastes, engagés, positifs, motivés et confiants. Pour ces raisons, une enseignante du secondaire pense que les pratiques enseignantes issues du cadre favorisent l'apprentissage du FLS chez les élèves et que leur attitude vis-à-vis de ce domaine d'apprentissage peut vraiment changer grâce à de telles approches. Une enseignante

de l'élémentaire témoigne que « même un de mes élèves, dans son cours d'anglais, s'est fixé l'objectif de s'améliorer en lecture en français ».

Par ailleurs, une enseignante du secondaire croit que le CECR, spécifiquement l'approche actionnelle, crée plus d'occasions pour les élèves de prendre des risques. Elle précise qu'une telle approche les aide à devenir plus à l'aise grâce à beaucoup de pratique et de répétition. Dans une voie similaire, un autre enseignant du secondaire apprécie la perspective de l'élève en tant qu'acteur social. Il croit que les pratiques enseignantes qui se rattachent à cette perspective donnent l'occasion pour l'élève de jouer un rôle actif dans les cours de FLS et par conséquent, dans leur propre apprentissage.

Quatre enseignantes mentionnent que le CECR est accessible à tout élève, quel que soit leur niveau. Elles croient que les pratiques enseignantes issues du cadre poussent les élèves avancés et soutiennent les élèves moins forts. Quelques-unes apprécient particulièrement que le CECR mette l'accent sur ce que l'élève *peut* faire dans les niveaux communs de référence. De plus, une enseignante de l'élémentaire spécifie qu'elle utilise le CECR dans ses cours pour des élèves avec des besoins exceptionnels. Elle dit : « je mets de la musique, on chante des chansons, on se sent confiant. Ils me voient dans le couloir et disent "bonjour" ». En outre, une autre enseignante du secondaire croit que le CECR s'aligne avec les élèves de tous styles d'apprentissages; elle précise que cela se voit particulièrement avec des élèves qui apprennent de manière kinesthésique. Elle explique que l'approche actionnelle fonctionne bien parce que les élèves font des tâches et jouent des jeux en utilisant le FLS.

Finalement, une enseignante de l'élémentaire croit que le CECR nourrit les compétences métalinguistiques chez les élèves. Elle pense que les pratiques enseignantes issues du cadre encouragent les élèves à réfléchir sur leurs propres compétences et à connecter avec leur propre apprentissage. Une autre enseignante de l'élémentaire s'accorde avec cette dernière. Elle croit que le CECR, principalement les énoncés « je peux », promeut la fixation des objectifs chez les élèves.

4.1.8 Croyances personnelles

Des enseignants expriment leurs croyances personnelles relatives au CECR (les éléments décrits dans cette section font référence à la dimension affective des pratiques enseignantes; Altet, 2008; et à la section 2.2.6.6). La plupart croient que le CECR favorise la confiance dans leurs pratiques enseignantes. Ils se sentent rassurés envers leurs choix et leurs méthodes issus du cadre. Plus précisément, trois enseignantes (de l'élémentaire et du secondaire) pensent que le CECR sert d'appui pour justifier leurs pratiques enseignantes (par exemple, auprès des syndicats, des administrateurs ou des parents) et cela les reconforte. De plus, une enseignante de l'élémentaire croit que le CECR est utile comme point de référence pour trouver et utiliser d'autres ressources. Elle explique choisir avec confiance des ressources reliées au CECR grâce à leurs liens au cadre. Par ailleurs, le fait que des experts mondiaux du domaine des langues vivantes accordent de l'importance au CECR donne confiance à certains enseignants. Ils perçoivent que le CECR est un outil standardisé et reconnu mondialement et qu'on peut l'utiliser pour enseigner n'importe quelle langue; et ils ont confiance en leurs pratiques grâce à cela. Pour ces raisons, ils croient qu'il faut continuer de mener des pratiques enseignantes issues du cadre. Une enseignante de l'élémentaire s'accorde avec ces derniers et ajoute qu'elle apprécie que le CECR soit utilisé dans les provinces et les territoires. Elle croit qu'avoir un outil commun au Canada s'avère important.

Pour certaines enseignantes, l'assurance dans leurs pratiques enseignantes se manifeste particulièrement en lien avec la cadence du progrès des élèves. Deux enseignantes (une de l'élémentaire et l'autre du secondaire) expliquent que les niveaux communs de référence leur confirment que les élèves avancent à un rythme approprié. Elles précisent que les niveaux assurent que les élèves ne doivent pas développer leurs compétences trop vite. Par exemple, l'enseignante du secondaire croit que si des élèves du programme de base se trouvent au niveau A1 en neuvième année dans un cours de FLS appliqué, cela convient et il ne faut pas les pousser trop. D'autre part, elle croit que le CECR peut aussi clarifier les pratiques enseignantes dans l'autre sens; elle explique que les niveaux l'assurent qu'il faut encourager les élèves à atteindre des compétences plus élevées. Elle explique :

J'aime la progression, car un enseignant de langue pourrait devenir répétitif. Par exemple, « nous allons parler de voyage; nous allons faire l'unité sur la nourriture avec les restaurants; puis nous allons refaire la nourriture ». Et à un moment donné, vous vous dites : « n'allez-vous pas les mettre au défi »?

Elle croit que le CECR outille les enseignants avec la confiance de savoir que les élèves peuvent se rendre aux niveaux avancés si on propose des expériences d'apprentissage qui le permettent.

Par ailleurs, plusieurs enseignantes croient que le CECR promeut un sentiment de réconfort (*calm*) quant à leurs pratiques enseignantes. Elles expriment que le CECR précise ce qu'il faut faire et par conséquent, elles ne doivent pas se questionner sur si elles font de bons choix pédagogiques. De plus, quatre enseignants (de l'élémentaire et du secondaire) croient que le CECR dote les enseignants avec des outils pour rendre les élèves bilingues. Une enseignante de l'élémentaire croit que le cadre améliore considérablement sa capacité à enseigner le FLS. Une enseignante du secondaire s'accorde avec cette dernière en disant :

Ce n'est pas simplement que l'élève a pris l'éducation physique en français et il a à peine réussi, mais il a obtenu le certificat bilingue. Mais vraiment et sincèrement, il ne peut pas s'exprimer au passé composé et à l'imparfait pour décrire ce qu'il a fait hier. Donc je pense que [le CECR] leur permet de savoir qu'en fait, tu es super bilingue, tu dois en être fier, ou au contraire, tu n'es pas vraiment bilingue, mais regarde comment nous pouvons t'y amener.

Pour elle, les niveaux communs de référence informent les enseignants et les élèves sur leur niveau de bilinguisme et montrent à tout le monde les étapes à prendre pour s'y rendre. Similairement, une enseignante de l'élémentaire apprécie que le CECR donne :

Des objectifs tangibles et la capacité de savoir, en tant qu'enseignant que j'ai des pratiques solides; si je devais lancer mes élèves dans un environnement francophone, je les ai amenés là où ils devraient être. Par exemple, en Ontario, ils doivent prendre le FLS jusqu'à la 9^e année, donc s'ils l'ont pris, cela devrait avoir une certaine valeur, on penserait qu'ils devraient être à A1.

Elle croit que le CECR l'assure que ses pratiques enseignantes préparent les élèves à agir avec succès dans un environnement francophone. Elle apprécie aussi le standard auquel le cadre pourrait tenir l'enseignement du FLS du programme de base.

4.2 PRATIQUES ENSEIGNANTES ISSUES DU CECR

Cette section décrit les pratiques enseignantes issues du CECR des participants. Lors des entrevues, ils ont été invités à répondre à des questions qui se rattachent aux dimensions de pratiques proposées par Altet (2008). D'abord, la formation est décrite. Ensuite, la planification est présentée. Puis, les pratiques d'enseignement sont mises en évidence. Après cela, l'évaluation est abordée, pour ensuite faire place à une section sur les relations humaines dans les pratiques enseignantes.

4.2.1 Formation

Cette section examine les expériences en formation des enseignants, à savoir la formation initiale pour l'enseignement du FLS, la formation de qualification additionnelle (pour ceux qui ont déjà la qualification en enseignement, mais qui souhaitent se faire qualifier pour enseigner le FLS), la formation continue de FLS et la formation concernant le DELF. Comme mentionné dans la section 3.3.1.1, lors des entrevues, les participants ont été invités à déclarer les formations en lien avec le CECR auxquelles ils ont assisté et, ensuite, deux questions de relance leur ont été posées. Ces dernières ciblent l'impact de cette formation sur leurs croyances et pratiques issues du cadre. Étant donné la structure des réponses des participants, cette section évoque les croyances relatives au CECR en lien avec la formation et l'impact de ces formations sur les pratiques enseignantes issues du cadre.

4.2.1.1 Formation initiale

Lors de leur formation initiale pour l'enseignement du FLS (pour être qualifié pour enseigner le FLS en Ontario), trois enseignantes expliquent qu'elles n'ont pas eu de formation sur le CECR (les autres ne l'ont pas mentionné). Pour elles, l'absence d'exposition au CECR à ce moment-là a fait en sorte que leurs conceptions (système de croyances) et pratiques issues du cadre se développaient après le début de leur carrière. En revanche, une

enseignante du secondaire mentionne qu'elle est allée à l'Université d'Ottawa pour sa formation DELF, où elle se trouvait parmi des étudiants en formation initiale pour l'enseignement du FLS (comme mentionné dans la section 4.1.1). Elle croit que c'est significatif d'avoir cette formation et des connaissances sur le CECR qui en découlent *avant* d'aller sur le terrain (comme c'était le cas pour les étudiants avec qu'elle était et en opposition à sa propre expérience en formation initiale) puisqu'elle pense que ces connaissances bonifient les pratiques enseignantes. De plus, la même enseignante admire le système de qualification en Colombie-Britannique, où il est exigé aux enseignants d'avoir un certificat de bilinguisme de niveau B2 afin d'être certifié pour enseigner le FLS (tel que décrit dans la section 4.1.1). Il est possible de penser que les enseignants de cette province consultent le CECR afin de se préparer pour leur examen du DELF, et cela implique qu'ils ont des connaissances sur le cadre avant de commencer leur carrière en enseignement du FLS. Pour ces raisons, cette enseignante croit que ce modèle devrait être standardisé nationalement.

4.2.1.2 Qualification additionnelle

Une enseignante du niveau élémentaire a suivi un cours de qualification additionnelle après sa formation initiale en enseignement, afin de pouvoir enseigner le FLS en Ontario (elle a fait sa formation initiale en Colombie-Britannique). Elle explique que ce cours a mis l'accent sur le CECR. Lors de cette formation, elle a aussi reçu des ressources en lien avec le cadre et a appris à le prôner. Elle témoigne que ce cours a eu un impact sur sa planification à long terme. Elle croit qu'il l'a aidé à mieux comprendre les objectifs d'apprentissage de FLS grâce aux niveaux communs de référence et à intégrer immédiatement ces derniers dans ses pratiques enseignantes.

4.2.1.3 Formation continue

Des enseignants partagent leurs expériences en lien avec les formations continues de FLS concernant le CECR (celles auxquelles ils ont assisté après avoir obtenu un poste en enseignement). Un enseignant du secondaire mentionne avoir participé à une formation en

lien avec le CECR qui s'appuyait particulièrement sur l'approche actionnelle. Il croit qu'elle l'a aidé à comprendre le concept de l'élève comme acteur social et l'intégrer dans ses pratiques. Par ailleurs, trois enseignantes de niveau élémentaire révèlent avoir assisté à des formations sur la ressource numérique « Échos Pro » (qui comprend des informations sur le CECR pour les enseignants ainsi que du matériel scolaire associé). Une d'elles explique que cette ressource s'avère utile et tous les enseignants avec lesquels elle travaille y ont accès. Cela les aide à planifier ensemble et à collaborer, remarque-t-elle. De plus, une autre enseignante de l'élémentaire croit que ces formations bonifient sa compréhension du CECR. Elle témoigne aussi qu'elles lui ont rappelé que les élèves se trouvent au centre de l'enseignement et qu'il faut créer des tâches qui les engagent. Par conséquent, elle utilise les ressources d'« Échos Pro » comme un tremplin pour d'autres activités et les modifie pour convenir aux besoins et aux intérêts de ses élèves. Par exemple, elle décrit une activité pour laquelle les élèves doivent choisir entre une excursion pour voir les aurores boréales ou aller faire de la motoneige. Elle enseigne à beaucoup d'élèves autochtones et ces sujets captivent leur intérêt.

Deux enseignantes ont assisté aux formations sur les niveaux communs de référence. Une enseignante du secondaire précise que son conseil scolaire a offert des formations continues à ce sujet depuis « au moins dix ans ». Une enseignante de l'élémentaire mentionne que « *Transforming FSL* » (un organisme qui fournit des formations et des ressources pour l'enseignement du FLS au Canada, financé par le gouvernement de l'Ontario et le ministère du Patrimoine canadien) offre ces formations chez son conseil scolaire; en particulier, celles-ci se concentrent sur « l'harmonisation de travaux d'élèves en FLS » qui avaient pour but de développer une compréhension commune chez les enseignants des compétences orales et écrites des élèves. Elle précise avoir eu l'occasion d'examiner des exemples de travaux d'élèves au niveau A1 et A2 et aussi des tâches authentiques, ce qu'elle a particulièrement apprécié. Grâce à sa participation à ces formations dès le début de sa carrière, elle explique que ses conceptions (système de croyances) se sont toujours alignées avec le CECR. Elle dit « des tâches authentiques et basées sur l'action sont à la base de tout mon enseignement depuis que j'ai commencé; c'est le meilleur truc ». De plus, à l'aide des exemples, elle

« comprend exactement ce qu'est une tâche langagière, et aussi ce à quoi elle est censée ressembler ». Elle donne un exemple d'une tâche écrite pour un élève de niveau A1 : écrire un message de remerciement pour l'invitation à une fête et dire que tu étais heureux de venir. Selon elle, ces exemples l'encouragent à fournir ce genre d'activités dans ses pratiques enseignantes.

Par ailleurs, des enseignantes de niveau élémentaire mentionnent avoir participé à des formations sur le CECR offertes par le fournisseur de matériels scolaires pour l'enseignement du FLS « Idello ». Elles expliquent que ces formations s'appuyaient sur le CECR, notamment sur les niveaux communs de référence. Deux enseignantes précisent apprécier le matériel qui comprend une série de vidéos en français qui s'appelle « Là où je dors » (d'Idello), qui convient à des élèves débutants. Une enseignante explique que ces formations ont changé ses croyances sur l'importance de la communication orale et cela se transmet à ses pratiques enseignantes — elle favorise et planifie plus d'interactions dans de petits groupes d'élèves pour travailler plus finement leurs compétences orales.

Finalement, un enseignant du secondaire exprime avoir assisté aux formations sur le CECR offertes par l'Association ontarienne des professeurs des langues vivantes (AOPLV; un organisme qui a pour objectif de soutenir la collaboration entre éducateurs et autres associations, de fournir des pratiques novatrices et d'influencer les politiques dans le domaine des langues). Il précise l'impact de cette formation sur ses conceptions (système de croyances). Il dit qu'il était sceptique au début, mais, grâce aux experts qui donnaient les formations (tel que des professeurs/chercheurs et des conseillers pédagogiques de FLS), et au fil du temps, il a appris à prôner le CECR. De plus, il constate une évolution d'esprit similaire chez ses collègues. Ces formations ont aussi eu un impact sur ses pratiques enseignantes. Il explique choisir de percevoir les élèves en tant qu'acteurs sociaux et de créer des activités et des évaluations en lien avec cette perspective. Il ajoute que ces formations lui ont aussi fourni des ressources importantes pour intégrer le CECR dans sa planification et ses pratiques d'enseignement.

4.2.1.4 Formation DELF

Des enseignants de niveau secondaire expriment leurs croyances au sujet du CECR en lien avec la formation DELF (voir la section 2.1.8). Trois enseignants du secondaire se sont fait certifier pour examiner et corriger le DELF (deux ont eu plusieurs formations antérieurement). Ils prônent cette formation et la recommandent pour tout enseignant de FLS. Une enseignante croit que celle-ci s'avère précieuse. Une autre croit qu'elle est la meilleure formation pour des enseignants de FLS, quel que soit le programme de FLS et surtout pour ceux qui enseignent au niveau secondaire (elle croit qu'elle s'adresse plutôt aux enseignants du secondaire). Cependant, elle pense qu'il faut avoir une version canadienne du DELF. Par exemple, elle explique devoir enseigner le format français (de France) d'une lettre afin de préparer ses élèves pour cette tâche. Elle croit que des élèves pourraient rater une tâche écrite s'ils ne maîtrisent pas de tels détails. Cela l'inquiète et pour cette raison, entre autres (voir la section 4.2.3.4), elle croit qu'il faut adapter le DELF au contexte canadien.

Un autre enseignant croit que se faire certifier pour examiner le DELF est une source de fierté chez les enseignants et il apprécie socialiser et collaborer avec ses collègues lors de telles formations. De plus, il trouve qu'il a une meilleure compréhension de ses propres capacités en FLS grâce à la formation. Il précise aussi constater une certaine rigueur exigée pour les enseignants qui examinent des élèves selon les niveaux du CECR pour l'examen du DELF. Cependant, il croit qu'afin de juger le niveau des élèves, cette rigueur s'avère appropriée. En outre, il met en évidence ses croyances sur le DELF par rapport à sa relation avec ses élèves. Il explique :

Lorsque mes étudiants font du travail que je leur donne pour obtenir une note, c'est une sorte de dynamique et j'ai certaines façons de récompenser leurs performances. Lorsque je les évalue dans un exercice de simulation DELF, je n'agis pas de même. Je dis « tu as échoué ». Alors que normalement, si c'était un devoir que j'avais créé, je me demanderais comment je me suis trompé. Mais le DELF me permet d'être un peu plus direct et de dire, « tu l'as totalement mal compris et tu vas devoir le corriger si tu veux réussir cet examen ». Je vais aider l'élève à faire mieux, absolument, mais ce n'est pas ma faute. Avec un peu de chance, ils ne sont pas fâchés — je suis très conscient de ce que ressentent mes élèves, je ne veux pas les démotiver, je veux qu'ils

soient heureux. Mais quand c'est une activité d'un organisme externe, je peux blâmer une autre personne. Donc ça me permet d'être plus honnête et de dire que « tu dois arrêter de dire "je aller" parce que ça ne marchera jamais ».

Il croit que le DELF entraîne des exigences de performance des élèves et lui permet d'avoir une relation plus honnête et franche avec eux, notamment par rapport à leur progrès.

Par ailleurs, une enseignante croit que c'est la meilleure formation pour des enseignants de FLS, car celle-ci influence énormément les pratiques enseignantes. Une autre enseignante s'accorde avec cette dernière et donne un exemple :

L'impact était simplement que j'en savais plus sur le CECR. Avant je n'avais pas compris. Comprendre ce à quoi les élèves travaillaient en termes de DELF, cela m'a aidé à visualiser ce qu'ils doivent faire pour atteindre ce niveau (A2, B1, quel que soit le niveau auquel nous essayons de les amener). Cela m'a aidée à planifier des activités. On a aussi reçu un livre qui présente du vocabulaire et des structures grammaticales à un niveau donné. Donc, c'était vraiment utile. Cela m'a aussi aidée à mettre en œuvre le curriculum d'une meilleure manière.

Elle croit que sa meilleure compréhension se transmet à ses pratiques enseignantes. Elle se concentre plus sur des activités de production orale et sur des tâches authentiques. Elle précise que les tâches d'écriture ont complètement évolué; ses élèves n'écrivent plus de paragraphes sans raison; et la tâche se fonde sur la vraie vie, par exemple, écrire un message à un ami pour demander quelque chose, pour s'inscrire à une activité. Une autre enseignante s'accorde avec cette dernière. Elle réfléchit par rapport à l'impact des formations DELF sur ses pratiques en lien avec la production écrite et elle dit :

La seule chose que je n'ai pas changée, mais je pense qu'il faudrait que je m'y mette, sont les tâches écrites. Je pense souvent qu'elles sont un peu trop du côté créatif. Alors qu'avec le DELF, les tâches sont du genre : il y a des cafards dans le sous-sol de l'appartement que vous louez, écrivez une lettre de réclamation!

De plus, elle mentionne que les formations DELF ont un impact plus fort sur ses pratiques enseignantes en lien avec les compétences orales, spécifiquement la manière dont elle organise un examen oral (qui prend la forme d'une entrevue). Elle explique :

Les élèves parlent de ce qu'ils savent et ils utilisent le pronom « vous ». Et je les ai vraiment poussés à utiliser des mots d'enchaînement (par exemple, ainsi, à mon avis, cependant). Aussi, je les chronomètre. Je pense en particulier à mes élèves de

douzième année. Ils doivent parler pendant quatre minutes. Au début, ils sont tellement effrayés, comment pourraient-ils parler aussi longtemps, mais après un peu de pratique, ils sont vraiment bons. Je crois que ce style d'examen les rend plus résilients.

Un autre enseignant du secondaire relève l'impact des formations DELF sur ses croyances en lien avec ses pratiques enseignantes, plus spécifiquement sur l'évaluation et la planification. Avant la formation, il évaluait si les élèves conjuguait bien les verbes, par exemple, lors de la création d'une affiche. Maintenant, il croit que les compétences de communication s'avèrent les plus importantes. Il explique qu'il s'agit moins du fond et plus d'évaluer si l'affiche ferait du sens pour un locuteur natif. Lors de la production orale des élèves, il met l'accent sur « se faire comprendre ». Il explique garder aussi cette perspective lors de la planification. Il ajoute trouver l'enseignement et l'apprentissage des élèves plus enrichissant pour lui-même et attribue ce changement à la formation DELF et à sa compréhension bonifiée du CECR.

Finalement, même si elle apprécie le DELF et tout ce qu'il apporte à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS, une autre enseignante du secondaire choisit de ne pas se faire certifier pour être examinatrice. Elle explique ne pas vouloir s'absenter de l'école pour évaluer les examens; elle vise y participer quand elle prendra sa retraite.

4.2.2 Planification

Des enseignantes mettent en évidence leurs pratiques de planification en lien avec le CECR (une partie de la dimension technique des pratiques enseignantes; Altet, 2008). Avant de l'aborder, ils ont tous mentionné qu'ils utilisent principalement le curriculum pour planifier afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage du MÉO, mais ils témoignent s'appuyer fortement sur le CECR; et, comme explicité dans la section 4.1.3, ils croient que les deux se complètent et s'interconnectent. Grâce à cela, la plus grande tendance dans leur planification est d'utiliser les niveaux communs de référence pour planifier à rebours. Une enseignante de niveau élémentaire explique son processus :

J'ai un partenaire d'enseignement qui enseigne dans le programme de base à mon école. Donc, on regarde la roue⁸ A2 et on se dit : « OK, quelles sont les compétences qu'on veut qu'ils aient atteintes à Noël, avant les vacances de mars, et à la fin de l'année ». Puis, pour chaque niveau, on fait une revue et généralement c'est l'unité « je me présente » qui est directement tirée de la roue. Alors je l'utilise pour planifier à long terme. Concernant ma planification à court terme, je regarde la roue, je pense à ce que je veux faire, à ce qui les intéresse et planifier ainsi des tâches.

Deux autres enseignants de l'élémentaire effectuent des pratiques de planification similaires, toujours en s'appuyant sur les niveaux pour structurer leurs planifications à long et à court terme. De manière similaire, tous les enseignants du secondaire se penchent sur le DELF pour planifier à rebours. Ils prévoient les compétences nécessaires de la part des élèves pour réussir l'examen (qui sont issues des niveaux du CECR) et ils planifient ainsi. Plus précisément, ils planifient d'abord les examens sommatifs, ensuite les tâches et finalement, les activités antérieures. Une enseignante du secondaire discute de son processus :

J'ai au moins deux tâches pour chaque compétence [la production orale et écrite; la réception orale et écrite]. J'essaie certainement d'en avoir un examen diagnostique au début et un sommatif à la fin pour pouvoir les pousser vers le succès, de sorte qu'à la fin du cours ils puissent voir « oh oui, j'ai eu des difficultés au début, mais regarde où j'en suis arrivé ». Donc je pense définitivement aux tâches divisées comme ça en termes de planification.

Une autre enseignante du secondaire planifie similairement. Elle explique :

Tout est basé sur le DELF, donc ils auront un test de lecture, une entrevue d'interaction orale, etc. C'est similaire à la façon dont l'examen du DELF se structure; c'est une méthodologie basée sur le CECR. Donc, sachant sur quoi je vais les tester à la fin, je travaille à rebours à partir de là — je planifie des scénarios et des tâches, la grammaire et le vocabulaire et tout ce qu'ils devront savoir pour être en mesure de le faire à la fin.

Une autre enseignante du secondaire choisit d'aller au-delà des deux documents (le curriculum et le CECR) et de planifier toutes les structures grammaticales enseignées à chaque niveau afin de mettre l'accent sur une progression organisée et logique. Par exemple,

⁸ Voir annexe VII.

dans les cours de FLS du programme de base, elle enseigne les pronoms d'objet direct⁹ en neuvième année et les révise en dixième année.

D'autres enseignantes de l'élémentaire utilisent le CECR d'une manière plus légère pour planifier. Elles expliquent examiner le curriculum avec « l'objectif » du CECR en tête ou avec « sa philosophie » à l'esprit; l'objectif et la philosophie étant enseigner des compétences authentiques de communication.

Finalement, un enseignant du secondaire effectue une approche pragmatique de la planification et considère l'état d'esprit des élèves et la dynamique de la classe avant de concrétiser ses choix. Cela s'avère important, car il y a souvent deux niveaux d'élèves dans une classe (par exemple, une classe d'élèves de 11^e et de 12^e année). Il explique :

Il se peut que j'essaie quelque chose de l'année précédente et que je constate que ça ne va nulle part. Et ce n'est peut-être même pas à cause du niveau langagier des élèves, mais la dynamique sociale dans la classe. Il y a quatre jeunes de 18 ans et deux de 15 ans et c'est bizarre pour tout le monde. J'essaie donc de tenir compte de la situation des élèves, de leurs besoins et de leurs préférences, de leur cohésion de groupe, de leur volonté de communiquer entre eux. Je teste des activités au début du semestre. Je dis « OK, regardons un petit truc en français » et ensuite je vois comment ça se passe. Si c'est bon, on continue. Si c'est un échec et les élèves se demandent pourquoi on fait ça, alors j'essaie quelque chose de différent. J'essaie d'être très à l'écoute de mes élèves lors de ma planification.

Il se guide avec la perspective de l'élève en tant qu'acteur social — et la cohésion du groupe en tant qu'acteurs qui agissent et apprennent ensemble — et il accorde de l'importance à leur rétroaction pour planifier.

4.2.3 Pratiques d'enseignement

Cette section met en lumière les pratiques d'enseignement de FLS découlant du CECR (rappelons que les pratiques d'enseignement font partie de la dimension technique des

⁹ Un type de pronom qui remplace un nom non-précédé ou suivi par une préposition; par exemple, dans la phrase « on l'invite », « l' » remplace un nom masculin puisque le verbe « inviter » n'est pas suivi d'une préposition.

pratiques enseignantes; Altet, 2008). Cette partie développe, entre autres, des informations à propos des pratiques de l'enseignement générales, de l'environnement physique des salles de classe, ainsi que des pratiques d'enseignement qui ciblent les compétences spécifiques de FLS. Il faut préciser que les enseignants ont fait référence plutôt aux pratiques réalisées avant la pandémie; ils ont souligné que cette année (2021), leurs approches étaient différentes pour respecter les consignes sanitaires, surtout lors des périodes d'enseignement à distance.

4.2.3.1 Considérer le bien-être affectif des élèves

D'abord, dans leurs pratiques d'enseignement de FLS, des enseignants disent accorder de l'importance au bien-être affectif de leurs élèves (les actions auxquelles ils font référence se rattachent à la dimension psychosociale des pratiques enseignantes; Altet, 2008; et cette pratique fait également écho au CECR qui souligne l'importance de se réfléchir sur le contexte mental de l'apprenant; voir la section 2.1.3; mais aucun enseignant n'en a fait référence explicitement). Ils veulent que les élèves soient heureux, engagés et amusés afin de rendre leurs expériences d'apprentissage positives et significatives. Ils mettent ainsi l'accent sur les besoins des élèves, sur leurs intérêts et sur ce qu'ils peuvent faire. Un enseignant du secondaire relève la manière dont il donne la priorité aux besoins de ses élèves. Il explique que, pour ses élèves d'une école du centre-ville, sa pratique doit les soutenir de manière qu'ils aiment non seulement le cours de FLS, mais aussi l'école en général. Il dit « certains jours, honnêtement, il s'agit plutôt de faire en sorte que tout le monde se sente bien à l'école et de leur donner une activité qu'ils pensent pouvoir faire pour qu'ils ne détestent pas le français et qu'ils reviennent le prochain jour ».

Plusieurs enseignants visent le même objectif en s'appuyant sur les intérêts des élèves. Ils se réfèrent à la roue A1 pour proposer des apprentissages autour du thème « Je me présente ». Ils invitent les élèves à s'exprimer en FLS à propos d'eux-mêmes (de leurs préférences, loisirs, familles, amis, etc.). Ici, ils s'assurent encore une fois de mettre l'accent sur ce que les élèves peuvent faire (notamment à l'aide des énoncés « je peux »). Une enseignante de l'élémentaire donne un exemple. Elle favorise les activités lors desquelles les

élèves pratiquent leurs compétences de production orale en exprimant leur avis sur des jeux, tels que « Roblox » et « Minecraft ». Elle précise que ce genre d'activités se rattache à l'énoncé A1 « je peux parler de ce que j'aime et de ce que je n'aime pas ».

De façon similaire, quelques enseignantes utilisent des jeux pour engager les élèves. Une enseignante de l'élémentaire favorise un jeu qu'elle intitule « qui ». Ce jeu travaille des compétences de production écrite et orale. Elle explique : « les élèves expriment où ils veulent voyager à l'avenir. Ils utilisent la phrase “je veux aller...” pour écrire leur choix. Je leur montre les choix de chacun et ils devinent *qui* dans la classe l'a dit ». Une autre enseignante anime des jeux de dés sur lesquels il y a des questions. Elle précise que « dans des groupes de deux, ils lancent le dé, puis il y a une question (à propos de leurs intérêts ou de leurs préférences). Une personne pose la question, l'autre répond et ils échangent de rôles ». Cette activité fait pratiquer les compétences de production orale et de réception écrite.

Finalement, en considérant le bien-être affectif des élèves, des enseignantes s'assurent de créer un environnement chaleureux afin de les mettre à l'aise. Une parmi elles explique qu'apprendre une L2 exige une certaine vulnérabilité de la part des élèves. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire intervient pour éviter que les élèves se moquent des autres (par exemple, de leur accent en FLS). D'autres enseignantes font des efforts pour faire savoir aux élèves qu'ils sont aimés (voir la section 4.2.3.7 pour plus de détails concernant l'environnement physique de la salle de classe).

4.2.3.2 Parler aux élèves d'éléments issus du CECR

Dans leurs pratiques d'enseignement, des enseignants parlent aux élèves de composantes du CECR. Un enseignant du secondaire invite ses élèves à considérer le concept d'acteur social et à réfléchir sur l'objectif d'une langue, tel qu'il explique « se faire comprendre et comprendre le message de l'autre; communiquer ». Il précise encourager ses élèves à s'interroger sur la valeur de ce qu'ils apprennent sous l'angle d'une compétence, d'une valeur sociale ou de la capacité de communiquer. La pratique d'une enseignante de

l'élémentaire s'aligne avec ce dernier. Elle parle à ses élèves de l'utilité du FLS et de sa pertinence en dehors de la salle de classe. Les deux attribuent promouvoir ce message auprès de leurs élèves à l'influence du CECR, plus précisément, à son accent sur l'enseignement de compétences authentiques.

Deux autres enseignantes de l'élémentaire parlent aux élèves d'éléments issus du CECR d'une autre manière. Elles mettent l'accent sur la conscience métalinguistique et soutiennent que le CECR nourrit leur capacité à la développer chez leurs élèves. Par exemple, elles amènent les élèves à réfléchir sur leurs propres compétences en FLS en s'appuyant sur les niveaux communs de référence, spécifiquement les énoncés « je peux ». Elles soutiennent qu'en étant conscients de leurs compétences, les élèves s'engagent dans leur apprentissage, deviennent motivés et croient en leurs capacités à performer et à s'améliorer. Elles apprécient l'authenticité de cette expérience. Par ailleurs, pour ses élèves de niveau élémentaire, une parmi elles ancre le développement de leurs compétences métalinguistiques en leur fournissant une copie de la roue A1 pour leur cahier. Elle discute avec eux de ce qu'*ils peuvent* faire « tout le temps ».

Finalement, une enseignante de l'élémentaire parle à ses élèves de son propre apprentissage de FLS, car elle veut leur montrer un exemple authentique. Par exemple, elle raconte qu'un élève lui a demandé comment dit-on le mot *pulpe* en français. Elle lui a répondu « je n'ai aucune idée, recherchons sur [le site] "*WordReference*" ». Elle vise à démontrer aux élèves que l'apprentissage dure toute la vie et que c'est normal de ne pas savoir tout. Conséquemment, dans sa pratique d'enseignement, elle soutient l'utilisation de ressources pratiques (tel que le site « *WordReference* ») par ses élèves. Elle pense que, dans un contexte authentique, les élèves vont rencontrer des gens et pendant ces interactions, ils sont autorisés à utiliser leur téléphone s'ils ne connaissent pas un mot. Elle arrive à favoriser des expériences réelles pour ses élèves et accorde cette façon de faire à l'influence du CECR.

4.2.3.3 Mener des approches récursives, successives et souples

Des enseignants mènent des pratiques d'enseignement issues du CECR récursives, successives et souples. Leurs approches sont récursives dans le sens qu'ils reviennent fréquemment aux concepts déjà enseignés pour les consolider et pour y ancrer des concepts plus complexes. Cette approche s'aligne avec les niveaux communs de référence du CECR qui se composent de toutes les compétences des niveaux précédents. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire dit : « on fait des entrevues au début de chaque année pour les aider à pratiquer les bases; on fait une révision de “je me présente” ». Une autre enseignante du secondaire met en évidence des pratiques similaires, mais son approche s'avère un peu plus stricte. Par exemple, elle explique : « quant à mes élèves de dixième année et je leur dis “les gars, je sais que l'année dernière votre enseignant vous a enseigné les pronoms d'objet direct. Aujourd'hui, c'est une révision, si ça ne ressemble pas à une révision, vous devez venir chercher de l'aide, mais on ne va pas le ré-enseigner — on va continuer” ». De plus, des enseignants valorisent la répétition qu'une approche récursive leur offre. Une enseignante de l'élémentaire explique que « la répétition est essentielle parce que sinon ils ne vont pas le retenir ».

Ils conduisent des pratiques d'enseignement successives dans la mesure où ils enseignent des concepts simples en premier et avancent aux autres plus complexes au fil du temps; encore une fois, une approche qui se rattache aux niveaux du CECR. Par exemple, une enseignante du secondaire explique que son programme se construit un niveau par-dessus l'autre. Elle commence au niveau A2 avec ses élèves d'immersion en neuvième année et vise l'objectif de leur faire passer le DELF au niveau B1 ou B2 en douzième année. Une enseignante de l'élémentaire témoigne avoir la même approche avec ses élèves du programme de base, cependant, ils commencent au niveau A1 et ils n'ont pas d'objectif DELF (car ce n'est qu'offert aux élèves du niveau secondaire).

Finalement, leurs pratiques d'enseignement sont souples de manière à convenir aux intérêts et aux besoins des élèves. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire explique

que le CECR fournit des objectifs, mais les enseignants et les élèves choisissent le contenu. Une autre enseignante de l'élémentaire s'accorde avec cette dernière. Par exemple, elle dit : « je donne toujours aux élèves le début des phrases, mais je leur laisse me guider pour la suite, selon ce qu'ils veulent dire, et de cette façon, ils apprennent à utiliser la langue plus spontanément ».

Pour résumer, des enseignants attribuent ces pratiques à l'utilisation des niveaux communs de références qui sont intrinsèquement récurrents et successifs. De plus, grâce au caractère ouvert des niveaux, les enseignants peuvent les manipuler et les personnaliser pour correspondre aux intérêts et aux besoins des élèves. Une enseignante de l'élémentaire donne un exemple : « le CECR exige que les élèves puissent exprimer leur opinion, de manière simple au début et plus nuancée au cours de leur progression, mais ce que j'adore, ils peuvent tous exprimer leurs opinions sur tout, tout le temps; il y a un genre de liberté guidée parfaite ».

4.2.3.4 Enseigner la grammaire et le vocabulaire en contexte

Des enseignants expliquent leurs pratiques d'enseignement issues du CECR quant à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Il y a une tendance similaire pour les deux cas : ils les enseignent en contexte. Un enseignant du secondaire se réfère encore une fois au concept de l'élève en tant qu'acteur social. Il choisit des structures grammaticales basées sur les besoins de communication de l'élève. Par exemple, il explique :

Je leur ai appris « j'aimerais ». Ils n'ont pas besoin de connaître le futur et les terminaisons de l'imparfait, peu importe, je leur enseigne juste une phrase, ils la voient écrite et je dis, voici le contexte, dites-le au restaurant, dans un magasin, dites-le pour être poli. Donc ce n'est pas compliqué, c'est juste le mot. Mais je choisis celui-là et je choisis ce moment pour l'enseigner parce qu'il y a une raison — c'est une compétence sociale, c'est le contexte de l'élève en tant qu'acteur social que j'essaie de leur faire comprendre.

Une autre enseignante du secondaire s'accorde avec ce dernier. Elle prône une approche actionnelle et son enseignement de la grammaire correspond à cette notion. Elle détaille ses actions :

Il s'agit d'expériences de la vie réelle, je mets les élèves dans un scénario de la vie réelle et dis voici ce qui vous arrive, comment réagissez-vous? Voici ce que tu fais, voici ce que tu ne fais pas. Je pense que c'est beaucoup plus utile pour eux que d'apprendre à conjuguer *être*. C'est important, ils doivent le savoir afin de faire toutes ces choses, mais hors contexte, cela n'a aucune valeur. Je pense donc que l'aspect pratique de la mise en contexte des structures grammaticales, dans des expériences authentiques, est vraiment important.

Une enseignante de l'élémentaire soutient une pareille approche. Elle explique ce qu'elle fait avec ses élèves :

L'accent n'est pas mis sur le côté grammatical, mais plus sur le côté communication, il ne faut pas faire de la grammaire avec des élèves ou l'enseigner de manière inauthentique. C'est comme si on parlait de la différence entre « content » et « contente » en mettant l'accent sur le « e » quand on dit « contente » pour qu'ils puissent l'entendre, et finalement l'accent n'aura pas besoin d'être si grand.

Finalement, une autre enseignante du secondaire spécifie la manière dont elle organise l'enseignement de la grammaire. D'abord, il se passe dans un contexte authentique comme ses collègues, mais après, les élèves écrivent des notes en forme de dépliant (*foldable*) pour garder des traces de ce qu'ils apprennent et pour les utiliser en tant que ressources à des moments ultérieurs. Elle dit : « on fait des dépliants pour leur grammaire; on commence en neuvième année, ce sont leurs notes. Alors je dis “allez chercher vos dépliants de passé composé” ».

Par ailleurs, des enseignants utilisent des pratiques d'enseignement similaires lors de l'enseignement du vocabulaire. Ils soutiennent enseigner des mots qui s'avèrent utiles pour la communication des élèves. Une enseignante de l'élémentaire explique son approche pragmatique :

Je commence souvent mes cours avec une discussion; je leur pose une question, telle que « qu'est-ce que tu as fait ce week-end »? Une fille a écrit dans le chat [ils sont à distance sur Google Meet à cause de la Covid-19] « ce week-end, j'ai fait du “*biking*” ». Puis, j'ai dit « est-ce que quelqu'un se souvient du mot pour “*biking*” en français »? Ensuite, je l'ai écrit « j'ai fait du vélo ». Puis, je le mets sur le mur de vocabulaire pour la prochaine fois.

Elle base son enseignement du vocabulaire sur les intérêts des élèves et elle n'est pas la seule; une autre enseignante de l'élémentaire utilise une approche similaire. Elle écoute ses élèves lors des discussions en petits groupes et elle écrit des mots en français qu'ils disent en anglais. De cette façon, elle soutient qu'ils peuvent s'y référer à des moments ultérieurs et éventuellement rendre leur vocabulaire plus riche.

Une enseignante du secondaire se réfère directement au CECR pour des mots de vocabulaire, mais juge quand même enseigner du vocabulaire en contexte, car ce sont des mots employés lors des tâches actionnelles. Elle explique que le cadre l'aide à connaître le vocabulaire à enseigner à chaque niveau (grâce aux niveaux communs de référence). En outre, un autre enseignant du secondaire enseigne du vocabulaire lors d'activités culturelles. Par exemple, il montre une série française sur Netflix à ses élèves dans le but de travailler leurs compétences de réception orale à travers des sources authentiques. Il leur explique des mots argots et ils pratiquent à les utiliser à l'oral.

Finalement, une autre enseignante du secondaire exprime éprouver une difficulté quant à l'enseignement du vocabulaire. Il s'agit d'un problème relié au DELF. Elle explique devoir enseigner le vocabulaire dans le seul but de préparer les élèves pour réussir l'examen. Elle témoigne que :

Pour des enseignants canadiens, c'est un des grands défis du CECR et du DELF... les ressources viennent toutes de l'Europe. Par conséquent, il faut enseigner beaucoup de vocabulaire afin d'y convenir. Par exemple, le lycée, on ne dit pas ça; on dit école secondaire, et même cégep, c'est québécois. Donc les élèves doivent apprendre ces mots, cégep, lycée, et tu dois commencer jeune. Il y a d'autres petits exemples, tels que souper, là-bas c'est diners; c'est mélangeant... déjeuner, souper, diner. Même avec l'heure. L'Europe dit quatorze heures... on dit deux heures de l'après-midi. Alors, j'essaie de toujours l'utiliser en classe pour qu'ils soient habitués. Il faut toujours enseigner double. Je pense qu'une fois que le test deviendra un test canadien, avec le français canadien, le taux de réussite pour le niveau B2 va augmenter.

Elle souhaite avoir accès à une version canadienne du DELF pour convenir à des élèves canadiens.

4.2.3.5 Garder des traces du progrès des élèves

Par ailleurs, dans un cas isolé, une enseignante du secondaire explique garder des traces du progrès des élèves pour leur montrer ce qu'ils ont accompli. Elle dit : « je garde tous leurs projets oraux, je les mets en vidéo et quand ils terminent leurs études en douzième année — c'est un beau cadeau ». Elle explique qu'ils apprécient voir leur progrès. Elle dit : « je leur dis, te rappelles-tu quand tu ne pouvais même pas parler pour trente secondes et il fallait que tu me parles pour deux minutes, et maintenant, tu parles pour cinq minutes et je dois t'arrêter »! Ce concept fait appel au PEL (section 2.1.5), mais elle n'explicite pas l'avoir tiré du CECR.

4.2.3.6 Employer le CECR pour enseigner des cours en français

La même enseignante explique utiliser le CECR lors de ses cours enseignés en français dans le programme d'immersion. Par exemple, elle dit : « j'enseigne l'histoire et la géographie et j'y implémente le CECR puisqu'on fait des activités d'écoute. Alors j'enseigne les mêmes stratégies du CECR pour la réception orale, pour prendre des notes, etc.; c'est fantastique ».

4.2.3.7 Créer un environnement physique social et actif

Des enseignants expliquent que des éléments proposés dans le CECR se retrouvent dans l'environnement physique de leur salle de classe (les actions décrites dans cette section font référence à la dimension contextualisée des pratiques enseignantes; Altet, 2008). D'abord, ils mentionnent tous que l'environnement de l'enseignement est social. Par exemple, plusieurs enseignants expliquent que les élèves s'assistent souvent en groupes afin de communiquer et qu'ils bougent beaucoup pour réaliser des tâches et parler avec d'autres pairs avec lesquels ils ne sont pas assis. Une enseignante du secondaire explique avoir intentionnellement des pupitres faciles à déplacer, car elle réorganise sa classe si souvent que cela l'empêcherait autrement. En outre, une enseignante de niveau élémentaire réalise une

activité particulièrement amusante pour ses élèves lorsqu'ils pratiquent la production et la compréhension orale. Elle explique :

Quand on fait l'unité portant sur les directions, je mets tous les élèves en ligne derrière moi et on va dans le couloir. Un par un ils me donnent une direction différente. Quand je m'arrête, je leur demande où on est, et ils me répondent « à la bibliothèque » ou « au gymnase ». Et s'ils me font tourner bizarrement et que je rentre dans le mur, je continue rentrer dans le mur jusqu'à ce que quelqu'un me dise de tourner dans l'autre sens.

Cet exemple met en évidence que, parfois, les pratiques d'enseignement de FLS amènent les élèves hors de la salle de classe. Une enseignante du secondaire décrit un exemple d'une telle pratique. Elle explique que son département de FLS organise des excursions pour des élèves. Elle dit :

Chaque niveau scolaire a quelque chose de différent. On a une fromagerie ontarienne et une des chefs vient faire une présentation en français, puis elle fait goûter du fromage aux élèves. Tout en français, c'est fantastique! On fait beaucoup d'activités comme ça. Alors c'est cette atmosphère en français qui n'est pas simplement dans la salle de classe. On prend cela très sérieux quand ça vient du CECR.

De plus, cette enseignante insiste sur l'utilisation du français dans sa salle de classe et ailleurs. Elle explique :

Dans ma salle de classe, il faut se parler français. Que vous me voyez au centre d'achat, dans le corridor, que je sois votre entraîneuse pour une équipe de sport — tu es mon élève, je te parle en français. Et ils apprennent ça super vite en neuvième année. Dès le jour un, je ne leur parle jamais en anglais, jusqu'au point où si on a des entrevues avec les parents, c'est très bizarre — des élèves s'exclament « madame, tu parles anglais »! Cela dit, tu dois quand même, comme tout autre adolescent, les encourager à parler français, mais, en douzième année, ils sont rendus là; c'est seulement en français.

Elle explique vouloir montrer aux élèves l'exemple de ce qu'elle en attend. Pour les mêmes raisons, elle souligne qu'avec ses collègues de FLS, ils se parlent en français, comme le mentionnent d'autres enseignants de l'élémentaire et du secondaire.

Par ailleurs, dans la section 4.1.3.1, quelques enseignantes de l'élémentaire expliquent ne pas avoir de salle de classe de FLS. Par conséquent, elles ont de la difficulté à

personnaliser l'environnement physique pour soutenir leur enseignement. Par exemple, une enseignante dit souhaiter mettre des énoncés « je peux » sur des murs, mais elle ne peut pas. De plus, elle a des « murs de mots » mobiles qu'elle apporte dans les salles et qu'elle met souvent à jour pour ses élèves. En revanche, elle dit « les accrocher et les décrocher tous les jours n'est pas une bonne utilisation de mon temps ». Une autre enseignante fait la même chose avec des supports visuels qu'elle apporte dans chaque classe; et une autre enseignante a deux tableaux blancs qu'elle amène. Comme quelques enseignantes du secondaire, ces enseignantes de l'élémentaire accordent de l'importance à l'utilisation de supports visuels pour enseigner le FLS, malgré le défi que leur pose le fait de ne pas avoir leur propre salle de classe.

Tous les enseignants du secondaire ont leur propre salle de classe. Une parmi eux emploie un projecteur (*document camera*) afin d'attirer l'attention des élèves sur certains éléments de langue. Elle explique l'utiliser surtout avec des élèves de neuvième année pour surligner ensemble des mots de vocabulaire ou des structures grammaticales (lors d'une telle activité, les élèves ont une copie de l'activité qu'elle montre sur le projecteur). De plus, cette même enseignante utilise d'autres technologies pour soutenir son enseignement, telles qu'un écran et des haut-parleurs. Elle utilise celles-ci pour exposer les élèves à des vidéos et à des enregistrements audios en français (comme le fait un enseignant pour jouer la série *Lupin*). En outre, une autre enseignante du secondaire souhaite créer un environnement chaleureux afin de mettre les élèves à l'aise pour qu'ils puissent prendre des risques dans leur apprentissage. Elle explique : « j'ai leurs petites photos sur le mur, j'ai des plantes. Les élèves font souvent des commentaires que c'est une belle salle. Je veux que tout soit propre, sur l'étagère et organisé. Alors ils savent qu'ils sont aimés. Je suis sévère avec eux, mais je les aime beaucoup ».

Finalement, il y a deux enseignants du secondaire qui mentionnent que le CECR n'a pas d'influence sur l'environnement physique de leur salle de classe. Cependant, ces enseignants expliquent favoriser tout de même des tâches de communication qui font bouger et socialiser les élèves.

4.2.3.8 Utiliser une approche plurilingue

Plusieurs enseignantes soutiennent utiliser l'anglais dans leurs pratiques d'enseignement pour enseigner le FLS. Ils ont recours à une telle pratique, car elle se rattache à l'objectif de faire communiquer les élèves en français et, à leur niveau, cela ne doit pas être parfait. Une enseignante de l'élémentaire témoigne : « on utilise beaucoup de “franglais”, donc les élèves disent ce qu'ils peuvent en français et ensuite ils comblent les lacunes avec l'anglais. Ils peuvent toujours faire passer leur message et ils sont à l'aise avec ça ». Une autre enseignante de l'élémentaire donne un exemple similaire. Elle explique :

Si des élèves disent qu'ils ne savent pas comment dire quelque chose en français, je les encourage à le dire en anglais. Et cela ne veut pas dire que tout est en anglais, mais plutôt, dire les mots que tu connais en français; tu connais “je”, utilise-le. Si tu ne connais pas le mot pour jardinage, tu peux dire, “cette fin de semaine, je *garden*”. Ensuite, je les aide — cette fin de semaine, j'ai jardiné — et ils le répètent.

Deux autres enseignantes de l'élémentaire utilisent une approche semblable. Pendant des discussions à l'oral, une enseignante écoute les élèves parler et s'ils utilisent un mot anglais, elle l'écrit en français sur une note autocollante. Elle explique « je prends des notes pendant l'activité, puis ils peuvent prendre ce que j'ai écrit et revenir en arrière pour réessayer après ». Elles enseignent aussi la stratégie « mot ami » à des élèves (des mots amis sont des mots français qui rassemblent à des mots anglais; par exemple, communication et *communication*.) Elles encouragent des élèves à chercher pour des mots qu'ils reconnaissent, dans un texte par exemple, et construire leur compréhension du message à partir de là.

4.2.3.9 Cibler chaque compétence pour enseigner le FLS

Cette section met en évidence les pratiques d'enseignement spécifique à chaque compétence de FLS, à savoir l'enseignement de la compétence d'interaction, de production écrite et orale, de réception écrite et orale, et finalement l'enseignement de compétences culturelles. Il faut préciser que la collecte de données ne visait pas l'enseignement de chaque compétence (des questions spécifiques n'ont pas été posées pour chacune d'elles); c'est de

manière spontanée que les enseignants ont mentionné leurs pratiques liées à chacune d'elles (c'est pour cette raison, les sections s'avèrent déséquilibrées.)

a) ENSEIGNEMENT DE L'INTERACTION

Quatre enseignantes (de l'élémentaire et du secondaire) expliquent favoriser les interactions en faisant jouer des rôles aux élèves. Une enseignante du secondaire détaille son approche :

Ma première unité est « je me présente » et je crée de petites activités pour eux. Par exemple, un tapis roulant, où tout le monde se lève, il y a deux lignes, ils se font face, c'est un peu comme « *le speed dating* », mais ils sont debout. Je leur donne une question, comme « comment t'appelles-tu... », une rangée d'élèves la pose, une rangée d'élèves y répond, et tous les élèves avancent, ils tournent les uns avec les autres et quand c'est fait, je lance une autre question. C'est une pratique répétitive. Quand je fais l'unité sur le restaurant, à la fin, on a installé un restaurant complet dans la classe, ils ont créé des menus, ils prennent des commandes, ils disent ce qu'ils veulent.

Une autre enseignante de l'élémentaire mène une pratique similaire. Elle met l'accent délibérément sur l'interaction en plaçant les élèves dans des cercles intérieurs-extérieurs, de doubles lignes, etc. afin de pratiquer le concept beaucoup de fois avec des pairs différents. Elle témoigne favoriser les activités lors desquelles les élèves doivent se lever et poser une question à cinq pairs avant de s'asseoir, des jeux de bingo pendant lesquels des élèves doivent trouver quelqu'un qui aime un tel sport ou trouver quelqu'un qui joue d'un tel instrument.

b) ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Trois enseignantes s'appuient sur des tâches authentiques pour enseigner les compétences associées à la production écrite (les autres ne mentionnent pas leurs pratiques d'enseignement relatives à la production écrite.) Deux enseignantes du secondaire se réfèrent principalement aux exemples du DELF. Par exemple, une d'elles s'en inspire pour créer différentes tâches de production écrite, telles qu'une correspondance écrite entre deux élèves (par exemple, en utilisant les médias actuels pour simuler une conversation par texto). Elle

précise enseigner des structures grammaticales selon les besoins des tâches. Par exemple, pour ses élèves de dixième année, afin de raconter à un ami ce qu'ils ont fait la veille, elle enseigne l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait.

Une autre enseignante enseigne la production écrite à l'aide de l'actualité (elle soutient que les adolescents devraient être aux courants de ce qui se passe dans le monde.) Lors de chaque cours, elle montre une vidéo d'actualité aux élèves et, à la fin, ils doivent écrire l'idée principale et quatre points importants de la nouvelle (en phrases complètes). Elle précise utiliser la même vidéo pour tous les niveaux (neuvième à 12^e), mais, elle la répète plusieurs fois pour les élèves de neuvième année et ne montre que l'audio aux élèves de douzième année. Cela est un exemple d'adaptation des conditions et des contraintes d'une tâche, tel que mentionné dans la section 2.1.1. L'enseignante ne fait pas explicitement référence au CECR. Cependant, elle préconise cette pratique, car elle expose les élèves à des accents authentiques, tel que soutient le cadre.

c) *ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ORALE*

Des enseignants mettent en évidence leurs pratiques d'enseignement basées sur le CECR pour enseigner les compétences de production orale. Tous les enseignants favorisent les expériences d'apprentissage qui amène les élèves à pratiquer ces compétences. Tous les enseignants du secondaire et quelques enseignantes de l'élémentaire expliquent y consacrer au moins un peu de temps chaque cours. Ils valorisent l'utilisation spontanée du FLS. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire dit : « je ne confie jamais de présentations mémorisées et pratiquées dans mes cours ». De même, une enseignante du secondaire explique qu'elle ne donne pas le droit d'avoir des notes de cours aux élèves quand ils font un projet oral à des fins d'une évaluation sommative (quand il s'agit de la pratique, ils y ont droit). Un autre enseignant du secondaire donne l'exemple d'une tâche pour pratiquer les compétences de production orale spontanées. Il présente un prospectus en français (de la vraie vie) aux élèves et exige qu'ils répondent oralement à plusieurs questions, telles que « qu'allez-vous acheter, comment et pourquoi ».

Plusieurs enseignants (de l'élémentaire et du secondaire) font pratiquer les compétences de production orale des élèves à travers l'expression de leur opinion. Une enseignante de l'élémentaire donne un exemple. Elle pose la question « quelle est ta saison préférée » aux élèves; et, par exemple, ils doivent répondre en disant « j'aime l'été ». Elle précise qu'au fil du temps, elle leur apprend à ajouter des raisonnements, tels que « j'aime l'été, car il fait soleil ». En outre, une enseignante du secondaire s'appuie sur la lecture d'une pièce de théâtre (*Zone* par Marcel Dubé) pour mener des discussions orales avec les élèves. Elle leur demande de discuter de leurs avis à ce sujet. Elle pose des questions pour provoquer des discussions, telles que « quel personnage est-ce que tu aimes et pourquoi ». Elle explique pousser ses élèves en ne s'accordant pas avec eux, ce qui donne aussi l'occasion de leur montrer la manière de bien structurer la phrase; par exemple, elle leur dit « je ne pense pas que Tarzan soit si gentil que ça, qu'est-ce qui te donne cette idée »?

D'autres enseignantes utilisent une approche similaire pour montrer aux élèves la manière correcte de dire une phrase (*model*). De cette façon, elles mettent aussi l'accent sur la répétition. Une enseignante de l'élémentaire explique : « je leur montre, puis c'est répété avec un pair, ensuite c'est répété avec un autre pair, et je leur montre probablement à nouveau, puis c'est encore répété... Et, je fais toujours attention à leur prononciation et je les corrige sans les décourager ». Une enseignante du secondaire prône aussi la répétition pour enseigner la production orale. Elle mène des pratiques semblables à cette dernière. Elle explique que parfois ses élèves s'opposent à répéter tout le temps. Cependant, elle dit qu'« au moment où ils s'y mettent, ils prennent des risques puisqu'ils deviennent de plus en plus à l'aise à l'oral ». Pour cette raison, elle incorpore beaucoup de répétition lors des activités de production orale.

Trois enseignants du secondaire s'appuient sur le DELF pour développer les compétences de production orales des élèves. Un enseignant tire des exemples de tâches directement du DELF pour provoquer l'utilisation orale de FLS chez les élèves. Une autre enseignante s'y inspire aussi. Elle explique son approche :

Les élèves se présentent pendant une à deux minutes pour que je puisse les connaître davantage. Je spécifie de ne pas m'expliquer leurs traits de personnalité, mais, plutôt parler de qui ils sont à travers leurs familles et leurs intérêts. Pour une autre activité, je leur demande d'apporter une photo d'un évènement et d'expliquer pourquoi ils l'ont choisi et pourquoi il est significatif; ça vient directement du DELF. J'exige aussi qu'ils respectent des consignes du DELF, telles que la longueur, parce qu'ils doivent parler pendant deux à cinq minutes lors du test.

Finalement, une enseignante de l'élémentaire souligne son utilisation des médias actuels pour motiver ses élèves à parler en français. Elle favorise des projets pour lesquels ils doivent créer des histoires (*story*) comme on peut faire à l'aide de médias sociaux. Pour ce faire, elle utilise le site web sécurisé « *Flipgrid* », avec lequel les élèves peuvent créer de courtes vidéos et y ajoutent des effets spéciaux. Par exemple, elle donne un thème pour provoquer une discussion, les élèves se filment en vulgarisant leurs avis, et ils téléchargent leurs vidéos sur le site pour les partager avec la classe.

d) ENSEIGNEMENT DE LA RÉCEPTION ÉCRITE

Deux enseignantes du secondaire mentionnent que leurs pratiques d'enseignement pour développer les compétences de réception écrite des élèves s'appuient sur le CECR. Encore une fois, une enseignante utilise une pièce de théâtre. Elle exige aussi que les élèves la lisent à haute voix pour pratiquer la prononciation. Lors d'une telle activité, elle emploie un projecteur pour mettre en évidence certains mots de vocabulaire et structures grammaticales. Elle explique que ses pratiques reliées à la réception écrite se rattachent au CECR dans le sens qu'avant, elle ne mettait pas un accent égal sur toutes les compétences. À présent, elle se concentre moins sur la lecture (notamment pour faire davantage de place à la production orale) qu'au passé afin d'équilibrer ses pratiques dans toutes les compétences. L'autre enseignante s'appuie encore sur les nouvelles d'actualité pour développer les compétences de réception écrite auprès des élèves. Par exemple, elle demande aux élèves de lire une nouvelle et de répondre à des questions de compréhension. Elle explique qu'ils le font seuls ou en groupes. Elle soutient que son utilisation des nouvelles d'actualité se lie au CECR, car elles sont des sources authentiques.

e) *ENSEIGNEMENT DE LA RÉCEPTION ORALE*

Des enseignants mettent en évidence leurs pratiques d'enseignement issues du CECR pour enseigner la réception orale. Quelques enseignants mettent l'accent sur l'enseignement de stratégies de compréhension (comme mentionné dans la section 2.1.1, l'approche actionnelle se compose aussi de l'utilisation des stratégies de communication.) Un enseignant du secondaire en spécifie quelques-unes, sur lesquelles le curriculum du MÉO insiste aussi. Par exemple, réécouter l'extrait; avant l'activité, créer une liste de mots français que tu connais déjà; se fier au contexte; demander à l'interlocuteur de répéter ou de parler plus lentement. En outre, une enseignante de l'élémentaire enseigne des « phrases de survie » pour amener les élèves à utiliser des stratégies de compréhension, telle que « pouvez-vous répéter s'il vous plait ». Par ailleurs, elle enseigne aux élèves à considérer les supports visuels afin d'aider leur compréhension, telle que les informations visuelles d'une vidéo ou les mots connus dans les sous-titres. Des enseignants précisent enseigner les stratégies dans le but de promouvoir la communication authentique chez les élèves.

Similairement, deux enseignants du secondaire prônent le fait d'exposer les élèves à des accents authentiques provenant de différentes cultures francophones afin de rendre leurs compétences de réception orale adaptables à des environnements authentiques. Un enseignant regarde la série de Netflix *Lupin* avec sa classe. Il explique qu'« il est important de leur proposer des médias authentiques avec des accents authentiques ». Ensuite, ils ont des discussions sur non seulement le contenu de l'émission, mais aussi sur des mots de vocabulaire, sur des expressions et sur des différences entre le français de la France et du Canada. De cette façon, il explique que les élèves travaillent leurs compétences de réception orale grâce à l'exposition de la langue pendant l'émission et lorsque leurs discussions (en l'écoutant lui ainsi que leurs pairs). Une autre enseignante du secondaire apprécie exposer ses élèves à des accents variés. Elle ne veut pas que les élèves ne s'habituent qu'à son accent ou celui d'autres enseignants; il faut pouvoir comprendre les différents accents du monde. Pour cette raison, elle écoute des extraits sonores de l'Ontario, du Québec et de l'Europe avec

ses élèves, surtout tirés de l'actualité. Lors d'une telle activité, elle donne des questions de compréhension aux élèves (à faire soit à l'oral, soit à l'écrit; individuellement ou en groupe).

Une enseignante de l'élémentaire explique ses approches pour travailler les compétences de réception orale des élèves à travers une unité de directions. Elle crée une activité où les élèves doivent donner des directions à leurs pairs afin de trouver un item caché dans la salle de classe. Il faut qu'ils s'écoutent et se posent des questions afin d'arriver au bon endroit. Cet exemple relève une pratique de plusieurs enseignants, qui font aussi travailler la réception orale des élèves à travers la production orale de leurs pairs.

f) ENSEIGNEMENT DE COMPÉTENCES CULTURELLES

Enfin, quelques enseignantes relèvent leurs pratiques par rapport à l'enseignement des compétences culturelles (ce sont des exigences du MÉO et elles se rattachent au CECR, comme mentionné dans la section 2.1.5.) Une enseignante du secondaire incorpore de la musique dans ses pratiques avec l'objectif d'exposer les élèves à différentes cultures francophones. Elle explique choisir des chansons actuelles auxquelles les élèves s'intéressent. Ils lisent les paroles et ils chantent ensemble. Elle dit « c'est la partie de culture que je leur montre et ils sont très motivés ». Ses pratiques se rattachent aux connaissances socioculturelles auxquelles le CECR accorde de l'importance. En outre, une enseignante de l'élémentaire exprime se fier aux niveaux communs de référence pour les éléments culturels, car « c'est un cadre référence créée par des experts européens ».

4.2.3.10 Utiliser des ressources du Conseil de l'Europe et celles en lien avec le CECR

Des enseignants font état des ressources (c'est-à-dire du matériel scolaire et informatif) issues du CECR qu'ils utilisent dans leurs pratiques d'enseignement. Premièrement, un enseignant du secondaire utilise des ressources du CdE pour soutenir ses pratiques. Par exemple, il emploie une base de descripteurs fournie par le CdE (voir la section 2.1.2). Accéder à de telles ressources lui permet d'intégrer davantage le CECR dans ses

pratiques. Ensuite, quelques enseignantes de l'élémentaire utilisent le CECR en tant que point de référence pour trouver des ressources numériques auxquelles elles peuvent faire confiance. Par exemple, une enseignante cherche sur Google « CECR A1 ». En outre, une enseignante utilise « Idello » pour accéder à des vidéos en français qui s'organisent sur le site selon les niveaux communs de référence. Elle dit que cela s'avère efficace, car elle ne doit pas passer beaucoup de temps à chercher pour des vidéos appropriées; elle les trouve rapidement et les niveaux sont convenables pour ses élèves.

« DJ DELF » est une autre ressource qu'une enseignante de l'élémentaire mentionne; celui-ci est produit par Educorock Productions inc. (une entreprise qui crée du matériel pédagogique destiné aux enseignants de FLS). Une autre ressource populaire parmi les enseignantes de niveau élémentaire s'appelle « Échos Pro ». Elles l'utilisent afin de favoriser des expériences d'apprentissage basées sur l'approche actionnelle. Une d'entre elles dit « j'ai été impressionnée par "Échos Pro"; j'ai pensé, wow ils ont des vidéos, ils ont de l'audio, ils ont toutes sortes d'activités qui sont liées à ce que les élèves aiment. Par exemple, il y a une unité entière sur les animaux dans la communauté ». Elles expliquent que les ressources basées sur le CECR aident à intégrer le cadre dans les pratiques enseignantes.

Quelques enseignants sont reconnaissants envers les conseillers pédagogiques qui fournissent beaucoup de ressources en lien avec le CECR, ainsi que des exemples de son utilisation dans les salles de FLS. Cependant, deux enseignantes se sentent frustrées à cause d'un manque de ressources. Une enseignante du secondaire dit « je n'ai pas l'impression qu'il y a assez de soutien ou de ressources pour mettre [le CECR] en œuvre. J'ai l'impression que c'est une lutte. Je me bats pour trouver des ressources ». Pour sa part, une enseignante de l'élémentaire explique : « je pense qu'il serait bien d'avoir des exemples spécifiques à ce qu'on peut faire dans une classe de FLS, car je sais que le CECR est conçu pour être utilisé dans toutes sortes de contextes. J'apprécierais des exemples de classe ». Ces dernières mettent en évidence un besoin pour plus de soutien dans le but d'effectuer davantage des pratiques enseignantes issues du CECR. De plus, comme explicité dans la section 4.2.1.4,

une enseignante du secondaire souhaite avoir accès à une version canadienne du DELF, et des ressources qui en découleraient, afin que cela convienne mieux à ses élèves.

4.2.4 Évaluation

Des enseignants mettent en évidence leurs pratiques d'évaluation issues du CECR (les actions présentées dans cette section sont reliées à la dimension technique des pratiques enseignantes; Altet, 2008). Ils soulignent accorder principalement de l'importance au curriculum du MÉO afin d'atteindre les attentes d'apprentissage du ministère, mais ils s'appuient sur CECR dans les moyens utilisés pour y arriver. D'abord, d'un point de vue général, plusieurs enseignants mentionnent que leurs pratiques d'évaluation se rattachent au concept de communication authentique. Dans cette voie, ils ne visent pas nécessairement la perfection, mais plutôt que les élèves utilisent authentiquement le FLS afin de se faire comprendre. Par exemple, une enseignante du secondaire s'appuie sur le CECR pour créer des tâches lors desquelles elle évalue les élèves. Elle accorde de l'importance aux capacités des élèves à performer lors d'une tâche. Elle explique :

J'évalue s'ils sont capables d'acquérir une telle compétence pratique, d'un niveau qui se situe entre un et quatre, s'ils sont capables de commander au restaurant, de demander ou de donner des directions, de faire des plans avec un ami, s'ils sont capables de faire ces petites tâches et s'ils utilisent le vocabulaire, s'ils prononcent les choses comme on leur a appris à les prononcer.

Elle souligne que ces objectifs d'apprentissage viennent du curriculum du MÉO.

D'autres enseignants du secondaire s'appuient fortement sur le DELF afin de créer des tâches sur lesquelles évaluer les élèves. Par exemple, une parmi eux témoigne organiser ses tâches finales selon chaque compétence, comme le fait le DELF. Elle dit « plutôt que d'avoir un test qui comporte des tâches d'écrit, d'écoute, de lecture, etc. J'ai tendance à diviser en plus petites tâches finales qui se rattachent spécifiquement à chaque compétence ». Elle évalue ainsi pour préparer les élèves à réussir le DELF à la fin de douzième année. Par ailleurs, elle explique la structure de ses évaluations de réception orale, qui prennent la forme de réponses écrites. Elle dit : « j'utilise des petits clips ou de courtes vidéos. Ensuite je donne

toutes sortes de questions différentes parce que c'est ce qui se passe dans le DELF » telle qu'une question de vrai ou faux, de choix multiples, de blancs à remplir et de réponse courte qui exige normalement que les élèves fassent des inférences à partir de la vidéo.

Par ailleurs, des enseignantes de l'élémentaire mentionnent utiliser le CECR, spécifiquement pour les énoncés « je peux », à des fins d'autoévaluations. Une enseignante explique :

À la fin de chaque projet, mes élèves de septième et huitième année doivent dire à quel point ils se sentent à l'aise dans cette tâche. Par exemple, on fait des interviews au début de chaque année pour les aider à pratiquer les bases; on fait la révision de « je me présente ». Ensuite ils doivent dire à quel point ils sont confiants dans leur capacité à avoir cette conversation avec quelqu'un, à quel point ils seraient confiants pour dire à quelqu'un quel est son film préféré, lui dire s'il veut le voir ou pas, être capable de voir une bande-annonce et dire, je veux voir ça ou je ne veux pas voir ça et pourquoi.

Elle fait la même activité dans une manière simplifiée avec des plus petits. Elle leur demande de s'évaluer en choisissant un visage qui représente leur niveau d'aisance lors d'une tâche (par exemple, parmi un visage souriant, neutre et triste). Une autre enseignante de l'élémentaire donne une copie de la roue A1 à ses élèves et, au cours de l'année, elle les fait cocher à côté des tâches qu'ils peuvent accomplir. Elle témoigne mener une telle pratique avec des élèves du programme d'immersion et de base.

Une enseignante de niveau élémentaire évalue les capacités des élèves à se corriger et à utiliser leur vocabulaire afin de compenser pour un mot inconnu. Elle soutient que travailler les compétences métacognitives à travers des autoévaluations promeut de telles compétences chez les élèves. Elle dit :

Si un élève ne se rend pas compte de l'erreur, il y arrivera. L'objectif est de l'amener à se remettre en question. Une personne qui arrive à un niveau supérieur du bilinguisme, comme C1 ou C2, est une personne qui, quand elle ne peut pas penser à un mot, va utiliser tout son vocabulaire pour parler autour de ce « trou ». C'est une compétence importante et je la constate chez mes élèves; plutôt que d'utiliser un terme en anglais, ils vont essayer de le contourner.

Quant à l'évaluation de la production écrite, des enseignants structurent certaines tâches afin qu'elles ressemblent à une tâche écrite du DELF. Ils ont donné l'exemple de l'écriture d'une lettre. En plus d'évaluer les structures grammaticales ciblées pour la tâche, ils expliquent devoir aussi évaluer l'utilisation du format approprié et des salutations formelles françaises afin de préparer les élèves pour le DELF. Cela dit, ils mettent aussi l'accent sur le message. Une enseignante de l'élémentaire dit : « concernant les objectifs d'apprentissage — par exemple, je peux me décrire — je ne spécifie pas décrire la couleur des cheveux, des yeux, etc. C'est à l'élève de décider ce qu'il pense être important de décrire ». Elle attribue cette perspective au CECR.

Des enseignants s'inspirent aussi du CECR et du DELF pour évaluer la production orale (et dans le cas des enseignants du secondaire, ils sont motivés, encore une fois, à préparer les élèves pour ce test). Ils structurent la plupart de leurs évaluations des compétences orales sous forme d'entrevue, généralement au sujet de l'élève (je me présente). Ils mettent l'accent sur l'utilisation spontanée de la langue et sur le message. Une enseignante de l'élémentaire fait référence au CECR en disant « je ne dis pas à l'élève "tu n'as rien prononcé correctement, donc tu as un C". En fait, mes évaluations concernent tous les différents aspects de l'expression orale. Parce qu'un élève peut être très expressif, mais il peut aussi ne pas prononcer un seul mot, ou il peut prononcer tous les mots très bien, mais on ne l'entend pas ». Par ailleurs, un enseignant du secondaire dit qu'il utilise des exemples du DELF pour la production orale au niveau B1 pour évaluer les élèves de onzième et de douzième année. Il précise amener les élèves à pratiquer les compétences orales à travers des « scénarios DELF » tout au long de l'année dans l'objectif de faire réussir le DELF aux élèves.

4.2.5 Influence du CECR sur les relations humaines

Cette section expose l'influence du CECR sur les relations dans les pratiques enseignantes (les éléments décrits dans cette section concernent la dimension interactive

[relationnelle] des pratiques enseignantes; Altet, 2008). Les participants ont fait part de leurs relations avec les administrateurs, les conseillers pédagogiques, les collègues et les élèves.

4.2.5.1 Administrateurs

Des enseignants mettent en évidence l'impact du CECR sur leur relation avec les administrateurs. Un enseignant du secondaire constate que le succès des élèves au DELF est une source de fierté chez les administrateurs, et cela soutient une relation administrateur-enseignant positive. Par ailleurs, une autre enseignante du secondaire exprime sa frustration envers les administrateurs concernant le soutien financier pour les programmes de FLS. Elle explique son désir de bonifier ses connaissances sur le CECR et son utilisation du cadre dans ses pratiques enseignantes. Elle dit :

Je veux que le CECR nourrisse et structure l'ensemble de mes cours. Cependant, je ne sais pas comment et je n'ai pas le soutien nécessaire pour mettre cela en œuvre. Je n'ai pas l'impression d'avoir suffisamment de connaissances ou d'expérience pour pouvoir le faire dans la mesure que je le veux, alors je finis par me rabattre sur des choses sûres et confortables.

Elle souhaite avoir plus de connaissances sur le CECR et plus d'expérience avec son utilisation dans les salles de classe (par exemple, grâce aux formations continues à son sujet), mais elle ne se sent pas soutenue. Cela est mis en évidence dans ses propos concernant sa relation avec ses administrateurs. Par exemple, elle exprime que :

Cela devient frustrant avec l'administration. Par exemple, j'essaie de faire quelque chose ici, mais... le cours d'éducation physique est super et les élèves aiment aller au cours de technologie et bien, ils ont tous une tonne de financement. Alors, donnez-moi quelque chose que je peux utiliser pour construire ce programme et aider les élèves à aimer apprendre une langue et à voir qu'ils peuvent avoir beaucoup de possibilités grâce à cet apprentissage.

Pour cette enseignante, c'est difficile d'avoir une relation positive avec ses administrateurs à cause d'un manque de soutien pour le programme de FLS (spécifiquement, un manque de soutien pour en apprendre davantage sur le CECR).

4.2.5.2 Conseillers pédagogiques

Au sujet des relations avec les conseillers pédagogiques, des enseignants expriment de la gratitude pour le soutien qu'ils fournissent en lien avec le CECR. Un enseignant du secondaire explique son expérience :

On a un conseiller pédagogique de FLS qui s'implique beaucoup avec les enseignants de FLS et le responsable de département de FLS. Il nous en a appris davantage sur CECR, a souligné son importance, a donné des ressources matérielles, et à un certain moment, chaque mois, il envoyait un nouveau courriel avec des exemples des niveaux et des ressources. Dans notre conseil scolaire, généralement, il y a beaucoup d'encouragement à utiliser le CECR donc je pense que c'est bien.

Une enseignante de l'élémentaire vit des expériences similaires avec sa conseillère pédagogique. Elle reçoit beaucoup d'idées et de soutien de celle-ci, tel que l'achat de l'accès au programme « Idello ». Une autre enseignante de l'élémentaire s'accorde avec cette dernière. De plus, elle apprécie l'achat du programme « Échos Pro » de la part de sa conseillère pédagogique. Pour ces enseignantes, les relations avec les conseillers pédagogiques sont positives grâce au soutien pour mettre en œuvre des pratiques enseignantes issues du CECR.

4.2.5.3 Collègues

Le CECR s'avère un point positif au regard des relations entre collègues. Des enseignants s'expriment à ce sujet. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire se fait un plaisir d'aider de nouveaux enseignants de FLS à s'approprier le CECR. Vu qu'elle se sent confiante à l'utiliser dans ses pratiques enseignantes, son administrateur partage ses coordonnées avec des nouveaux; elle agit en tant que conseillère non officielle du CECR pour son conseil scolaire. Par ailleurs, deux enseignantes constatent que le CECR promeut la fierté de parler en français entre les collègues. Une enseignante de l'élémentaire explique que ses collègues non-FLS la saluent en français. Elle attribue ce geste au fait que les élèves parlent en français pendant le cours de FLS et les collègues en sont conscients, car ils partagent les salles de classe. Une autre enseignante du secondaire donne un exemple

différent. Elle explique que le CECR soutient le fait de parler en français avec ses collègues de FLS afin de promouvoir un environnement français pour les élèves. Finalement, plusieurs enseignants remarquent que le CECR facilite une compréhension commune au sujet de l'enseignement du FLS, ce qui favorise les relations agréables. Grâce au CECR, ils bénéficient de planifications, de ressources et d'évaluations toutes basées sur le cadre (voir la section 4.1.6). Une enseignante du secondaire soutient que cela encourage aussi un enseignement de FLS efficace.

Il existe aussi des points négatifs concernant le CECR et les relations humaines entre les collègues. Deux enseignantes du secondaire se sentent déçues et frustrées quand leurs collègues n'utilisent pas le cadre dans leurs pratiques enseignantes. Une enseignante explique :

Je pense que cela a un impact sur mes relations avec des collègues de FLS qui ne l'utilisent pas, qui s'en tiennent à ce qu'ils faisaient il y a des décennies... Cela m'irrite qu'ils ne donnent pas à des élèves l'opportunité d'utiliser la langue et de se connecter avec elle et de construire un amour pour elle.

L'autre enseignante a des pensées similaires. Elle fait référence aux collègues de FLS et dit « lorsqu'on a une norme mondiale [le CECR], il devient assez clair qui fait son travail et qui ne le fait pas ». Elle estime que si ses collègues n'utilisent pas le CECR dans leurs pratiques enseignantes, ils manquent à leurs responsabilités envers l'enseignement du FLS, et cela nuit à sa relation avec eux.

4.2.5.4 Élèves

Des enseignants font part de l'influence du CECR sur les relations avec les élèves. Par exemple, ils expliquent qu'utiliser le CECR apporte une connexion élève-enseignant. Une enseignante de l'élémentaire dit qu'elle et ses élèves deviennent absorbés (*immersed*) par le FLS grâce aux activités authentiques et engageantes. Par ailleurs, une enseignante du secondaire adore jouer un rôle dans le succès des élèves, grâce à ses pratiques enseignantes basées sur le CECR, et apprendre davantage sur eux à travers des conversations personnelles

en classe (par exemple, lors de l'unité « je me présente »). Un autre enseignant du secondaire explique que le DELF apporte une dynamique d'équipe élève-enseignant grâce au fait qu'ils ont une cible commune (réussir le DELF). De plus, grâce au DELF, cet enseignant et une autre enseignante du secondaire constatent avoir des relations plus honnêtes avec les élèves. Ils s'appuient sur les exigences du DELF pour pousser les élèves à avancer. Vu que ce n'est pas l'enseignant qui crée les exigences, ils peuvent être francs avec les élèves sur leurs compétences en FLS par rapport à ce qui leur faut pour réussir l'examen du DELF (voir la section 4.2.1.4).

4.3 LIENS ENTRE LES CONCEPTIONS ET LES PRATIQUES

Les parties précédentes ont rendu compte des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (système de croyances) des enseignants par rapport au CECR et de leurs pratiques enseignantes issues de ce cadre. Dans cette section, il est question des liens qui se dégagent entre certaines croyances et pratiques. Plus précisément, en articulant leurs conceptions, les enseignants mettent en lumière ce que le CECR leur fournit notamment : des croyances éducatives précises concernant l'objectif global pour l'enseignement du FLS, des croyances épistémologiques qui s'y rattachent et des croyances personnelles positives pour l'atteinte de cet objectif. De plus, en témoignant de leurs pratiques enseignantes, les enseignants relèvent que, grâce à ces perspectives claires (par rapport aux croyances éducatives et épistémologiques) et aux croyances personnelles positives, ils mènent des pratiques organisées, logiques et efficaces. Ci-dessous, les liens entre les croyances éducatives et la planification, les croyances épistémologiques et les pratiques d'enseignement ainsi que les croyances personnelles et l'action sont précisés. Ceux-ci ont été privilégiés puisqu'ils étaient récurrents et partagés par l'ensemble des participants.

4.3.1 Croyances éducatives et planification

Rappelons que les enseignants conçoivent que l'objectif global lors de l'enseignement du FLS est de faire communiquer les élèves en français pour les amener à développer des compétences authentiques (quel que soit leur niveau; ce sont leurs croyances éducatives). Ils croient que, grâce aux normes que le CECR fournit à l'enseignement du FLS, le cadre leur permet d'atteindre cet objectif. Plus précisément, le CECR offre une compréhension commune concernant la définition du FLS en tant que domaine d'apprentissage (notamment grâce aux niveaux communs de référence qui définissent ce que les élèves doivent pouvoir faire pour développer des compétences authentiques); et, le cadre donne une compréhension commune par rapport à la séquence d'enseignement du FLS (encore une fois, à travers les niveaux communs de référence). Ces normes (la définition et la séquence) que fournissent les niveaux mettent tout le monde d'accord sur les actions requises pour atteindre l'objectif global du FLS.

La manière dont les croyances éducatives au sujet de l'objectif ci-dessus se rattachent aux pratiques enseignantes s'inscrit, entre autres, dans l'utilisation des niveaux communs de référence pour planifier. Les enseignants décrivent leur approche principale à cet égard : la planification à rebours. Rappelons qu'ils s'appuient sur les niveaux (et le curriculum) pour planifier les objectifs d'enseignement et d'apprentissage à court et à long terme (pour ensuite concevoir les expériences d'apprentissage correspondantes et créer les évaluations associées). Par exemple, la majorité d'entre eux ont mentionné planifier autour du thème « Je me présente », qui est inspiré des compétences langagières que le CECR présente au niveau A1 (par exemple, l'élève peut se décrire brièvement ainsi que sa famille). Les compétences exigées pour se présenter sont fondatrices pour communiquer (dans ce cas, en français) et elles se trouvent au niveau débutant du CECR pour cette raison. En fait, tous les niveaux visent à ce que les élèves communiquent dans la langue ciblée; c'est leur objectif intrinsèque. Dans cette voie, le lien entre les croyances éducatives des enseignants et leurs pratiques de planification est clair : ils croient que l'objectif global de l'enseignement du FLS est d'amener

les élèves à communiquer en français dans des tâches authentiques leur permettant de développer leurs compétences et ils s'appuient sur les niveaux pour planifier à rebours afin de l'atteindre.

4.3.2 Croyances épistémologiques et pratiques d'enseignement

Les enseignants attribuent leurs croyances épistémologiques à l'influence du CECR (rappelons qu'elles se rattachent aux pensées concernant la nature et le processus de la connaissance; voir la section 2.2.6.2) et celles-ci semblent être plutôt constructivistes (c'est-à-dire ils croient que leur rôle est de favoriser les expériences d'apprentissage à travers lesquelles les élèves construisent leurs propres connaissances). Par exemple, les enseignants accordent de l'importance aux expériences d'apprentissage qui mettent l'accent sur la construction de compétences authentiques, notamment à travers les tâches actionnelles. Ils pensent qu'il faut que les tâches soient amusantes et engageantes auprès des élèves et que ces derniers s'y impliquent activement. De plus, les enseignants valorisent les pratiques centrées sur les élèves, surtout grâce à la perspective de l'élève en tant qu'acteur social. Plus précisément, ils croient qu'il faut donner la priorité au bien-être des élèves, à leurs besoins, à leurs intérêts et à la participation active à leur propre apprentissage. Pour conclure, les enseignants s'appuient sur le CECR (notamment sur l'approche actionnelle et sur l'élève comme acteur social) pour formuler leurs croyances épistémologiques constructivistes.

Le lien entre les croyances épistémologiques des enseignants et leurs pratiques enseignantes se trouve, entre autres, dans les pratiques d'enseignement. Par exemple, ils ont recours à l'approche actionnelle puisqu'ils favorisent les expériences d'apprentissage amusantes, engageantes et significatives auprès des élèves, à travers lesquelles ils peuvent construire leurs propres connaissances du FLS et développer ainsi des compétences authentiques. Plus précisément, ils créent des environnements sociaux et actifs dans lesquels les élèves interagissent et performant grâce à des tâches concrètes et, à travers ces interactions et ces tâches, ils exposent les élèves au français et à la culture francophone. De plus, dans leurs pratiques d'enseignement, les enseignants ancrent leurs actions dans le concept de

l'élève en tant qu'acteur social afin d'engager les élèves dans leur apprentissage. Par ailleurs, les enseignants parlent du CECR aux élèves et des niveaux communs de référence (surtout en s'appuyant sur les roues; voir annexe VII) afin d'encourager les élèves à être conscients de leur rôle (acteur social), de leur progrès (en travaillant des compétences de métacognition à l'aide des énoncés « je peux ») et de l'objectif d'apprentissage (pouvoir communiquer).

Pour résumer, les enseignants conçoivent que leur rôle est de favoriser les expériences dans lesquelles les élèves construisent leurs propres connaissances du FLS et, en s'appuyant sur l'approche actionnelle (les tâches), ils utilisent des pratiques d'enseignement dans cette optique. De plus, ils perçoivent que le rôle de l'élève est de s'engager activement dans son propre apprentissage et d'être conscient de ses capacités de communication et de son progrès; et, en s'appuyant sur le concept de l'élève en tant qu'acteur social, les enseignants agissent dans leurs pratiques d'enseignement pour nourrir ce rôle chez les élèves.

4.3.3 Croyances personnelles et action

Les enseignants pensent que le CECR alimente leurs croyances personnelles. Ces dernières se rattachent, entre autres, à la perception qu'a un individu de son auto-efficacité, et, en éducation, celles-ci s'avèrent importantes; elles influencent la manière dont un enseignant envisage sa capacité à réussir les tâches (ou actions) associées à son travail (voir la section 2.2.6.6). Alors, afin de réaliser une tâche ou de s'engager dans une action, il faut avoir confiance en soi; il faut se sentir capable. Par ailleurs, rappelons que les pratiques enseignantes se définissent à partir *des actions* qui s'interconnectent et qui s'organisent dans sept dimensions (voir les sections 2.3.1 et 2.3.2). Dans le cadre de cette étude, les enseignants témoignent qu'ils se sentent confiants par rapport à leurs pratiques issues du CECR puisque celui-ci a été créé par des experts, il est standardisé et reconnu mondialement. Cela dit, la confiance en soi (et les sentiments de réconfort et d'assurance) qu'entraîne le CECR permet aux enseignants d'avoir recours à des actions qui s'inscrivent dans les dimensions de leurs pratiques enseignantes.

Par exemple, grâce au CECR, les enseignants se sentent rassurés relativement à la cadence (et séquence) de la progression des élèves ontariens de FLS (en se référant aux niveaux pour planifier; la dimension technique, temporelle et contextualisée; Altet, 2008). Ils se sentent réconfortés face à leurs responsabilités d'enseignement (le cadre définit le sujet du FLS et, par conséquent, ils savent ce qu'il faut fournir aux élèves pour que ces derniers puissent développer des compétences authentiques; la dimension technique et finalisée; Altet, 2008). De plus, grâce à leur confiance, ils se sentent capables de justifier leurs pratiques auprès des autres (dimension interactive; Altet, 2008), d'assister à, entre autres, des formations DELF afin de se faire certifier pour examiner les élèves selon un organisme externe (voir la section 2.1.8; dimension technique; Altet, 2008), et de partager leurs connaissances au sujet du CECR avec leurs collègues (soit de leur propre école lors de la collaboration, soit d'une autre école; dimension interactive; Altet, 2008). Finalement, le fait de participer à cette étude démontre aussi un certain niveau de confiance; c'est possible que les enseignants conçoivent que leurs expériences en lien avec l'enseignement de FLS issu du CECR s'avèrent importantes et que leurs connaissances à ce sujet sont précieuses, et, pour ces raisons, ils y ont participé.

CHAPITRE 5 DISCUSSION

Ce chapitre est consacré à la discussion des principaux résultats de cette étude ainsi qu'à leur interprétation. Pour ce faire, des liens sont effectués avec les publications gouvernementales ainsi qu'avec la littérature théorique et scientifique évoquées dans les précédents chapitres de ce mémoire. Dans un premier temps, il est question des conceptions-pratiques globales issues du CECR qui font référence notamment à l'enseignement du FLS ainsi qu'au bilinguisme en Ontario. Ensuite, des conceptions-pratiques techniques sont abordées. Celles-ci sont associées à des éléments plus spécifiques du CECR tels l'approche actionnelle et les niveaux communs de référence. Puis, des conceptions-pratiques affectives et relationnelles, comme les liens avec différents acteurs de l'éducation, sont traitées. Contrairement à l'organisation de certains chapitres précédents, il a été choisi de présenter les conceptions et les pratiques ensemble afin de mettre davantage en valeur leur articulation. De plus, puisque cette section fait référence à plusieurs types de croyances, le terme conceptions est privilégié dans les sous-titres (rappelons que les conceptions sont un système de croyances); et, quand il s'avère nécessaire dans les exemples spécifiques, le terme croyances est utilisé. Les éléments retenus pour la réalisation de cette discussion s'appuient sur les résultats les plus marqués.

5.1 CONCEPTIONS-PRATIQUES GLOBALES

Comme le gouvernement fédéral accorde une importance particulière au bilinguisme (atteindre un taux national de bilinguisme de 20,0 % en 2036; Comité permanent des langues officielles, 2018), doter les élèves de bonnes compétences en FLS s'avère primordial. Afin d'y parvenir, le CPF (2020) indique qu'il faut améliorer leur persévérance en FLS, surtout ceux du programme de base. Les enseignants ayant participé à cette étude croient que les pratiques enseignantes issues du CECR, en comparaison avec d'autres pratiques plus « traditionnelles », influencent davantage les attitudes au regard de l'apprentissage du FLS

des élèves et cela favorise leur apprentissage. Cet exemple suggère que de telles pratiques encourageraient la rétention des élèves ontariens, et cela pourrait soutenir l'effort de la part de la province relativement à l'augmentation du taux national de bilinguisme.

De plus, les enseignants pensent que les pratiques enseignantes issues du CECR amènent les élèves à développer des compétences authentiques en FLS et de telles compétences alimentent la confiance en français de ces derniers. Ces résultats s'avèrent également pertinents quant au but du gouvernement canadien pour les langues officielles (doubler le nombre de diplômés ayant une connaissance fonctionnelle de leur L2; Bureau du Conseil privé du Canada, 2003) et à celui du MÉO (les élèves communiquent en FLS avec aisance; MÉO, 2013). Plus précisément, les conceptions-pratiques globales relevées ici offrent un exemple du potentiel pédagogique du CECR auquel Piccardo (2013) fait référence : elles proposent que les pratiques issues du cadre pourraient contribuer aux efforts pour atteindre le but fédéral relativement aux langues officielles (comme Vandergrift a prévu; Patrimoine canadien, 2006) et celui du MÉO pour le FLS.

Cependant, afin de réaliser ce potentiel du CECR, Piccardo et son équipe (2019), ainsi que d'autres (Mison et Jang, 2011; Turnbull, 2011) soutiennent qu'il faut une mise en œuvre logique et compréhensive. Les enseignants de cette étude sont en accord avec cela : ils croient qu'il faut un fil conducteur (ou une ligne directrice) entre les niveaux (l'élémentaire et le secondaire) qui permet de mener une démarche cohérente et qui s'enchaîne tout au long du cheminement scolaire. Pour eux, le CECR est ce fil, et cela est conséquent puisque le CdE (2001) l'a conçu pour fournir une coordination et une compréhension commune pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des L2 ou langues étrangères.

En ce qui concerne la relation entre les conceptions et les pratiques globales, Fives et Buehl (2012) soutiennent que les croyances guident les actions d'un individu. Cela semble être le cas des enseignants de cette étude puisque leurs pratiques enseignantes s'alignent (dans la plupart des cas) avec ce à quoi ils accordent de l'importance, soit amener les élèves à construire des compétences de communication pratiques pour la vie réelle. Par exemple, ils

favorisent les tâches actionnelles qui demandent aux élèves de pratiquer de telles compétences, comme se présenter. En accordant de l'importance au développement de compétences pratiques chez les élèves au niveau des croyances, les pratiques enseignantes suivraient.

5.2 CONCEPTIONS-PRATIQUES TECHNIQUES

Cette section portant sur les conceptions-pratiques techniques est divisée en six sous-sections : curriculum et planification, utilisation générale du CECR, approche actionnelle, niveaux communs de référence, étendue de l'utilisation du CECR et formation.

5.2.1 Curriculum et planification

Piccardo (2011) mentionne que les enseignants se sentent tiraillés entre le CECR et le curriculum. Cependant, au moment de son étude, le MÉO n'avait pas encore publié la version la plus récente du curriculum de FLS. En lien avec cela, Gour (2015) suggère qu'il faut mener des recherches pour mieux connaître la manière dont les enseignants emploient le curriculum (MÉO, 2013), qui a été mis à jour pour encourager l'utilisation d'une approche actionnelle (*action-oriented approach*) lors de l'enseignement du FLS. Dans le cas qui nous occupe, les enseignants révèlent qu'ils utilisent les deux de manière complémentaire à des degrés variés (certains s'appuient plus fortement sur le curriculum et d'autres plus fortement sur le CECR); l'essentiel est qu'ils conçoivent qu'en utilisant les deux, ils réalisent les attentes d'apprentissage du MÉO et fournissent une éducation en FLS efficace et significative auprès des élèves. De plus, bien qu'ils n'aient pas fait référence explicitement à la mise à jour du curriculum, les enseignants croient que les deux documents se complètent et, grâce à cela, ils mènent des pratiques d'enseignement fondées sur l'approche actionnelle.

Rappelons que les croyances fonctionnent en tant que cadres pour définir des situations ou des tâches et que cela s'avère lourd de sens lorsqu'il est question de la planification de l'enseignement (Fives et Buehl, 2012). Le cas des enseignants de cette étude

offre un exemple de la manière dont les croyances encadrent les expériences d'apprentissage qu'ils planifient. Par exemple, puisqu'ils valorisent l'enseignement de compétences authentiques (pour eux, cela se trouve au cœur de l'objectif global de l'enseignement du FLS), ils planifient des activités et des tâches qui se rattachent à la vie réelle.

5.2.2 Utilisation générale du CECR

Des études antérieures ont relevé que les enseignants perçoivent que le CECR est complexe et, par conséquent, il s'avère difficile d'imaginer son utilisation dans les pratiques enseignantes (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011; Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011; Piccardo, 2011; Turnbull, 2011). Cela est notamment dû au fait que le cadre décrit plutôt le rôle de l'élève et non celui de l'enseignant (Kristmanson et al., 2011). Alors que cela peut être le cas, les enseignants de cette étude ont exprimé des conceptions positives par rapport au CECR. De plus, considérant ce qui se dégage de leurs propos en lien avec leurs pratiques d'enseignement, il est clair qu'ils envisagent distinctement leur rôle, soit celui du guide qui planifie, enseigne, évalue et fait avancer les élèves. D'autre part, ils confirment qu'avoir accès à des exemples de l'utilisation du cadre dans les salles de classe s'avère essentiel (comme le mentionnent Mison et Jang, 2011); ceux-ci leur permettent, entre autres, de comprendre la nature des tâches actionnelles et de les intégrer dans leurs pratiques.

Par ailleurs, certains enseignants mentionnent souhaiter avoir une « version canadienne » du CECR, ainsi qu'une telle version du DELF afin de convenir aux élèves canadiens. Plus précisément, tous les enseignants disent devoir adapter leurs pratiques d'enseignement afin de convenir aux besoins et aux intérêts de leurs élèves. Par exemple, un élève ontarien ne doit pas savoir dire « je vais au lycée », mais plutôt, « je vais à l'école secondaire ». Pour pallier l'absence de versions canadiennes, ils s'inspirent des niveaux communs de références, des ressources numériques (telles que « Idello » et « Échos Pro ») et des exemples fournis lors des formations pour planifier et mener leurs pratiques.

5.2.3 Approche actionnelle

Conformément à ce qui a été mis en lumière dans des recherches antérieures (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011; Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011; Rehner, 2018), les enseignants de cette étude ont des conceptions favorables envers l'approche actionnelle. Grâce à cette approche, ils croient pouvoir amener les élèves à construire des compétences pratiques pour la vie réelle. De plus, ils accordent de l'importance à la perspective de l'élève comme acteur social et ils choisissent d'y situer leur enseignement. En fait, ils tiennent cette approche en si haute estime qu'ils choisissent d'en parler avec leurs élèves (voir la section 4.2.3.2). Cette pratique pourrait être un exemple de la manière dont les croyances fonctionnent comme filtres. Rappelons qu'elles filtrent l'information qu'un enseignant choisit de partager avec ses élèves (Fives et Buehl, 2012). Dans cette voie, puisque les enseignants croient que la perspective de l'élève comme acteur social est considérable, surtout pour que les élèves comprennent leur rôle dans leur apprentissage de FLS, ils choisissent de nourrir cette perspective chez eux en leur en parlant.

En outre, les résultats en lien avec les pratiques d'enseignement suggèrent que les enseignants s'inspirent de l'approche actionnelle pour créer l'environnement physique de leurs salles de classe puisque la majorité décrit leurs salles comme étant sociales et actives. Certaines mentionnent favoriser des expériences d'apprentissage qui les amènent à l'extérieur de la salle de classe, ainsi que des activités qui impliquent des invités. Mener de telles pratiques suggère que les enseignants s'approprient l'approche actionnelle de manière avancée étant donné que les activités sociales et actives se trouvent au cœur de l'approche actionnelle.

Comme soulignent Faez et son équipe (2011), les enseignants apprécient cette approche pour son influence positive sur les élèves. Les résultats de cette étude suggèrent une appréciation similaire; ils croient que l'approche actionnelle rend l'apprentissage du FLS amusant pour les élèves, qu'elle pousse ces derniers à prendre des risques et qu'elle convient

à tout type d'élève. De plus, les enseignants pensent que l'enseignement du FLS devrait encourager les élèves à développer des compétences de communication pratiques pour la vie réelle et ils soutiennent qu'une telle approche leur permet de réaliser cela (par exemple, à travers l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire en contexte). Rappelons qu'un lien existe entre le choix des enseignants d'employer une approche actionnelle lors de l'enseignement du FLS et leurs croyances épistémologiques (voir les sections 2.2.6.2 et 4.1.2). Comme ces dernières apparaissent être plutôt constructivistes (c'est-à-dire que l'enseignant croit que l'élève construit de nouvelles connaissances à partir des expériences d'apprentissage qu'il propose; Hofer, 2000), c'est tout à fait logique que les enseignants choisissent d'organiser leur enseignement dans cette optique. Cet exemple fait écho aux précisions de Lunn et son équipe (2015) qui insistent sur l'importance de comprendre les croyances épistémologiques des enseignants puisqu'elles ont une puissance forte quant à leurs pratiques enseignantes.

5.2.4 Niveaux communs de référence

En cohérence avec des recherches antérieures (Mison et Jang, 2011; Piccardo, 2011), les enseignants de cette étude ont également des conceptions positives envers les niveaux communs de référence. Par exemple, ils pensent que les employer pour évaluer rend leurs pratiques à cet égard claires et cohérentes, tel que c'était le cas de l'étude de Mison et Jang (2011). Plus précisément, grâce à la progression que les niveaux définissent, ils se sentent en mesure d'amener les élèves à construire des compétences de plus en plus avancées. Par ailleurs, les résultats de cette étude indiquent que les enseignants mettent en œuvre de manière élevée les niveaux dans leurs pratiques enseignantes : en plus de les utiliser pour évaluer, ils les emploient pour planifier à rebours, pour créer des tâches et des activités (par exemple, des activités d'auto-évaluation), ainsi que comme un point de référence pour trouver des ressources matérielles auxquelles ils peuvent faire confiance.

Les résultats en lien avec les formations reçues suggèrent qu'elles visent à bonifier les connaissances des enseignants quant aux niveaux; déduisons que cela les aide à les mettre

en pratique. Par exemple, lors de différentes formations, ils mentionnent examiner des exemples de tâches qui s'appuient sur les niveaux (notamment des tâches de communication orale) et de travaux d'élèves à des niveaux différents. De plus, les résultats suggèrent que les formations à ce sujet sont les plus tendance et existent depuis longtemps. Dans le cas qui nous occupe, il semble possible que les enseignants bénéficient de beaucoup d'exposition aux niveaux et à leur utilisation dans les salles de classe depuis un certain temps. Cela fait écho au conseil d'Arnott et son équipe (2017) : il faut du temps pour s'approprier le CECR. Finalement, cet exemple souligne l'impact positif que les formations en lien avec le CECR pourraient avoir sur les pratiques enseignantes. Cela est d'ailleurs souligné dans des recherches antérieures (Arnott et al., 2017; Piccardo et al., 2019; Rehner, 2018). La discussion sur la formation est élaborée davantage dans la section 5.2.6.

5.2.5 Étendue de l'utilisation du CECR

Tandis qu'ils considèrent positivement le CECR, surtout les niveaux communs de référence et l'approche actionnelle, les enseignants semblent ne pas étendre leur utilisation du document au-delà de ces éléments. Plus précisément, ils n'ont pas beaucoup abordé d'autres parties du CECR, telles l'utilisation de la langue et l'apprenant (chapitre quatre du CECR; voir la section 2.1.3), les compétences de l'apprenant/utilisateur (chapitre cinq; section 2.1.1), les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues (chapitre six; section 2.1.4), le rôle des tâches dans l'enseignement des langues (chapitre sept; section 2.1.1), le plurilinguisme et le PEL (chapitre huit; section 2.15), ainsi que certains éléments d'évaluation (chapitre neuf; section 2.1.6). Ce constat fait écho à l'idée de Vinatier et Pastré, (2007; voir la section 2.3.1) : ne pas faire une certaine action (ou ne pas discuter d'une action) dans les pratiques enseignantes s'avère aussi révélateur (par exemple, étant donné que les enseignants n'ont pas parlé du PEL, il est possible qu'ils ne l'utilisent pas dans leurs pratiques enseignantes).

Par ailleurs, ce constat s'aligne également avec l'étude de Piccardo (2013), dans laquelle elle a observé que les enseignants n'emploient que les niveaux. Cette dernière

souligne qu'ils n'examinent pas le reste du document, car il leur semble complexe. Il est possible que ce soit également le cas pour les enseignants de cette étude. En outre, les résultats concernant les formations auxquelles ils ont assisté suggèrent qu'elles se concernent plutôt sur les niveaux, l'approche actionnelle, le DELF et les ressources scolaires en lien avec ces composantes du CECR. Dans cette voie, c'est aussi possible que les enseignants n'aient pas (ou peu) été exposés aux autres chapitres du cadre. Ne pas (ou peu) être exposé à ces chapitres pourrait expliquer la raison pour laquelle peu de pratiques enseignantes sont issues de ces derniers. Il faut préciser qu'aucune question précise n'a été posée aux enseignants relativement à l'étendue de leurs connaissances au sujet du CECR (les objectifs de cette étude visent simplement à comprendre leurs conceptions et pratiques issues du cadre), et, par conséquent, ces informations s'avèrent limitées.

5.2.6 Formation

Des recherches antérieures ont mis en évidence l'importance de la formation continue pour favoriser l'appropriation du CECR par les enseignants (Arnott et al., 2017; Piccardo et al., 2019; Rehner, 2018). L'étude de Rehner (2018) démontre notamment que la formation DELF dote les enseignants de connaissances sur le cadre qui soutiennent son utilisation dans les pratiques enseignantes. À titre d'exemple, elle pousse les enseignants à mettre l'accent sur l'enseignement de compétences orales. De manière générale, les enseignants de cette étude expliquent que les formations au sujet du CECR les amènent à le prôner et à l'adapter à leur contexte. De plus, ceux du secondaire croient que, grâce à la formation DELF, ils ont une bonne compréhension du CECR (des niveaux, de l'approche actionnelle et de la perspective de l'élève en tant qu'acteur social) et des compétences exigées pour préparer les élèves à réussir l'examen.

L'impact positif de la formation continue pourrait fournir un exemple du rôle que jouent les expériences quant aux croyances. Par exemple, comme soulignent Buehl et Beck (2015), ce qu'un enseignant vit pendant l'enseignement ou dans d'autres circonstances liées à ses pratiques pourrait avoir un impact sur ses croyances. Dans le cas qui nous occupe, les

enseignants témoignent sortir des formations au sujet du CECR avec des attitudes positives envers le cadre et avec des idées et des outils pour mener des pratiques dans son optique. Ceux au début et au milieu de leurs carrières soulèvent les mêmes propos (voir la section 4.2.1), ce qui est significatif. Par exemple, cela indique que de telles formations pourraient avoir un impact positif sur les conceptions et pratiques issues du document, quelle que soit la phase de carrière dans laquelle se trouve l'enseignant.

Pour résumer, l'exemple ci-dessus soutient ce que des études antérieures (Arnott et al., 2017; Piccardo et al., 2019; Rehner, 2018) ont relevé : la formation en lien avec le CECR s'avère essentielle pour en construire des connaissances significatives chez les enseignants, pour encourager les attitudes positives à son égard et pour nourrir son utilisation dans les pratiques enseignantes. Dans cette voie, il faut continuer à investir dans la formation au sujet du CECR. De plus, pour étendre les connaissances des enseignants au-delà des niveaux et de l'approche actionnelle, des formations en lien avec d'autres chapitres du CECR (mentionnés dans la section 5.2.5) pourraient être pertinentes.

5.3 CONCEPTIONS-PRATIQUES AFFECTIVES ET RELATIONNELLES

Des recherches antérieures témoignent que les enseignants se sentent perdus par rapport à l'utilisation du CECR puisqu'ils perçoivent que ce dernier est complexe et abstrait (Arnott et al., 2017; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011; Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011; Mison et Jang, 2011; Piccardo, 2010; Piccardo et al., 2019). Dans cette étude, les enseignants manifestent plutôt des sentiments positifs : ils conçoivent que le cadre est utile et important. Il faut toutefois se rappeler que ce sont surtout les niveaux ainsi que l'approche actionnelle qui sont utilisés. Il est donc possible que les enseignants ne soient pas à l'aise avec les autres éléments proposés dans le CECR ou ils ne les connaissent pas. Cela n'a toutefois pas été explicitement mentionné lors des entrevues. De plus, grâce au CECR, ils se sentent confiants, rassurés et réconfortés. Autrement dit, ils ont des croyances personnelles positives quant à leurs pratiques enseignantes. Cette situation pourrait représenter un exemple du rôle des croyances comme guides. Rappelons que Fives et Buehl

(2012) soutiennent que celles-ci affectent, entre autres, la prise d'action, la motivation et la persévérance d'un enseignant. Comme cela a été relevé dans la section 4.3.3, la confiance en soi (et les sentiments de réconfort et d'assurance) que promeut le CECR influence positivement les compétences des enseignants lors de la réalisation de certaines actions liées à leurs pratiques enseignantes.

Rappelons que des recherches antérieures ont mis en évidence que les enseignants ont besoin de rétroaction de la part d'experts (Mison et Jang, 2011), ainsi que de soutien des ministères et des écoles puisqu'ils travaillent souvent seuls (Arnott et al., 2017; Gour, 2015). Alors qu'ils n'ont rien mentionné par rapport à la rétroaction, dans le cas de cette étude, les enseignants ont exprimé leur appréciation pour l'effet de communauté que le CECR entraîne, surtout en assistant aux formations et en collaborant et partageant avec leurs collègues. De plus, ils sont reconnaissants envers le soutien reçu de leurs conseillers pédagogiques (sous forme d'exemples et de ressources matérielles et informatives). Cependant, les enseignants mentionnent ressentir de la frustration à l'égard de leurs administrateurs (voir la section 4.2.5.1) puisqu'il leur semble que ces derniers s'intéressent peu à l'enseignement du FLS. Cela nous indique qu'il faut que les institutions (tels que les universités, le MÉO et les conseils scolaires) continuent à investir dans le soutien (financier et formatif) pour que les enseignants puissent approfondir leurs connaissances concernant le CECR ainsi que son utilisation dans les pratiques enseignantes, comme soulignent Arnott et ses collègues (2017), Piccardo et son équipe (2019), ainsi que Rehner (2018).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a pour objectifs d'identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage relativement au CECR d'enseignants de FLS en Ontario, de décrire les pratiques enseignantes issues du CECR de ces enseignants et d'explicitier des liens entre les conceptions et les pratiques. Pour y parvenir, huit entrevues semi-dirigées ont été menées auprès d'autant d'enseignants de FLS. Une analyse thématique a été effectuée auprès des données afin de faire ressortir les grandes tendances des conceptions et des pratiques issues du CECR des participants.

Les résultats par rapport aux conceptions quant au CECR relèvent que les enseignants croient que le cadre fournit une compréhension commune de la définition du FLS en tant que domaine d'apprentissage et une compréhension claire de la séquence de son enseignement (notamment grâce aux niveaux). Ils pensent que la compréhension commune et claire permet une démarche cohérente et efficace (à tous les niveaux et dans chaque programme) à l'objectif global de FLS qui est d'amener les élèves à construire des compétences authentiques de communication. Par ailleurs, ils croient que le CECR promeut des pratiques enseignantes centrées sur l'élève puisque l'approche actionnelle et la perspective d'élève-acteur social l'impliquent activement dans son apprentissage. Ensuite, ils pensent que le CECR soutient des sentiments de confiance, d'assurance et de réconfort quant aux pratiques enseignantes du FLS. Finalement, comme ils jugent que l'utilisation du cadre pour l'enseignement du FLS en Ontario s'avère d'une grande importance, ils soutiennent qu'il faut investir dans les exemples canadiens et les formations à son sujet.

Les résultats en lien avec les pratiques enseignantes issues du CECR exposent que les enseignants s'appuient sur les niveaux pour planifier à rebours conjointement avec le curriculum (MÉO, 2013). Ils accordent une importance particulière au bien-être de leurs élèves, à leurs besoins et intérêts, surtout en personnalisant les niveaux. Ils mènent également des pratiques d'enseignement successives et récursives qui ciblent les quatre compétences

principales, encore une fois, en emploient les niveaux ainsi qu'une approche actionnelle qui, selon eux, rend l'apprentissage amusant et leur permet d'enseigner la grammaire et le vocabulaire en contexte. Par ailleurs, ils fondent leurs pratiques d'évaluation sur les niveaux et le DELF pour cibler la communication authentique, et non la perfection. Ensuite, ils construisent des relations humaines significatives avec les élèves, grâce à l'influence positive du CECR dans ce domaine d'apprentissage, et avec les collègues, grâce à la collaboration et au partage de ressources que le cadre fournit. Finalement, puisqu'ils accordent de l'importance à l'utilisation du CECR dans leurs pratiques enseignantes, ils souhaitent que tout enseignant de FLS en Ontario l'utilise et que les administrateurs, les conseils scolaires et le MEO les accompagnent dans cette démarche.

Les résultats concernant les liens entre les conceptions et les pratiques découlant du CECR soulignent l'inter connectivité de ces deux concepts et son impact sur la manière dont le cadre prend place dans l'enseignement de FLS chez les participants. D'abord, les enseignants croient que le CECR leur fournit des objectifs d'enseignement clairs et réalisables et, par conséquent, ils planifient de manière efficace leurs pratiques. Ensuite, grâce à l'influence du CECR, ils pensent que leur rôle est de fournir des expériences d'apprentissage centrées sur l'élève et ils s'appuient ainsi sur les tâches actionnelles pour impliquer activement ce dernier dans son apprentissage. Finalement, à l'aide de la compréhension commune et claire quant à l'enseignement du FLS que les niveaux fournissent, les enseignants se sentent confiants quant à leurs actions dans leurs pratiques enseignantes.

Cette recherche s'avère pertinente pour la communauté scientifique qui s'intéresse aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et aux pratiques enseignantes issues du CECR. Elle amène un éclairage sur les attitudes, les pensées et la logique qui sous-tendent les pratiques enseignantes fondées sur le cadre et elle présente des informations par rapport à l'inter influence des conceptions et des pratiques. De plus, cette étude fournit un portrait de l'état de l'enseignement du FLS en Ontario à travers des informations concernant plusieurs dimensions des pratiques enseignantes, telles que la dimension contextuelle. Ces dernières

informations s'avèrent pertinentes pour le gouvernement fédéral et le MÉO, ainsi que pour les universités qui forment les enseignants.

Sur le plan pratique, cette recherche présente des éléments utiles pour les professionnels. D'abord, elle suscite de l'intérêt quant à l'utilisation du CECR dans les pratiques enseignantes grâce aux conceptions positives à son sujet. De plus, elle montre des exemples concrets de son utilisation dans les salles de classe. Finalement, elle souligne l'importance de réfléchir sur ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et de les examiner quant à ses pratiques enseignantes, et vice versa.

Cette recherche comporte certaines limites. Une première concerne l'absence d'information relativement à la manière dont les enseignants ont découvert le CECR. Comme la problématique le souligne, la mise en œuvre du CECR au Canada n'est pas systématique (Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011; Piccardo et al., 2019; Turnbull, 2011) et, en accord avec cela, Arnott et ses collègues (2017) soulignent la nécessité de réaliser des recherches sur sa mise en œuvre et son utilisation. Dans le cadre de cette étude, il aurait été pertinent que des questions relativement à la découverte du CECR et à sa mise en œuvre soient posées afin de savoir quelles approches relatives à son implantation s'avèrent significatives, ou pas, auprès des enseignants.

Une deuxième limite touche la méthode de collecte de données. Comme Savoie-Zajc (2009) le souligne, l'entrevue semi-dirigée se passe dans un moment spécifique. Cela implique que les données recueillies sont uniques à ce temps et à cet état-là du participant. Par conséquent, il faut tenir compte du fait que les participants pourraient témoigner de pensées et d'expériences différentes si leur participation avait eu lieu à un autre moment.

Une troisième limite se rattache la crédibilité des informations partagées. Plus précisément, les propos des participants pourraient être influencés par une inclination à donner des réponses qu'ils perçoivent comme favorables au regard de l'étudiante-chercheuse,

comme le mentionne Savoie-Zajc (2009). Bien que des efforts aient été faits pour garder un certain niveau de neutralité, tels que formuler de manière impartiale les questions du guide d'entrevue, limiter une telle inclination représente un défi.

Une quatrième limite se relie aux biais possibles de l'étudiante-chercheuse, surtout lors de l'analyse thématique. Malgré son effort afin de demeurer objective lors de l'analyse, par exemple, en ancrant ses pensées et ses actions dans l'objectif de la recherche qualitative (comprendre) et dans les objectifs de la recherche, contrôler les biais (peut-être inconscients) constitue un autre défi.

Finalement, cette recherche soulève certaines pistes de réflexion pour de futures études. Par exemple, étant donné que les attitudes des enseignants par rapport au CECR s'avèrent positives et qu'ils semblent souhaiter poursuivre les pratiques enseignantes dans son optique, il serait pertinent de continuer à investir dans la formation en lien avec le cadre. En s'appuyant sur ce qui dégage des résultats, il serait intéressant d'élargir le contenu des formations pour toucher d'autres parties du CECR (telles que soulignées dans la section 5.2.5) et son volume complémentaire (CdE, 2020). Une future étude pourrait identifier les besoins spécifiques des enseignants quant à la formation, concevoir les contenus qui combleraient les besoins, offrir les formations et mesurer leurs impacts chez les participants.

Il serait également pertinent, dans le cadre d'une future étude, de questionner diverses parties prenantes (par exemple, des directions de programmes de formation universitaire en enseignement du FLS, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, le MEO, des conseils scolaires, des conseillers pédagogiques) pour dégager leurs conceptions (système de croyances, par exemple, leurs pensées, attitudes, valeurs) au sujet du CECR, de sa mise en œuvre et de son utilisation actuelle dans les salles de classe du FLS. Puis, analyser les données afin d'identifier des manières dont l'Ontario pourrait agir pour unir les conceptions de ces parties et leurs actions avec le CECR. Une telle étude pourrait prendre une forme similaire à celle de Turnbull (2011) et serait justifiée par la parution récente du volume

complémentaire du CECR (CdE, 2020). Finalement, elle pourrait contribuer aux efforts de la province pour réaliser l'objectif fédéral relativement à l'axe d'éducation du plan d'action pour les langues officielles du Canada.

ANNEXE I

PROGRAMMES DE FLS EN ONTARIO*

	Programme de base	Programme intensif	Programme d'immersion
Engagement	Obligatoire pour tous (au cas par cas, certains élèves pourraient être exempts selon leurs besoins exceptionnels).	Optionnel.	Optionnel.
Élémentaire : 1^{re} à 8^e année	L'élève étudie le FLS en tant que matière de la quatrième jusqu'à la huitième année (~ 600 heures totales).	L'élève étudie le FLS en tant que matière et au moins 25 % de l'enseignement est en français. Par exemple, le cours de français et une autre matière sont enseignés en français.	L'élève étudie le FSL en tant que matière et au moins 50 % de l'enseignement est en français.
Secondaire : 9^e à 12^e année	L'élève suit au moins un cours de FLS**, normalement en neuvième année. Lorsque le cours de FLS est réussi, l'élève a l'option de poursuivre d'autres cours de FLS; par exemple, un cours par année.	L'élève suit sept cours enseignés en français. De ces sept cours, quatre sont les cours de FLS (9 ^e à 12 ^e année) et trois cours traitent d'autres matières (par exemple, l'art dramatique).	L'élève suit dix cours enseignés en français. De ces dix cours, quatre sont les cours de FLS (9 ^e à 12 ^e année) et six cours portent sur d'autres matières (par exemple, la géographie).

*Les conseils scolaires ont le droit de choisir quels programmes sont offerts, selon la demande et les ressources locales (MÉO, 2018).

**Les cours s'organisent selon trois niveaux de difficulté différents : théorique, appliqué et ouvert (théorique étant le niveau le plus difficile).

(MÉO, 2018)

ANNEXE II

NIVEAUX COMMUNS DE COMPÉTENCE – ÉCHELLE GLOBALE

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

(CdE, 2001, p. 25)

ANNEXE III

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes issues du Cadre européen commun de référence d'enseignants de français langue seconde en Ontario

L'étudiante- chercheuse : Samantha Van Geel, étudiante de deuxième cycle, sciences de l'Éducation

Directeur de recherche : Jessy Marin, professeure en didactique du français, sciences de l'Éducation
(si le chercheur est un étudiant)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Le Cadre européen commun de référence (CECR) joue un rôle essentiel dans l'enseignement et l'évaluation du français langue seconde (FLS) en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Toutefois, différentes études montrent que l'appropriation du CECR par les enseignants n'est pas facile. Dans le cadre d'une recherche, nous souhaitons étudier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes issues du CECR des enseignants du FLS en Ontario.

2. Participation à la recherche

Votre implication dans cette étude consistera en la participation à une entrevue. Afin d'adhérer aux protocoles sanitaires mis en place contre le virus COVID-19, les entrevues se dérouleront virtuellement par Zoom. La date et l'heure de l'entrevue seront déterminées selon vos disponibilités durant la période de collecte de données (février – mars 2021). Avec votre consentement, l'entrevue durera environ une heure et traitera des thèmes présents dans le CECR, de vos conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage à l'égard de ces thèmes et de vos pratiques enseignantes issues de ce document. Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée pour sauvegarder vos réponses, ce qui en facilitera l'analyse. Vous aurez le choix de participer à l'entrevue soit en anglais, soit en français.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Le formulaire de consentement électronique, l'enregistrement de l'entrevue et l'éventuelle transcription de l'entrevue seront sauvegardés dans un ordinateur muni d'un mot de passe. Seules la chercheuse et sa directrice de recherche auront accès au formulaire, à l'enregistrement de l'entrevue et à la transcription de l'entrevue. Ces derniers seront conservés pour sept ans (mars, 2028) après la collecte de données. Pour assurer votre anonymat et pour garantir la confidentialité de vos informations, la chercheuse attribuera un numéro de code au dossier de chaque participant. Les informations personnelles ne seront jamais transmises à des personnes extérieures au projet de recherche. Vous pouvez aussi consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements et les faire rectifier au besoin.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances portant sur les conceptions et pratiques enseignantes issues du CECR des enseignants du FLS dans le contexte de l'Ontario. De plus, votre participation permettra de bonifier l'enseignement du FLS issu du CECR en Ontario, et de contribuer à l'évolution du bilinguisme au Canada. Vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Le contexte formel d'une entrevue peut susciter du stress et vous dédieriez du temps à la recherche (du temps pour correspondre avec la chercheuse principale et une heure pour l'entrevue). Nous exprimons notre sincère volonté de répondre de notre mieux à vos besoins. Par ailleurs, l'entrevue pourrait vous permettre de prendre conscience de vos conceptions et pratiques issues du CECR.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche, ainsi qu'à avoir l'entrevue enregistré. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Si vous désirez être recontacté à la fin du projet de recherche pour recevoir les conclusions générales sur la recherche, indiquer votre consentement et vos coordonnées ci-dessus.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Courriel : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :

(ou de son représentant) _____

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec Samantha Van Geel, la chercheure principale,

au numéro de téléphone suivant :

ou à l'adresse de courriel suivante :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE IV

GUIDE D'ENTREVUE

Avant de commencer...

Merci de votre participation... l'entrevue sera enregistrée... toutes vos réponses sont anonymes... il n'y a pas de mauvaise réponse... pas obligé de répondre à toute question... Avez-vous des questions?

Questions de relance :

- | | |
|--|----------------------------------|
| - Pourquoi? | - Pouvez-vous préciser? |
| - Qu'est-ce que cela signifie pour vous? | - Pouvez-vous donner un exemple? |

Conceptions

1. Qu'est-ce que le CECR signifie pour vous?
2. Que pensez-vous du CECR?
 - a. De son utilisation dans les programmes de FLS?
3. Quelles sont vos attitudes par rapport au CECR?
 - a. De son utilisation dans les programmes de FLS?
4. Quel est le degré d'importance que vous accordez à l'utilisation du CECR?
5. Pourquoi utilisez-vous le CECR dans vos pratiques enseignantes?

Formation continue

6. Avez-vous assisté à des formations continues en lien avec le CECR et, si oui, quelles sont-elles?
 - a. Pensez-vous que ces formations ont eu un impact sur vos conceptions relativement au CECR ? Si tel est le cas, pourriez-vous le décrire ?
 - b. Pensez-vous que ces formations ont eu un impact sur vos pratiques enseignantes ? Si tel est le cas, pourriez-vous le décrire ?

Pratiques enseignantes

Planification

7. Si vous utilisez le CECR lors de la planification, pouvez-vous préciser comment vous le faites?
 - a. Comment le CECR s'arrime-t-il avec le curriculum de FLS de l'Ontario lors de votre planification?

Environnement

8. Quel est l'effet du CECR sur l'environnement physique de votre salle de classe?

Pratique d'enseignement (avec des élèves)

9. Comment utilisez-vous le CECR pour enseigner le FLS?

- L'approche actionnelle, le PEL ou autre

Relations

10. Si le CECR influence vos relations dans vos pratiques enseignantes, pourriez-vous décrire comment?
- Élèves, collègues, administrateurs, parents, communauté

Évaluation

11. Si vous utilisez le CECR lors de l'évaluation, pouvez-vous préciser comment vous le faites?
- a. Développer le contenu de vos tests et de vos examens?
 - b. Développer les critères du succès?
 - i. D'une performance langagière, d'une tâche, d'un test d'un examen
 - c. Pourquoi utilisez-vous le CECR lors de vos pratiques d'évaluation?

Affectif

12. Comment vous sentez-vous en utilisant le CECR dans vos pratiques enseignantes?

Avant de terminer...

13. Est-ce qu'il y a d'autres éléments que vous voudriez mentionner?
14. Que diriez-vous à un collègue qui n'a jamais entendu du CECR et qui souhaite en apprendre davantage?

Questions contextuelles

15. Depuis combien de temps utilisez-vous le CECR dans vos pratiques enseignantes?
16. Dans quel programme de FLS enseignez-vous?
17. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous?

Ne pas oublier...

Merci pour votre temps... questions, commentaires ou pour consulter votre dossier – écrivez-moi... courriel avec les résultats dans les prochains mois ☺.

Questions de relance :

- | | |
|--|----------------------------------|
| - Pourquoi? | - Pouvez-vous préciser? |
| - Qu'est-ce que cela signifie pour vous? | - Pouvez-vous donner un exemple? |

INTERVIEW GUIDE

Before we start...

Thank you for your participation... the interview will be recorded... all your responses are anonymous... there are no wrong answers... not obligated to respond to every question... Do you have any questions?

Follow-up questions:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| - <i>Why?</i> | - <i>Can you specify?</i> |
| - <i>What does that signify for you?</i> | - <i>Can you give an example?</i> |

Conceptions

1. What does the CEFR signify for you?
2. What do you think of the CEFR?
 - a. Of its use in FSL programs?
3. What are your attitudes towards the CEFR?
 - a. Of its use in FSL programs?
4. What is the degree of importance that you give to the use of the CEFR?
5. Why do you use the CEFR in your teaching practices?

Professional development

6. Have you attended any professional development (PD) concerning the CEFR and, if so, what was it?
 - a. Do you think that this PD has had an impact on your conceptions regarding the CEFR? If so, could you describe this impact?
 - b. Do you think that this PD has had an impact on your teaching practices regarding the CEFR? If so, could you describe this impact?

Teaching practices

Planning

7. If you use the CEFR in your planning, could you specify how?
 - a. How does the CEFR fit with the Ontario FSL curriculum during your planning?

Environment

8. What is the effect of the CEFR on the physical environment in your classroom?

Teaching practice (with students)

9. How do you use the CEFR to teach FSL?
 - Action approach, language portfolio (ELP), or other

Relationship

10. If the CEFR influences your relationships in your teaching practices, can you describe how?

- a. Students, colleagues, administration, parents, community

Evaluation

- 11. If you use the CEFR in your evaluation, could you specify how?
 - a. content for your tests and exams?
 - b. content for your success criteria?
 - i. Of a language performance, a task, a test or an exam
 - c. Why do you use the CEFR in your evaluation practices?

Emotional

- 12. How do you feel using the CEFR in your teaching practices?

Before we finish...

- 13. Is there anything else you would like to add?
- 14. What would you say to a colleague who's never heard of the CEFR but who is considering learning about it?

Contextual questions

- 15. How long have you used the CEFR in your teaching practices?
- 16. Which FSL teaching program do you teach in?
- 17. What grades do you teach?

Reminder...

Thank you for your time... any questions, comments or to consult your file – write me... email with results in a couple months ☺.

Follow-up questions:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| - <i>Why?</i> | - <i>Can you specify?</i> |
| - <i>What does that signify for you?</i> | - <i>Can you give an example?</i> |

ANNEXE V

RÉPRÉSENTATION VISUELLE DE L'ANALYSE

Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage relatives au CECR

Rubrique	Sous-rubrique	Thème	Sous-thème	Extrait de verbatim
Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage	Croyances éducatives	Le CECR fonctionne comme un fil conducteur pour l'enseignement du FLS dans les programmes de FLS en Ontario	Croyances sur la définition du FLS en tant que domaine d'enseignement (le CECR le définit)	« [Le CECR] est ce que tout le monde a convenu en termes de ce sur quoi on doit se concentrer, ou ce que sont nos principes fondamentaux pour l'enseignement. »
			Croyances sur la séquence d'enseignement du FLS (le CECR la présente)	« Je le vois comme un système agréable qui permet beaucoup de créativité, mais qui veut vraiment faire avancer les élèves, étape par étape. »
	Croyances épistémologiques	Le CECR soutient une épistémologie constructiviste	L'utilisation de l'approche actionnelle met l'accent sur l'enseignement de compétences authentiques	« Ça va les mettre dans une position où quand ils partent, ils sentent qu'ils peuvent le faire. Et c'est parce que l'accent n'est pas mis sur le côté grammatical, mais plus sur le côté communication. »
			Le CECR soutient les pratiques enseignantes centrées sur l'élève	« Le cadre me rappelle que les élèves sont au centre de ce qu'on fait. Ils doivent réfléchir à leurs apprentissages et je dois aussi réfléchir à la pertinence des tâches que je leur donne. C'est essentiel que ce soit pertinent pour eux, cela les aide à s'en souvenir aussi. »
			Le CECR promeut un esprit de croissance chez les enseignants et les élèves	« Je ne veux pas qu'ils pensent que [l'apprentissage de] la langue se termine en quatrième année et qu'ils l'ont maîtrisé, car cela prend toute une vie et je pense qu'ils en sont conscients maintenant. »
	Croyances sur la planification	Le curriculum et le CECR se complètent		« Je trouve que [le CECR] soutient le curriculum. Ils fonctionnent vraiment bien en tandem parce que les idées qui sont présentées sur ce qu'ils veulent que vous fassiez dans le curriculum sont reflétées dans le CECR et les idées du CECR sont également reflétées dans le curriculum. »

Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage		Il faut expliciter les structures grammaticales à enseigner à chaque niveau		« Il y a des " <i>Teacher prompts</i> " qui suggèrent ce que les élèves doivent apprendre; par exemple, la structure "il faut que". Cela signifie enseigner le subjonctif, quand l'utiliser et quand ne pas l'utiliser. Mais personne ne le dit. C'est la même chose pour le niveau B2. »
	Croyances sur l'évaluation	Utiliser le CECR pour évaluer s'avère simple, clair, concis et instinctif		« Plutôt que d'avoir un test qui comporte des tâches d'écrit, d'écoute, de lecture, etc. J'ai tendance à diviser en plus petites tâches finales qui se rattachent spécifiquement à chaque compétence. »
		Le CECR promeut l'idée que la perfection n'est pas l'objectif		« Si mes élèves font passer leur message, s'ils peuvent acheter le billet, alors ils gagnent le dialogue, même s'ils ont fait une faute. »
	Croyances sur l'apprentissage du FLS	Le CECR rend l'apprentissage du FLS amusant		« J'ai des élèves qui sont ravis d'être dans ma classe, qui apprennent, qui ont des difficultés, mais qui essaient quand même. C'est un bon programme. »
		Être stratégique en corrigeant les erreurs pour ne pas décourager les élèves		« C'est correct s'ils font des erreurs. L'importance c'est qu'ils parlent. »
		S'appuyer sur les compétences en langues maternelles ou étrangères des élèves		« C'est correct de lancer des mots anglais et de dire " <i>well I didn't care</i> parce que...". »
	Croyances sur les collègues	Le CECR influence de manière positive le FLS en tant que domaine d'apprentissage chez les collègues	Les enseignants apprécient quand leurs collègues utilisent le CECR	« Je l'utilise beaucoup et j'apprécie que d'autres enseignants le fassent aussi. »
			Le CECR soutient la création d'une communauté et la collaboration parmi collègues en FLS	« J'ai beaucoup apprécié apprendre du CECR avec mes collègues. C'est le fun d'aller aux journées pédagogiques avec eux et de jaser en français. »
			Les enseignants apprécient que les collègues non-FLS utilisent le français (surtout en contraste avec ceux	« J'apprécie que mes collègues non-FLS disent "merci madame" quand ils me laissent dans leur salle de classe. Ils entendent les élèves parler français et ne peuvent pas le faire aussi. »

			qui pensent que ce domaine d'apprentissage n'est pas important)	« Il y a beaucoup d'enseignants que je rencontre, qui enseignent le FLS ou non, qui me disent que ma matière n'est pas utile... on s'y habitue. »
Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage	Croyances sur les élèves	Le CECR a un impact positif sur les élèves	Le CECR promeut qu'apprendre le FLS est une compétence pratique pour la vie auprès des élèves	« Quelle autre matière pourrait avoir une application immédiate? Par exemple, un élève passe un an dans le programme de base et peut ensuite parler à un francophone (à la limite de son niveau), mais il n'utilise pas le périmètre à l'âge de huit ans. »
			Le CECR rend les élèves enthousiastes, engagés, positifs, motivés et confiants	« Ça va les mettre dans une position où quand ils partent de ma classe, ils sentent qu'ils peuvent le faire. »
			Le CECR crée plus d'occasions pour les élèves de prendre des risques	« L'approche actionnelle les aide à devenir plus à l'aise grâce à beaucoup de pratique et de répétition. »
			Le CECR est accessible à tout élève, quel que soit leur niveau	« Je l'utilise dans mes cours pour des élèves avec des besoins exceptionnels. »
			Le CECR nourrit les compétences métalinguistiques chez les élèves	« Les énoncés "je peux" encouragent les élèves à réfléchir sur leurs propres compétences et à connecter avec leur propre apprentissage. »
	Croyances personnelles	Le CECR influence positivement les croyances personnelles en lien avec l'enseignement du FLS	Le CECR favorise la confiance dans les pratiques enseignantes	« Il me donne des objectifs tangibles et la capacité de savoir, en tant qu'enseignant que j'ai des pratiques solides; si je devais lancer mes élèves dans un environnement francophone, je les ai amenés là où ils devraient être. »
			Le CECR fournit un sentiment d'assurance quant à la cadence du progrès des élèves	« Il montre là où ils devraient être et peut-être que dans certains cas, en neuvième année, on n'a pas besoin de les pousser. Ils sont bien où ils sont. »
			Le CECR promeut un sentiment de réconfort (<i>calm</i>) quant aux pratiques enseignantes	« Il me rassure que ce que j'enseigne aux élèves est pratique pour la vraie vie. »

Pratiques enseignantes issues du CECR

Rubrique	Sous-rubrique	Thème	Sous-thème	Extrait de verbatim
Pratiques enseignantes	Formation	La formation initiale	Elle n'a pas comporté des apprentissages sur le CECR	« Je n'ai pas appris du CECR pendant mon bac en éducation et c'est dommage. J'aurais aimé commencer ma carrière avec ça. »
			Elle a inclus des apprentissages sur le CECR	« Des tâches authentiques et basées sur l'action sont à la base de tout mon enseignement depuis que j'ai commencé; c'est le meilleur truc. »
			Il faut enseigner le CECR dès la formation initiale	« Je pense que cela devrait être un élément non négociable pour les qualifications en français à travers le Canada. »
		La qualification additionnelle	Elle met l'accent sur le CECR et son utilisation dans les pratiques enseignantes	« C'est là que je m'y suis familiarisé, j'ai reçu de nombreuses ressources que nous avons pu intégrer à notre enseignement. J'ai commencé à l'aimer de plus en plus parce que je savais que ce serait vraiment génial à mettre en œuvre. »
		La formation continue	Elle met l'accent sur différentes composantes du CECR qui aide à les intégrer dans les pratiques enseignantes	« J'ai vu des exemples de tâches authentiques. Cela m'a donné une idée de ce que mes élèves étaient censés pouvoir faire. Et puis c'était bien parce que les gens ont apporté des travaux de divers élèves pour montrer les différentes compétences. C'était génial parce qu'à ce moment-là, j'ai vu exactement ce qu'est une tâche écrite, et aussi des exemples de ce à quoi elle est censée ressembler. »
				Elle aide à prôner le CECR
		La formation DELF	Elle est la meilleure formation pour l'enseignement du FLS	« C'est la meilleure formation continue que j'ai faite en tant qu'enseignant de français. Je la recommande à tous mes collègues. »
			Une version canadienne serait utile	« Je dois toujours enseigner double pour convenir à mes élèves canadiens et au test, par exemple, le vocabulaire ontarien/qubécois, et le vocabulaire français. »
			Elle bonifie l'utilisation du CECR dans les pratiques enseignantes	« L'impact était simplement que j'en savais plus sur le CECR. Avant je n'avais pas compris. Comprendre ce à quoi les élèves travaillaient en termes de DELF, cela m'a aidé à visualiser ce qu'ils doivent faire pour atteindre ce niveau (A2, B1, quel que soit le niveau

Pratiques enseignantes				auquel nous essayons de les amener). Cela m'a aidée à planifier des activités. On a aussi reçu un livre qui présente du vocabulaire et des structures grammaticales à un niveau donné. Donc, c'était vraiment utile. »
	Planification	Planifier à rebours	Se référer au programme scolaire	« Mes objectifs d'apprentissage sont issus du curriculum du MÉO mais, sans en être certain, je suis sûr que ce que je fais vient du CECR... mais je ne vais pas physiquement consulter un document du CECR pour ça [la planification]. »
			Utiliser les niveaux communs de référence	« On regarde la roue A2 et on se dit : OK, quelles sont les compétences qu'on veut qu'ils aient atteintes à Noël, en mars, à la fin de l'année. »
			Utiliser le DELF	« Tout est basé sur le DELF, donc ils auront un test de lecture, une entrevue d'interaction orale, etc. »
		Planifier de manière pragmatique	Planifier selon la dynamique sociale des élèves	« Il se peut que j'essaie quelque chose de l'année précédente et que je constate que ça ne va nulle part. Et ce n'est peut-être même pas à cause du niveau langagier des élèves, mais la dynamique sociale dans la classe. Il y a quatre jeunes de 18 ans et deux de 15 ans et c'est bizarre pour tout le monde. J'essaie donc de tenir compte de la situation des élèves, de leurs besoins et de leurs préférences, de leur cohésion de groupe, de leur volonté de communiquer entre eux. Je teste des activités au début du semestre. Je dis "OK, regardons un petit truc en français" et ensuite je vois comment ça se passe. Si c'est bon, on continue. Si c'est un échec et les élèves se demandent pourquoi on fait ça, alors j'essaie quelque chose de différent. J'essaie d'être très à l'écoute de mes élèves lors de ma planification. »
	Pratiques d'enseignement	Considérer le bien être affectif des élèves (désir de leur rendre heureux)	Donner la priorité aux besoins des élèves	« Je ne fais pas une leçon entière de tous les "mots d'aide" qu'ils pourraient utiliser. Je fais attention à ce dont mes élèves ont besoin. Par exemple, j'avais une élève, au début de chaque classe, elle disait toujours "I have a question, I have a question." J'étais comme, je ne veux pas entendre "I have a question", je veux entendre "j'ai une question". Eh bien maintenant, au début de chaque

Pratiques enseignantes

			classe, j'entends "j'ai une question". Et c'est bien. »
		Mettre l'accent sur ce que les élèves peuvent faire	« On se réfère à la roue [A1] et discute de ce qu'ils peuvent faire tout le temps. »
		S'appuyer sur les intérêts des élèves	« Je regarde la roue [A1], je pense aux objectifs et je pense à ce à quoi les élèves s'intéressent. »
		Utiliser les jeux pour engager les élèves	« On joue beaucoup à des jeux et on regarde des vidéos marrantes. J'essaie de faire en sorte que cela reste très léger, car je sais que le français peut devenir très difficile pour les élèves. Quand on joue, on répète beaucoup, on a des phrases avec lesquelles on est très à l'aise et c'est à cela que servent les jeux, c'est pour renforcer et continuer à pratiquer et pratiquer et pratiquer encore et encore les mêmes quelques phrases pour qu'ils soient très à l'aise avec elles. Ce n'est pas nécessaire d'utiliser des feuilles de travail et des projets pour continuer à progresser [à travers les niveaux du] CECR. »
	Parler aux élèves des éléments issus du CECR	S'appuyer sur les niveaux spécifiquement les énoncés « je peux »	« On l'utilise ensemble [le CECR]. Je trouve que ce n'est pas seulement moi, ce n'est pas centré sur l'enseignant, c'est basé sur la communauté. Ils savent qu'ils développent ces compétences, j'ai imprimé la roue pour eux et on l'a affichée dans notre cahier et on coche ce qu'on peut faire. »
	Mener des approches récursives, successives et souples	Revenir fréquemment aux concepts déjà enseignés	« On fait des entrevues au début de chaque année pour les aider à pratiquer les bases; on fait une révision de "je me présente". »
Conduire des pratiques d'enseignement successives		« Mon programme se construit un niveau par-dessus l'autre. »	
Mener des pratiques souples		« Je donne toujours aux élèves le début des phrases, mais je leur laisse me guider pour la suite, selon ce qu'ils veulent dire, et de cette façon, ils apprennent à utiliser la langue plus spontanément. »	
	Enseigner la grammaire et le vocabulaire en contexte	Choisir des structures grammaticales basées sur les besoins de	« Je leur ai appris "j'aimerais" pour qu'ils sachent être polis au restaurant, par exemple. »

Pratiques enseignantes			communication de l'élève	
			Enseigner des mots qui s'avèrent utiles pour la communication des élèves	« Donc avec mes élèves plus âgés, ce qu'on fera, c'est que je poserai une question, et j'aurai les modèles simples, et s'ils ne veulent pas prendre des modèles simples, s'ils veulent quelque chose de plus complexe, et ce sera quelque chose qu'ils utiliseront à l'avenir, je vais prendre leur phrase complexe (en anglais), je vais la décomposer, je vais leur apprendre à la dire en français et ensuite on va la réutiliser tout le temps, et ensuite ils peuvent commencer à construire des phrases plus complexes à partir ça. »
		Garder des traces du progrès des élèves		« Je garde tous leurs projets oraux, je les mets en vidéo et quand ils terminent leurs études en douzième année — c'est un beau cadeau. »
		Employer le CECR pour enseigner des cours en français (autre que le français)		« J'enseigne l'histoire et la géographie et j'y implémente le CECR puisqu'on fait des activités d'écoute. »
		Créer un environnement physique social et actif	L'environnement est social	« On est toujours en quatre, les groupes de quatre pour la conversation, pour compléter la conversation, on est toujours dans la conversation, alors les pupitres se font face l'un à l'autre. Ça fait des années que je fais ça. On est toujours assis en groupe pour s'aider, se parler français pis quand on a des conversations, tout est là. »
			L'environnement est actif	« On bouge beaucoup. Cette année, c'est bizarre parce qu'on ne peut pas bouger, on doit rester dans des bulles. Mais les années précédentes, il y avait beaucoup de mouvement, c'était volontairement conversationnel. Il y avait des cercles intérieurs-extérieurs, de doubles lignes, on se levait et on demandait quelque chose à cinq personnes avant de s'asseoir, il y avait des jeux de bingo où il fallait bouger pour trouver quelqu'un qui est ceci, trouver quelqu'un qui est cela... »
		Utiliser une approche plurilingue	Permettre l'utilisation de mots issus de la langue maternelle	« Si des élèves disent qu'ils ne savent pas comment dire quelque chose en français, je les encourage à le dire en anglais. »

Pratiques enseignantes		Cibler chaque compétence pour enseigner le FLS	Enseigner l'interaction	« Par exemple, un tapis roulant, où tout le monde se lève, il y a deux lignes, ils se font face, c'est un peu comme « <i>le speed dating</i> », mais ils sont debout. Je pose une question, comme "comment t'appelles-tu", une rangée d'élèves la pose, l'autre rangée d'élèves y répond. On descend toute la ligne, ils tournent les uns avec les autres et quand c'est fait, je lance une autre question. »
			Enseigner la production écrite	« Les tâches d'écriture ont complètement changé, je ne leur demande pas d'écrire un paragraphe sans raison, juste pour le plaisir d'écrire un paragraphe, il y a plus de réflexion derrière, par exemple, vous allez écrire une lettre à un ami, ou écrire un courriel pour demander quelque chose, vous inscrire pour quelque chose, etc. »
			Enseigner la production orale	« Je leur montre, puis c'est répété avec un pair, ensuite c'est répété avec un autre pair, et je leur montre probablement à nouveau, puis c'est encore répété... Et, je fais toujours attention à leur prononciation et je les corrige sans les décourager. »
			Enseigner la réception écrite	« Je dis "on va lire la scène 1 [dans une pièce de théâtre], donc voici une partie du vocabulaire avec lequel vous n'êtes peut-être pas familiers, et on va lire ensemble et réviser ce qu'il signifie". On va surligner les mots pour qu'ils puissent voir à quoi ils ressemblent. On a une discussion. "Quand est-ce que tu utiliserais le mot <i>cerner</i> ? Oh, je sais pas madame." On le voit, on en parle, en préparation de... et puis je disais ok, on commence scène 1, qui veut jouer le rôle de quoi que ce soit. Et ensuite les élèves, qui jouent le rôle, sont physiquement dans la classe et j'ai des accessoires et tout ça pour qu'ils aient des trucs visuels pour les aider. Ainsi, la plupart des élèves écoutent, certains parlent et on fait la scène. Je m'arrête de temps en temps pour vérifier la compréhension. Puis je dis, trouvez un partenaire, faites les questions de compréhension. »

Pratiques enseignantes			Enseigner la réception orale	« J'enseigne des "phrases de survie" pour amener mes élèves à utiliser des stratégies de compréhension, comme "pouvez-vous répéter s'il vous plaît". »
			Enseigner les compétences culturelles	« Notre discussion, c'est-à-dire moi qui parle, porte souvent sur le français continental par rapport au français canadien. Et c'est une question qui revient chaque année, à presque tous les niveaux, monsieur quel français est-ce qu'on apprend? Mais ceci me donne un bon moyen de dire, ok, écoutez, vous n'entendrez peut-être pas quelqu'un au Québec dire "mec" ou "pognon" pour l'argent ou quelque chose comme ça, mais c'est du français. C'est là. Mon but n'est pas qu'ils connaissent tous les termes d'argot français. Je veux juste qu'ils aient, et cela correspond très bien à la troisième attente générale du curriculum, une conscience des autres cultures. Avoir une conscience culturelle et donc je dis que ma pédagogie maintenant, au lieu d'être sur la culture française, est sur les cultures françaises. »
		Utiliser les ressources du CdE et celles en lien avec le CECR		« Je m'inspire des bases de descripteurs du CdE. » « J'ai été impressionnée par "Échos Pro". »
	Évaluation	Les attentes d'apprentissage	Les attentes d'apprentissage viennent du curriculum du MÉO	« Je me réfère toujours au curriculum pour les attentes d'apprentissage. »
			Évaluer la communication authentique	« J'évalue s'ils sont capables d'acquérir une telle compétence pratique [par exemple], s'ils sont capables de commander au restaurant. »
		Varier les types d'évaluation	S'inspirer du DELF pour créer des tâches d'évaluation	« J'utilise des petits clips ou de courtes vidéos. Ensuite je donne toutes sortes de questions différentes parce que c'est ce qui se passe dans le DELF. »
		Se concentrer sur la métacognition chez les élèves	Évaluer les capacités des élèves à se corriger	« Si un élève ne se rend pas compte de l'erreur, il y arrivera. L'objectif est de l'amener à se remettre en question. »
	Relations humaines	Les administrateurs	La réussite des élèves au DELF rend les administrateurs fiers, ce qui promeut une relation	« J'étais dans une autre école quand nous avions beaucoup d'élèves qui ont fait le test du DELF. J'ai l'impression que les administrateurs sont toujours contents quand je reviens et que je dis que nous avons eu 20 élèves au niveau

Pratiques enseignantes

		enseignant-administrateur positive	B1. Ils étaient comme "le département de français avait fait quelque chose d'intéressant, c'est bien pour nous, non?" Donc c'était un point de fierté pour les administrateurs de savoir que nos élèves atteignent un certain niveau de français selon une norme externe, et pas seulement les enseignants qui le disent. »
		Ne pas avoir assez de soutien	« Cela devient frustrant avec l'administration. [...] Je veux que le CECR nourrisse et structure l'ensemble de mes cours. Cependant, je ne sais pas comment et je n'ai pas le soutien nécessaire pour mettre cela en œuvre. »
	Les conseillers pédagogiques	Reconnaissant pour le soutien en lien avec le CECR qu'ils fournissent	« Il nous en a appris davantage sur le CECR, a souligné son importance, a donné des ressources matérielles [...]. »
	Les collègues	Le CECR promeut l'utilisation du français	« C'est facile pour partager des ressources, car on a tous la même idée. »
		Le CECR promeut le partage de ressources entre collègues	« On se parle en français entre collègues pour garder un environnement de français pour les élèves. »
		Se sentir déçu et frustré quand les collègues n'utilisent pas le CECR dans les pratiques enseignantes	« Cela m'irrite qu'ils ne donnent pas à des élèves l'opportunité d'utiliser la langue et de se connecter avec elle et de construire un amour pour elle. »
	Les élèves	Le CECR apporte une connexion élève-enseignant	« On est sur la même équipe par rapport au DELF. »
		Le CECR promeut des relations plus honnêtes avec les élèves	« Quand c'est une activité d'un organisme externe, je peux blâmer une autre personne. Donc ça me permet d'être plus honnête et de dire que « tu dois arrêter de dire "je aller" parce que ça ne marchera jamais. »

ANNEXE VI

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Samantha Van Geel
Unité de recherche :	Sciences de l'éducation (2 ^e cycle)
Direction de recherche :	Jessy Marin
Titre du projet :	Les conceptions d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques enseignantes issues du Cadre européen commun de référence des enseignants du français langue seconde en Ontario

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-114-876
Période de validité du certificat :	Du 2 décembre 2020 au 1 ^{er} décembre 2021


Sylvie Morin, présidente CÉR-UQAR

2 décembre 2020
Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

ANNEXE VII

ORAL SELF ASSESSMENT – A1*



*Cette ressource scolaire vient du « Barrie Region CEFR Project » dont le blogue se trouve ici : <http://cefrbarrie.blogspot.com/> et qui est mené par des enseignants de FLS d'un conseil scolaire en Ontario (Simcoe County District School Board). Elle a été trouvée sur le site web de l'AOPLV : <https://www.omlta.org/wp-content/uploads/2015/04/A3-Bridging-the-Gap-Oral-Self-Assessment-Wheels-Barrie-Region.pdf>. Seulement la première page est présentée

ici, de tels graphiques pour les niveaux A2 et B1 sont aussi inclus dans le document original.
Elle a été mise en niveau de gris.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43.
- Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Editions Dunod.
- Altet, M. (2008). Enseignants (pratiques professionnelles des). Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 253-257). Presses universitaires de France.
- Arnott, S., Brogden, L. M., Faez, F., Péguret, M., Piccardo, E., Rehner, K., Taylor, S. K., et Wernicke, M. (2017). Implementing the Common European Framework of Reference (CEFR) in Canada: A research agenda. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 31-54.
- Association ontarienne des professeurs de langues vivantes. (2013). Supporting the Revised 2013- 2014 French as Second Language Curricula: A Practical Guide for Teachers in Ontario (2013). https://www.omlta.org/wp-content/uploads/MLC/Supporting_the_Revised_2013-2014_French_as_a_Second_Language_Curricula_A_Practical_Guide_for_Teachers_in_Ontario_FINAL.pdf
- Baillet, D. et Gérard, C. (2021). Des pratiques qui diffèrent de leurs croyances ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants belges du secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 153–175. <https://doi.org/10.7202/1081790ar>
- Baillet, D. et Therriault, G. (2021). Entre ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, quelles articulations ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants québécois du secondaire en sciences naturelles et en sciences humaines et sociales. *Phronesis*, 10(2-3), 129–152. <https://doi.org/10.7202/1081789ar>
- Barrie Region CEFR Project. (s.d). *Oral Self Assessment – A1*. Association ontarienne des professeurs de langues vivantes. <https://www.omlta.org/wp-content/uploads/2015/04/A3-Bridging-the-Gap-Oral-Self-Assessment-Wheels-Barrie-Region.pdf>

- Boissard, B. et Potvin, P. (2021). Portrait des croyances entretenues par les enseignants de science et technologie au secondaire : élaboration d'un questionnaire et analyse typologique. *Phronesis*, 10(2-3), 48–64. <https://doi.org/10.7202/1081785ar>
- Buehl, M. et Beck, J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. Dans H. Fives et M. G. Gill *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 66-84). Routledge.
- Bureau du conseil privé. (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne : le plan d'action pour les langues officielles*. Gouvernement du Canada. <http://publications.gc.ca/collections/Collection/CP22-68-2003F.pdf>
- Canadian Parents for French. (2006). *The State of French Second Language Education in Ontario : Annual Report – Executive Summary*. <https://on.cpf.ca/en/1-the-state-of-french-second-language-education-in-ontario/>
- Canadian Parents for French. (2019). *French as a second language enrolment statistics (2014- 2015 to 2018-2019)*. <https://cpf.ca/wp-content/uploads/2019-Enrolement-Stats.pdf>
- Canadian Parents for French. (2020). *The State of French Second Language Education in Ontario (2020, November)*. <https://on.cpf.ca/files/2021/02/State-of-FSL-Education-in-Ontario-November-2020.pdf>
- Centre international d'études pédagogiques. (2016). *Présentation*. Diplôme d'études en langue française/Diplôme approfondie de langue française. <https://delf-dalf.ambafrance-ca.org/fr/presentation>
- Comité permanent des langues officielles. (2018). *Promouvoir un Canada bilingue. Plan d'action pour les langues officielles -2018-2023 : Investir dans notre avenir*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2018-2023.html>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

- Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (CMEC). (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien (2010, janvier)*. <http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. www.coe.int/lang-cefr
- Chan, K.-W. et Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Introduction. *Phronesis*, 1 (3), 4-18.
- Damboise, C., Fortier, S., Arsenault, L., Prud'homme, A.-C. et Leblanc, M. (2021). Expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement. *Phronesis*, 10(2-3), 6–23. <https://doi.org/10.7202/1081783ar>
- Davis, H., Andrzejewski, C. (2009). Teacher Beliefs. Dans E. Anderman et L. Anderman *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia* (p. 909-915). Macmillan Reference USA, a part of Gale, Cengage Learning.
- Demirci, N. (2015). Prospective High School Physics Teachers' Beliefs about Teaching Practices: From Traditionalist to Constructivist. *Eurasia Journal of Mathematics, Science et Technology Education*, 11(3), 693-711.
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S. K., Smith, M., et Crowley, K. (2011). The Power of "Can Do" Statements: Teachers' Perceptions of CEFR-informed Instruction in French as a Second Language Classrooms in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue: 14(2)*, 1-19.
- Faez, F., Taylor, S., Majhanovich, S., et Brown, P. (2011). Teacher Reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, 6, 109-119.
- Fives, H. et Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?. Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan *International Psychology Handbook* (p. 471-499). American Psychological Association.
- Fives, H. et Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.

- Fives, H., Lacatena, N. et Gerard, L. (2015). Teachers' Beliefs about Teaching (and Learning). Dans H. Fives et M. G. Gill *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 249-265). Routledge.
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Entre croyances et pratiques d'enseignants. Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, e-315, 114-127.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gestion centrale DELF–DALF au Canada. (2016). Devenir examinateur, correcteur ou formateur. Diplôme d'études en langue française/Diplôme approfondi de langue française. <https://delf-dalf.ambafrance-ca.org/fr/devenir-examinateur-correcteur-ou-formateur>
- Gour, R. (2015). *Engagement or Despondence? Ontario Middle-School Core French Teachers' Perceptions of and Experiences with the 2013 Ontario French as a Second Language Curriculum*. [Mémoire de maîtrise inédit]. University of Toronto.
- Hanin, V., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Entre croyances et pratiques de futurs enseignants de mathématiques au secondaire : une relation perméable. *Phronesis*, 10(2-3), 107–128. <https://doi.org/10.7202/1081788ar>
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. et Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs and Knowledge About Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 280-381). Éditions du CRP.
- Kristmanson, P., Lafargue, C., et Culligan, K. (2011). From Action to Insight: A Professional Learning Community's Experiences with the European Language Portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14(2), 53-67.

- Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 48-64). Routledge.
- Lunn, J., Walker, J. et Mascadri, J. (2015). Personal Epistemologies and Teaching. Dans H. Fives et M. G. Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 319-335). Routledge.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Teacher Excellence – Unlocking Student Potential Through Continuing Professional Development*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/potential.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/frameworkFLSfr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *The Ontario Curriculum French as a Second Language*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *A School Effectiveness Framework: A support for school improvement and student success*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/sef2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2018). *Le français langue seconde (FLS)*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/FLS.html>
- Mison, S., et Jang, C. (2011). Canadian FSL Teachers' assessments practices and needs: Implications for the adoption of the CEFR in a Canadian context. *Synergies Europe*, 6, 99-108.
- North, B. (2014a). Putting the Common European Framework of Reference to good use. *Language Teaching*, 47(2), 228-249.
- Paillé, P. (2009a). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd., p. 218-220). Armand Colin.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : Un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Université de Sherbrooke.
- Paillé, P., et Muccheilli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4^e édition. Armand Colin, 2016.

- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patrimoine canadien. (2006). Proposition d'un cadre de référence pour le Canada / [par] Laurens Vandergrift. *Gouvernement du Canada*. <https://publications.gc.ca/site/eng/9.601876/publication.html>
- Piccardo, E. (2010 b). From communicative to action-oriented: New perspectives for a new millennium. *TESL Ontario*, 36 (2), 20-35.
- Piccardo, E. (2011). Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique. *Revue canadienne de linguistique appliquée, numéro hors-série*, 14(2) 20-52.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2014). *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*. Transforming FSL. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf
- Piccardo, E., North, B., et Maldina, E. (2019). Innovation and Reform in Course Planning, Teaching, and Assessment: The CEFR in Canada and Switzerland, A Comparative Study. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 22(1), 103-128.
- Rehner, K. (2014). *French Second Language (FSL) Student Proficiency and Confidence Pilot Project 2013-2014: A Report of Findings*. Transforming FSL. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/Student_Proficiency_Full_Report.pdf
- Rehner, K. (2018). *Les pratiques pédagogiques des enseignants-correcteurs du DELF : une perspective pancanadienne*. Les Centres DELF-DALF du Canada. Association canadienne des professionnels de l'immersion. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rehner-Report-2018-final-mars-2018_FR_final.pdf
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. Dans J. Sikula *Handbook of research on teacher education* (2e éd., p. 102-119). Macmillan.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 294-315). Presses de l'Université du Québec.

- Schäer, R. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: multi-faceted and intriguing. *Babylonia: The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 7-11.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 13-30). Routledge.
- Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. L'Harmattan.
- Therriault, G., Vivegnis, I., Morin, É., Charland, P. et Araújo-Oliveira, A. (2021). Illustration de l'articulation croyances-pratiques chez deux enseignantes débutantes de sciences naturelles. *Phronesis*, 10(2-3), 24–47. <https://doi.org/10.7202/1081784ar>
- Thompson, A. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A synthesis of Research. Dans D. Grouws *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (p. 135). National Council of Teachers of Mathematics Inc.
- Turnbull, M. (2011). Stakeholders' Meeting on the Implementation of CEFR (Common European Framework of Reference) in Canada. *L'Association canadienne des professeurs de langues secondes*, 3-30.
- Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of Students, Teachers and Parents. *The Canadian Modern Languages Review*, 71(1) 52-74.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 95-108.
- Vincent, V. et Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86–106. <https://doi.org/10.7202/1081787ar>

