



Les conceptions et les pratiques enseignantes inspirées du Cadre européen commun de référence d'enseignants de français langue seconde en Ontario

SAMANTHA VAN GEEL, Université d'Ottawa

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une étude qui avait pour objectif de comprendre les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes inspirées du Cadre européen commun de référence (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) d'enseignants de français langue seconde (FLS) en Ontario. Dans le but de favoriser le bilinguisme au Canada et de soutenir l'enseignement et l'apprentissage du FLS, le gouvernement fédéral promeut l'utilisation du CECR (Patrimoine canadien, 2006), tout comme le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013a). Cependant, les recherches antérieures montrent que les enseignants ont de la difficulté à imaginer l'utilisation du cadre dans leurs pratiques. À la suite d'une analyse thématique, huit entrevues semi-dirigées menées auprès d'autant d'enseignants ont permis de constater, avant tout, que les enseignants estiment que le CECR permet de mieux comprendre la définition du FLS et sa séquence d'enseignement, que les pratiques d'enseignement inspirées du cadre soutiennent le développement de compétences pratiques pour la vie réelle en FLS chez les élèves, et qu'il existe des liens entre les conceptions (système de croyances) et les pratiques à ce sujet.

ABSTRACT. This article presents the results of a study that aimed to understand the conceptions of teaching and learning, and the teaching practices inspired by the Common European Framework of Reference (CEFR) (Council of Europe, 2001) of French as a Second Language (FSL) teachers in Ontario. To foster bilingualism in Canada and to support FSL teaching and learning, the federal government promotes the use of the CEFR (Canadian Heritage, 2006), as does the Ontario Ministry of Education (2013a). However, previous research shows that teachers have difficulty imagining the use of the framework in their practices. Following a thematic analysis, eight virtual semi-structured interviews with as many teachers found, first and foremost, that teachers believe that the CEFR provides a clear understanding of the definition of FSL and its teaching sequence, that teaching practices derived from the framework support the development of FSL skills practical for real life in students, and that there are connections between conceptions (belief system) and practices related to this subject.



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

CONTEXTES DE LA RECHERCHE

Le gouvernement du Canada présente le bilinguisme officiel du pays comme un atout pour son avenir et s'était fixé l'objectif de doubler le nombre de diplômés du niveau secondaire « ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle » dans son plan d'action pour les langues officielles (Bureau du Conseil privé du Canada, 2003, p. 28). Un des efforts pour atteindre cet objectif s'est traduit par la proposition, faite par Vandergrift dans un rapport rédigé pour le Patrimoine canadien (2006), d'élaborer et d'adopter un cadre commun de référence pour les langues au Canada qui s'inspirerait de certains éléments clés du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Bien que cette proposition n'ait pas donné lieu à la concrétisation d'un cadre commun de référence pour les langues au Canada, celle-ci a contribué à l'exploration de divers éléments du CECR et à leur adaptation en contexte canadien. Par exemple, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a mis de l'avant l'idée que l'approche actionnelle permettrait d'enseigner et d'apprendre le français langue seconde (FLS) de manière fonctionnelle, à travers la mise en place de tâches significatives et pertinentes (MÉO, 2013b). Cependant, même si le MÉO encourage l'utilisation du CECR dans les pratiques enseignantes, Mison et Jang (2011) constatent que l'appropriation et la mise en pratique des idées centrales du CECR par les enseignants n'est pas toujours facile.

Le CECR se base, en effet, sur des théories scientifiques relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation d'une langue seconde (L2) ou étrangère et emploie un vocabulaire technique qui exige des connaissances détaillées à cet égard. Par conséquent, les enseignants de l'Ontario et d'ailleurs au Canada trouvent ce document assez complexe (Faez, Majhanovich et al., 2011 ; Piccardo, 2011). Le Conseil de l'Europe (CoE) (2018) décrit d'ailleurs le CECR « comme étant aussi exhaustif que possible » (p. 27). En effet, il est à noter qu'il se compose de neuf chapitres abordant des thèmes variés décrits en profondeur, tels que les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues, le plurilinguisme, l'évaluation, de même que de quatre annexes qui fournissent des informations supplémentaires et des exemples en lien avec les échelles de niveaux de compétence.

De plus, des recherches antérieures, dont notamment celle de Faez, Majhanovich et al. (2011) montrent que les enseignants peinent à concevoir des manières d'adapter le CECR à leurs pratiques enseignantes. Ces chercheurs associent ces difficultés que les enseignants soulignent à la complexité du texte du CECR. Selon Faez, Taylor et al. (2011), Mison et Jang (2011), Piccardo (2013), et Turnbull (2011), il faudrait donc développer une approche plus compréhensible de la mise en œuvre possible du CECR dans le contexte spécifique du Canada. Selon ces mêmes auteurs, il serait pareillement important d'offrir davantage d'exemples concrets de son utilisation dans les salles de classe pour mieux soutenir les enseignants dans leur effort de compréhension de ce document et en rendre la mise en pratique plus efficace. En plus d'être complexe, la nature du CECR est intrinsèquement abstraite : il ne prescrit pas de méthode d'enseignement ou d'évaluation en particulier. C'est en conséquence un outil descriptif et non prescriptif (CoE, 2001). Le CECR fournit des options et des points de référence à considérer (Schäer, 2007).



Autrement dit, plutôt que d'adopter le CECR, il faut que l'enseignant l'adapte à son contexte spécifique (Piccardo, 2010).

Au sujet des pratiques enseignantes, Mison et Jang (2011) constatent que les recherches sur les pratiques inspirées du CECR se concentrent principalement sur son utilisation dans l'évaluation des apprentissages. Ces chercheurs soutiennent qu'un manque d'exemples de son utilisation hors de l'évaluation contribue au défi de créer des pratiques en congruence avec ce cadre (Mison et Jang, 2011). Selon Mison et Jang (2011), la complexité même du CECR expliquerait le fait que son appropriation soit difficile pour les enseignants et entraînerait une demande de formation continue afin de combler ce déficit. Pour pallier cette situation, Turnbull (2011) ainsi qu'Arnott et al. (2017) suggèrent que les provinces et les territoires canadiens soutiennent les enseignants dans l'acquisition de connaissances et d'une compréhension plus approfondie du CECR.

Rehner (2018) partage le même avis : elle met de l'avant le fait que la formation continue en lien avec le CECR et le Diplôme d'études en langue française (DELF) a un impact positif sur les pratiques enseignantes. Elle note une réorientation des pratiques pédagogiques vers une forme de communication authentique, moins axée sur l'approche grammaticale traditionnelle, et ce, au niveau des trois dimensions des pratiques ciblées (la planification, l'enseignement et l'évaluation). Plus précisément, selon son étude dans laquelle elle a interrogé des enseignants canadiens de FLS au sujet de l'influence de la formation continue en lien avec le CECR et le DELF sur leurs pratiques, elle met l'accent sur le fait que de telles formations « améliore[nt] l'efficacité de l'enseignement du français au Canada » (p. 34). À la lumière de cette conclusion, elle suggère plusieurs recommandations pour les ministères d'éducation provinciaux et territoriaux, les conseils scolaires, les chercheurs, le comité DELF national et les enseignants.

C'est dans ce contexte que l'étude documentée dans le cadre de cet article vient s'insérer, ayant pour but principal de comprendre les conceptions et les pratiques de quelques enseignants œuvrant dans le programme de FLS en Ontario.

CADRE THÉORIQUE

Cadre européen commun de référence et plurilinguisme

Le CECR est un outil de référence publié par le CoE en 2001. Il est maintenant traduit dans plus de 40 langues et utilisé mondialement. Le CoE reconnaît que des utilisateurs du CECR (2001) conçoivent qu'il est complexe (CoE, 2020). Pour cette raison, entre autres, le CoE a publié un volume complémentaire (CoE, 2020) à sa publication de 2001. Celui-ci est plus facile à adapter et plus accessible à tous. Il développe certains aspects du CECR (2001) sans rien modifier, raison pour laquelle l'ancienne version est toujours valide (CoE, 2020). Le CoE (2020) précise les objectifs principaux des documents (2001, 2020) : offrir un métalangage pour soutenir une communication logique claire au sujet des compétences langagières et des objectifs et des résultats d'apprentissage ; et fournir des



informations pour la conception de programmes de langues et de formation des enseignants. Les paragraphes suivants présentent un aperçu de quelques-unes des composantes essentielles du cadre.

Si le cadre est « non dogmatique » (il ne s'associe à aucune des théories ou pratiques linguistiques ; CoE, 2001, p. 13), il propose une approche actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage des L2. Cette approche considère l'apprenant comme « un acteur social » qui fait progresser ses compétences à travers des tâches langagières et non langagières, dans des situations authentiques et pédagogiques (CoE, 2001, p. 15). Par ailleurs, le CECR propose de décrire et d'évaluer les compétences de l'apprenant selon les six niveaux suivants : A1 introductif, A2 intermédiaire, B1 seuil, B2 avancé, C1 autonome, C2 maîtrise. À chaque niveau correspond une description des compétences communicatives langagières, des activités communicatives et des stratégies utilisées.

Le plurilinguisme est au cœur des assises théoriques du CECR. Le cadre définit ainsi la compétence plurilingue : 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 en plusieurs langues (CoE, 2001, p. 128). Au sein de la compétence plurilingue, les compétences langagières et culturelles ne sont pas séparées en fonction de chaque langue connue, cette dernière englobant « l'ensemble du répertoire langagier à la disposition de l'acteur social » (CoE, 2001, p. 129). Le plurilinguisme est la perspective théorique privilégiée par le CECR, particulièrement dans le contexte de la conception des curriculums. Dans ce sens, le cadre précise que le curriculum scolaire « ne se limite pas à [celui de] l'école » (CoE, 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 (qui pourraient, par exemple, inclure l'apprentissage d'une langue autochtone avec le soutien d'un aîné), etc. (CoE, 2001, p. 133).

Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage

Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage se réfèrent au sens qu'un enseignant confère à l'enseignement et à l'apprentissage, de même qu'à son rôle et à celui de l'élève (Chan et Elliot, 2004). Elles sont liées à la manière dont il pense que l'élève apprend (Thompson, 1992), 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). La recherche documentée dans cet article privilégie la perspective de Baillet et Gérard (2021) qui soutiennent que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sont donc « un système de croyances » (p. 158) au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les croyances sont les constructions dynamiques mentales d'un individu (Sigel, 1985, cité dans Pajares, 1992) qu'il accepte comme étant vraies (Richardson, 1996) et qui diffèrent de la connaissance (Pajares, 1992) tout en s'avérant assez puissantes pour guider ses actions (Harvey, 1986, cité dans Pajares, 1992). Certains concepts, tels que des jugements, des opinions, des valeurs, des attitudes, des perspectives, sont en réalité des croyances cachées selon Pajares (1992), et c'est précisément cette définition que l'on retiendra dans le cadre de cet article. Finalement, elles



fonctionnent comme des filtres, des cadres et des guides pour l'action, comme l'expliquent Fives et Buehl (2012). De plus, plusieurs études soulignent à quel point les croyances des enseignants influencent leurs pratiques enseignantes (et vice versa) dont en particulier, celles de Fives et Buehl (2012), de Levin (2015) et de Lunn, Walker et Mascadri (2015).

Pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes (à ne pas confondre avec les pratiques d'enseignement qui renvoient exclusivement aux actions des enseignants qui ont directement lieu avec les élèves selon, notamment, Clanet et Talbot, 2012) se définissent par toute action qui relève du processus d'enseignement (p. ex. la planification, la prise de décisions, les approches ou les stratégies utilisées, l'évaluation et le contact avec les familles selon Buehl et Beck, 2015). Elles peuvent autant se caractériser 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 [...] » selon Vinatier et Pastré (2007, p. 97). Cette nuance est justifiée, car l'absence d'une telle caractéristique devient une caractéristique elle-même. Par ailleurs, selon Altet (2008), les pratiques enseignantes ont sept dimensions : 1) finalisée, instrumentale, 2) technique, 3) interactive, relationnelle, 4) contextualisée, 5) temporelle, 6) affective et enfin 7) psychosociale. Finalement, pour les fins de la présente recherche, il est question de pratiques déclarées et non constatées (Clanet et Talbot, 2012) puisque nous conduisons des entrevues semi-dirigées. Ce type de données permet de travailler à partir du discours des participants sur leurs propres pratiques. Le plan méthodologique de cette recherche est présenté dans la section suivante.

MÉTHODOLOGIE

Approche méthodologique

Cette recherche accorde une importance particulière aux discours des participants sur leurs conceptions relatives au CECR et sur la façon dont leurs pratiques enseignantes déclarées inspirées 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). C'est dans une telle optique que cette étude adopte une approche qualitative.

Question et objectifs de recherche

Compte tenu de ce qui précède, la question de recherche de l'étude (Van Geel, 2022) dont il est question ici est ainsi formulée : Quelles sont les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les pratiques enseignantes inspirées du Cadre européen commun de référence chez des enseignants de FLS 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 en lien avec le CECR.



2. Décrire les pratiques enseignantes inspirées du CECR mises en œuvre par ces enseignants.
3. Expliciter les liens entre leurs conceptions et leurs pratiques.

Participants

Cette étude a ciblé les enseignants de FLS en Ontario qui déclarent avoir adopté des pratiques enseignantes inspirées du CECR depuis au moins un an. Des enseignants de tous les programmes de FLS (immersion, intensif, et français de base) et de n'importe quel niveau d'enseignement (élémentaire et secondaire) ont été accueillis. 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 un seul contexte d'enseignement pour le recueil de nos données. Après avoir obtenu l'approbation éthique des conseils scolaires qui ont accepté d'accueillir le projet, huit enseignants de FLS (sept femmes et un homme) ont accepté de participer à l'étude. Le tableau ci-dessous (organisé par ordre alphabétique des pseudonymes) synthétise les caractéristiques de l'échantillon.

	Programme de FLS	Niveau d'enseignement	Années utilisant le CECR
Amélia	Français de base	Élémentaire (4e à 6e année)	Cinq ans
Brigitte	Français de base	Élémentaire (1ère à 8e année)	Trois ans
Claire	Français de base	Élémentaire (4e à 8e année)	Quatre ans
Léon*	Français de base	Secondaire (9e à 12e année)	Dix ans
Marlee	Français de base	Élémentaire (4e, 5e et 7e années)	Deux ans
Nadine*	Français de base, intensif et immersion	Secondaire (9e à 12e année)	Dix ans +
Sonia	Immersion	Secondaire (9e à 12e année)	Dix ans
Taylor*	Français de base	Secondaire (9e année)	Quatre ans

Tableau 1: Échantillon

*Enseignants-évaluateurs DELF



Collecte et analyse de données

Des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des participants afin d'examiner leurs conceptions et leurs pratiques inspirées du CECR. Les participants ont été invités à discuter de leurs croyances (pensées, attitudes, valeurs, opinions, etc.) concernant le cadre, en plus de la manière dont ce dernier se traduit dans les différentes dimensions de leurs pratiques enseignantes. Le guide d'entretien se trouve dans l'annexe I. Les entretiens se sont déroulés virtuellement via Zoom afin de respecter les mesures sanitaires mises en place contre la Covid-19 au moment du recueil de données. La date et l'heure des entretiens ont été déterminées selon les disponibilités des participants. Les entretiens ont duré de 20 minutes à une heure. Avec le consentement des participants, les entretiens ont été enregistrés pour ensuite en permettre la transcription.

Une analyse thématique des données a été effectuée à l'aide du logiciel NVivo afin de trouver tous les thèmes reliés aux objectifs de recherche et de relever « les grandes tendances du phénomène à l'étude [...] dans un schéma » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 268). Cette étude opte pour la thématization en continu puisqu'elle permet d'ajouter d'autres thèmes qui émergent lors du processus d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2016). Plusieurs lectures des données ont été effectuées et chaque thème pertinent par rapport aux objectifs de recherche a été codé. Les thèmes ont été graduellement regroupés et des rubriques ont émergé. Après plusieurs 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 permis de développer des rubriques et des sous-rubriques fiables.

RÉSULTATS

Cette section fait état des résultats associés aux objectifs de la recherche. Dans un premier temps, les conceptions relatives au CECR sont identifiées. Puis, les pratiques enseignantes inspirées du cadre sont décrites. Finalement, des liens entre les conceptions et les pratiques sont explicités.

Conceptions d'enseignement et d'apprentissage

Quant aux conceptions concernant le CECR, les résultats suggèrent que les enseignants de FLS croient que le cadre procure une compréhension commune relative à l'objectif principal d'un programme de langue seconde. Notamment, la majorité estime qu'il est de faire communiquer les élèves en français, surtout grâce aux compétences de communication pratiques pour la vie réelle. Ils désirent soutenir les élèves à devenir des personnes bilingues qui ont confiance en leurs compétences, peu importe leur niveau dans la langue cible. Ils soutiennent qu'adapter certains aspects du CECR à leurs pratiques leur permet d'atteindre cet objectif. Pour illustrer, un enseignant du secondaire ancre ses pratiques dans l'idée que l'élève est un acteur social et, par conséquent, il apprécie le fait de voir les compétences des élèves se développer « de manière plus large et pas seulement de manière prescrite ». De cette façon, il pense que l'accent est mis sur des compétences pratiques en dehors des murs de la salle de classe. Les conceptions d'une enseignante de l'élémentaire s'alignent sur celles de ce dernier. Lorsqu'elle planifie son enseignement, elle se demande « est-ce que c'est authentique, est-ce que c'est fondé sur l'action et est-ce que ça correspond à un énoncé "je peux" ? ».



De plus, les participants pensent que les niveaux communs de référence du CECR offrent la possibilité d'une définition commune du FLS en tant que domaine d'apprentissage et une compréhension claire de sa séquence d'enseignement. Ils croient qu'il faut recourir à des pratiques inspirées du cadre de l'élémentaire au secondaire (dans les trois programmes), afin d'offrir des expériences d'apprentissage positives et l'occasion de devenir bilingues aux élèves de FLS. À titre d'exemple, une enseignante du secondaire pense que le cadre 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 ». Elle précise : « 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 ». De façon similaire, une enseignante de l'élémentaire soutient que les niveaux favorisent une conception partagée par tous et fondée sur « des principes fondamentaux pour l'enseignement du FLS » (p. ex. ce que les élèves doivent pouvoir faire pour construire des compétences pratiques pour la vie réelle).

Par ailleurs, les participants croient que le CECR promeut des pratiques centrées sur l'élève. Spécifiquement, ils pensent que l'approche actionnelle et la perspective de l'élève en tant qu'acteur social impliquent activement l'élève dans son apprentissage. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire dit que « le cadre [lui] rappelle que les élèves sont au centre de ce qu'on fait. Ils doivent réfléchir à leurs apprentissages et [elle doit] réfléchir à la pertinence des tâches [qu'elle] leur donne ». De la même manière, plusieurs enseignantes pensent que les pratiques inspirées du CECR favorisent l'apprentissage du FLS comme compétence pratique pour la vie auprès des élèves et pensent que les tâches authentiques mises de l'avant dans le cadre soutiennent cette idée. Entre autres, une enseignante du secondaire insiste sur le fait que « savoir conjuguer être n'a aucune valeur sans les compétences pour l'utiliser dans la vraie vie ». De plus, elle juge qu'enseigner les structures grammaticales dans le cadre de l'approche actionnelle s'avère beaucoup plus pratique auprès des élèves. Par ailleurs, une autre enseignante du secondaire soutient qu'une telle approche crée plus d'occasions pour les élèves de prendre des risques. Elle précise que cette approche les aide à se sentir plus à l'aise à l'oral grâce à beaucoup de temps consacré à la pratique. Finalement, quatre enseignantes mentionnent que les tâches découlant d'une adaptation du CECR dans leurs pratiques sont accessibles à tout élève, quel que soit son niveau. Elles soutiennent que les pratiques inspirées du cadre ont le potentiel d'inciter des élèves avancés à aller plus loin et de soutenir les élèves moins forts là où ils se trouvent dans leur apprentissage.

En outre, les participants pensent que le CECR (notamment le découpage des compétences en niveaux progressifs) soutient des sentiments de confiance, d'assurance et de réconfort quant aux pratiques du FLS. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire pense que le cadre « améliore considérablement sa capacité à enseigner le FLS », principalement grâce aux « objectifs tangibles » que les niveaux proposent. Une autre enseignante du secondaire s'accorde avec cette dernière en disant que grâce aux niveaux, elle se sent à l'aise à l'idée de dire à un élève « 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 cette dernière, les niveaux permettent d'avoir un langage commun afin d'informer les différents acteurs scolaires (p. ex. les directeurs d'école) sur le niveau de maîtrise de la langue chez les élèves. Ils donnent de même une bonne idée des étapes à suivre pour les aider à progresser. Dans le même ordre d'idée,



quatre enseignants (à la fois de l'élémentaire et du secondaire) croient que l'adaptation du CECR dans leurs pratiques (particulièrement à travers les niveaux et l'approche actionnelle) permet de mieux préparer les élèves à interagir avec succès avec des Francophones. À titre d'exemple, une enseignante de l'élémentaire explique : « si [elle] devait lancer [ses] élèves dans un environnement francophone, [elle] les [a] amenés là où ils devraient être ». Cela lui donne de la confiance. De plus, pour certaines, l'assurance dans leurs pratiques se manifeste particulièrement en lien avec la cadence de progression des élèves. Deux enseignantes (une de l'élémentaire et une autre du secondaire) expliquent que les niveaux leur confirment que les élèves avancent à un rythme approprié. Finalement, trois enseignantes (de l'élémentaire et du secondaire) pensent que le cadre leur sert d'appui afin de justifier leurs pratiques (p. ex. auprès des syndicats ou des parents) et cela les reconforte.

Finalement, comme ils jugent que l'utilisation du cadre pour l'enseignement du FLS en Ontario s'avère d'une grande importance, ces enseignants soutiennent qu'il faut investir dans les exemples canadiens et les formations à ce sujet. Par exemple, une enseignante du secondaire pense que la formation DELF dote les enseignants de connaissances sur le CECR permettant d'améliorer leurs pratiques, et que cela lui permet de mieux atteindre l'objectif global de l'enseignement du FLS (faire communiquer les élèves en français, notamment grâce aux compétences « authentiques » et tangibles). Pour ces raisons, elle pense que la formation DELF devrait être « standardisée partout au Canada ».

Pratiques enseignantes

Les résultats en lien avec les pratiques enseignantes inspirées du CECR montrent que les enseignants s'appuient sur les niveaux pour planifier à rebours conjointement avec les documents officiels du curriculum (MÉO, 2013). Plus spécifiquement, ils ont tous mentionné qu'ils utilisent principalement les documents officiels du curriculum pour planifier leurs cours afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage du MÉO. Mais ils soulignent au même titre qu'ils s'appuient aussi en grande partie sur le CECR. En fait, la plupart des enseignants croient que le CECR les aide à planifier leur enseignement (c'est-à-dire, les objectifs, les activités d'apprentissage et d'évaluation qui s'y rattachent). Pour donner un exemple, une enseignante de l'élémentaire, en expliquant son processus, se réfère aux niveaux appropriés pour ses élèves et planifie « les compétences qu'on veut qu'ils aient atteintes à Noël, avant les vacances de mars, et à la fin de l'année ». Pour sa planification à court terme, elle explique qu'elle consulte les niveaux en pensant « à ce [qu'elle veut] faire, à ce qui les intéresse [pour] planifier ainsi des tâches ». De manière semblable, tous les enseignants du secondaire s'appuient sur le DELF pour planifier à rebours. Ils définissent les compétences qu'ils veulent amener les élèves à atteindre pour réussir aux différentes épreuves du DELF et planifient comme cela leurs évaluations sommatives et les tâches qui auront lieu en salle de classe.

Par ailleurs, dans leurs pratiques d'enseignement, les enseignants disent accorder de l'importance au bien-être affectif de leurs élèves. Ils veulent que les élèves soient heureux, engagés et amusés afin de rendre leurs expériences d'apprentissage positives et épanouissantes. Par exemple, plusieurs enseignantes (de l'élémentaire et du secondaire) s'appuient sur les intérêts des élèves. Elles se réfèrent au niveau A1 du CECR pour proposer des apprentissages autour du thème « je me présente ». Elles invitent les élèves à s'exprimer à propos d'eux-mêmes



(de leurs préférences, de leurs loisirs, de leurs familles). Ici, elles s'assurent encore une fois de mettre l'accent sur ce que les élèves peuvent faire. Une enseignante de l'élémentaire favorise les activités lors desquelles les élèves pratiquent leurs compétences de production orale en exprimant leur avis. De façon similaire, quelques enseignantes utilisent des jeux pour engager les élèves. Une enseignante propose 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, etc.). Une personne pose la question, l'autre répond et ils échangent de rôles ». Finalement, en considérant le bien-être affectif des élèves, des enseignants (à la fois de l'élémentaire et du secondaire) s'assurent de créer un environnement chaleureux, social et dynamique afin de les mettre à l'aise et de faire en sorte qu'ils s'amuse.

Par ailleurs, les enseignants mènent des pratiques d'enseignement inspirées du CECR qui sont récursives, successives et souples. Leurs approches sont récursives dans le sens où ils reviennent fréquemment aux concepts déjà enseignés pour les consolider et pour y ajouter des concepts plus complexes. Cette approche s'aligne avec les niveaux qui se construisent de manière progressive en prenant toujours en compte les compétences visées d'un niveau à un autre. Pour illustrer, une enseignante de l'élémentaire dit que, dans sa classe, « on fait des entrevues au début de chaque année pour les aider à pratiquer les bases ; on fait une révision de 'je me présente' ». Par ailleurs, les enseignants conduisent des pratiques d'enseignement successives dans la mesure où ils enseignent des concepts simples en premier et avancent vers ceux qui sont plus complexes au fil du temps. Par exemple, une enseignante du secondaire explique commencer 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. Finalement, leurs pratiques d'enseignement sont souples de manière à convenir aux intérêts et aux besoins des élèves. À titre d'exemple, une enseignante de l'élémentaire explique que le CECR propose des objectifs en fonction des compétences (ex. dans les niveaux), mais que c'est aux enseignants et aux élèves de choisir le contenu des cours (p. ex. dans ce cas, en termes de production orale et de production écrite).

Des enseignants expliquent que, concernant l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, leurs pratiques d'enseignement inspirées du CECR les amènent à les enseigner en contexte. Notamment, un enseignant du secondaire se réfère au concept de l'élève en tant qu'acteur social qui l'a amené à choisir des structures grammaticales fondées sur les besoins de communication de l'élève. Il explique qu'il « leur [a] appris 'j'aimerais'. Ils n'ont pas besoin de connaître le futur et les terminaisons de l'imparfait, [il] leur enseigne juste une phrase. C'est une compétence sociale – c'est le contexte de l'élève en tant qu'acteur social qu'[il] essaie de leur faire comprendre ». Par ailleurs, des enseignants ancrent leurs pratiques dans le même genre de raisonnement lors de l'enseignement du vocabulaire. Ils soutiennent qu'enseigner des mots qui s'avèrent utiles pour la communication des élèves lors des tâches actionnelles est important.

Plusieurs enseignants s'inspirent aussi des idées et principes du CECR et du DELF pour évaluer les compétences langagières de leurs élèves. D'abord, d'un point de vue général, plusieurs enseignants mentionnent que leurs pratiques d'évaluation se rattachent au concept de communication authentique. Ainsi, ils ne visent pas la perfection,



mais encouragent plutôt les élèves à utiliser le français de manière authentique afin de se faire comprendre. Quant à la production orale, ils structurent donc la plupart de leurs évaluations sous forme d'entrevues, généralement au sujet de l'élève (« je me présente »). Ils mettent l'accent sur l'utilisation spontanée de la langue et sur le message. Par exemple, une enseignante de l'élémentaire dit : « concernant les objectifs d'apprentissage — tel que je peux me décrire — [elle] ne spécifie pas décrire la couleur des cheveux. C'est à l'élève de décider ce qu'il pense être important ». Par ailleurs, un enseignant du secondaire dit qu'il utilise des exemples du DELF pour la production orale au niveau B1 pour évaluer ses élèves de 11^e et de 12^e années. Il amène ses élèves à pratiquer leurs compétences orales à travers des « scénarios DELF » tout au long de l'année dans l'objectif de les aider à réussir l'examen.

Quelques enseignants font part de l'impact qu'une adaptation du CECR dans leurs pratiques a sur leurs relations avec les élèves. Par exemple, ils expliquent que le fait d'adapter certains éléments du CECR dans leurs pratiques leur permet de cultiver de bonnes relations avec leurs élèves. Une enseignante de l'élémentaire dit qu'elle et ses élèves se retrouvent immergés de manière positive dans des activités authentiques et engageantes en français. De la même manière, un enseignant du secondaire explique que le fait d'avoir une cible commune (celle de réussir à l'examen du DELF) permet à une dynamique d'équipe élève-enseignant d'émerger. De plus, grâce au DELF, cet enseignant ainsi qu'une autre enseignante du secondaire constatent qu'ils ont des relations plus honnêtes avec les élèves. Ils s'appuient sur les exigences du DELF pour inciter les élèves à avancer. Vu que ce n'est pas l'enseignant qui crée les exigences, ils peuvent être francs avec eux sur ce qu'il leur faut travailler pour réussir à l'examen.

Le CECR s'avère également être un point positif au regard des relations entre collègues. Plusieurs enseignants remarquent que le cadre facilite une compréhension commune au sujet de l'enseignement du FLS, ce qui favorise des relations agréables. Grâce au CECR, ils peuvent se retrouver autour de planifications, de ressources et d'évaluations toutes basées sur les travaux du cadre. Une enseignante du secondaire crée un sentiment d'appartenance à une communauté. De plus, plusieurs enseignants des deux paliers sont reconnaissants envers le soutien que leur offrent leurs conseillers pédagogiques (sous forme d'exemples et de ressources matérielles et informatives). Cependant, plusieurs mentionnent ressentir de la frustration à l'égard de leurs administrateurs puisqu'apparemment, ces derniers s'intéressent peu à l'enseignement du FLS. Parce qu'ils accordent de l'importance à l'utilisation du CECR dans leurs pratiques, ils souhaitent que les administrateurs, les conseils scolaires et le MÉO les accompagnent de manière plus concrète dans cette démarche.

Liens entre les conceptions et les pratiques

Dans cette section, il est question des liens qui se dégagent entre certaines conceptions (systèmes de croyances) et pratiques, des liens qui ont été soulignés par l'ensemble des participants au cours des entrevues. Les résultats concernant les liens entre les conceptions et les pratiques découlant du CECR soulignent la nature interconnectée de ces deux concepts. D'abord, les enseignants pensent que le CECR leur fournit des objectifs d'enseignement clairs et réalisables et, par conséquent, qu'il leur permet de mettre en œuvre de manière efficace leurs pratiques. Plus spécifiquement, ils croient que l'objectif global de l'enseignement du FLS est d'amener les élèves à communiquer



en français dans des tâches authentiques et ils s'appuient sur les niveaux dans leur planification afin d'atteindre cet objectif.

De plus, grâce à l'influence des idées et principes du CECR, ils pensent que leur rôle est de fournir des expériences d'apprentissage centrées sur l'élève et ils s'appuient de cette façon sur les tâches actionnelles pour impliquer ce dernier de manière active dans son apprentissage. D'une part, les enseignants conçoivent leur rôle comme celui d'un facilitateur d'expériences dans lesquelles les élèves construisent leurs propres connaissances du français. C'est en s'appuyant sur les tâches actionnelles qu'ils développent des activités et, de manière plus générale, leurs pratiques. D'autre part, ils perçoivent le rôle de l'élève comme celui d'un acteur, engagé de manière active dans son propre apprentissage, et conscient de ses compétences et de son progrès. C'est en s'appuyant sur le concept de l'élève en tant qu'acteur social que les enseignants adaptent leurs pratiques afin de privilégier ce rôle chez leurs élèves.

Finalement, à l'aide de la compréhension commune et claire de l'enseignement du français qui découle des niveaux, les enseignants se sentent confiants quant à leurs pratiques. Plus spécifiquement, les enseignants se sentent rassurés par rapport au rythme et à la séquence de progression des élèves, et c'est cela qui engendre chez eux des croyances personnelles positives accrues. Ils se sentent réconfortés face à leurs responsabilités d'enseignement. De plus, grâce à ce sentiment de confiance, ils se sentent capables de justifier leurs pratiques auprès des autres, d'assister à, entre autres, des formations DELF, et de partager leurs connaissances au sujet du CECR avec leurs collègues.

DISCUSSION

Cette section est consacrée à la discussion des principaux résultats de cette étude, dont il est question dans Van Geel (2022), de même qu'à leur interprétation. Le continuum de croyances (du global au personnel) de Davis et Andrzejewski (2009) et les différentes dimensions (p. ex. technique, affective) des pratiques d'Altet (2008) permettent ici de catégoriser les conceptions et pratiques qui s'y trouvent, tout en soulignant la nature interconnectée de ces pratiques et des conceptions qui y sont associées. D'abord, il est question des conceptions-pratiques globales inspirées du CECR qui font référence particulièrement à l'enseignement du FLS ainsi qu'au bilinguisme en Ontario. Ensuite, les conceptions-pratiques techniques sont abordées. Celles-ci sont associées à des éléments plus spécifiques du CECR. Puis, les conceptions-pratiques affectives sont traitées. Les éléments retenus dans le cadre de cette discussion s'appuient sur les résultats les plus marqués (c'est-à-dire les idées mises de l'avant par la plupart des enseignants durant les entrevues).

Conceptions-pratiques globales

Les enseignants pensent que les pratiques enseignantes inspirées du CECR amènent les élèves à développer des compétences pratiques pour la vie réelle en FLS et que de telles compétences alimentent la confiance en français de ces derniers. Ces résultats s'avèrent pertinents quant au but du gouvernement canadien pour les langues



officielles de doubler le nombre de diplômés ayant une connaissance fonctionnelle de leur L2 (Bureau du conseil privé du Canada, 2003) et quant à celui du MÉO d'amener les élèves à communiquer 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 inspirées du cadre puissent contribuer aux efforts pour atteindre, d'une part, le but fédéral en lien avec les langues officielles (Patrimoine canadien, 2006), et, d'autre part, celui du MÉO pour le FLS. Cependant, afin de réaliser ce potentiel du CECR, Piccardo et son équipe (2019), en plus que d'autres (Mison et Jang, 2011 ; Turnbull, 2011), soutiennent qu'une mise en œuvre logique et compréhensive est nécessaire. Les enseignants de cette étude paraissent être en accord avec cela : ils croient qu'il faut une ligne directrice entre 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 a le potentiel d'agir comme cette ligne, ce qui est logique puisque le CoE (2001) l'a conçu pour fournir une coordination et une compréhension commune pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues.

En ce qui concerne la relation entre les conceptions-pratiques globales, Fives et Buehl (2012) soutiennent que les croyances d'un individu guident ses actions. Cela semble être le cas des enseignants de cette étude puisque leurs pratiques s'alignent (dans la plupart des cas) sur ce à quoi ils accordent de l'importance, soit amener les élèves à construire des compétences de communication pratiques pour la vie réelle. Ils favorisent ainsi les tâches actionnelles qui demandent aux élèves de pratiquer de telles compétences, comme celle de se présenter.

Conceptions-pratiques techniques

Cette section porte sur les conceptions-pratiques techniques, soit celles qui se rattachent à la dimension technique des pratiques enseignantes et comporte, entre autres, les savoir-faire reliés à l'enseignement (Altet, 2008). Comme souligné plus haut, plusieurs études antérieures ont relevé que les enseignants perçoivent le CECR comme un texte complexe et que, par conséquent, il s'avère difficile pour eux d'imaginer son utilisation dans les pratiques (Faez, Majhanovich et al., 2011 ; Faez, Taylor et al., 2011 ; Piccardo, 2011 ; Turnbull, 2011). Cela est notamment dû au fait que le cadre décrit surtout le rôle de l'élève et non celui de l'enseignant (Kristmanson et al., 2011). Les enseignants de cette étude ont cependant exprimé des conceptions positives par rapport au CECR et il est évident qu'ils envisagent leur rôle de manière distincte comme celui d'un guide qui planifie, enseigne, évalue et fait avancer les élèves.

Conformément à ce qui a été mis en lumière dans des recherches antérieures (Faez, Majhanovich et al., 2011 ; Rehner, 2018), les enseignants de cette étude ont des conceptions favorables pour l'approche actionnelle. Grâce à cette approche, ils croient pouvoir amener les élèves à développer des compétences pratiques pour la vie réelle. De plus, ils accordent de l'importance à la perspective de l'élève en tant qu'acteur social et ils choisissent d'ancrer leurs pratiques dans cette perspective. À tel point qu'ils choisissent même d'en parler avec leurs élèves. Cette pratique pourrait être un exemple de la manière dont les croyances fonctionnent parfois comme filtres. Les croyances peuvent, en effet, filtrer les informations qu'un enseignant choisit de partager avec ses élèves (Fives et Buehl, 2012). Ainsi, puisque les enseignants trouvent que la perspective de l'élève comme acteur social est



importante, surtout pour que les élèves comprennent leur rôle dans leur apprentissage du FLS, ils choisissent de nourrir cette perspective en leur en parlant.

Comme le soulignent Faez, Taylor et leurs collègues (2011), les enseignants apprécient l'approche actionnelle pour son influence positive sur les élèves. Les résultats de cette étude suggèrent une appréciation similaire : ils croient que cette approche rend l'apprentissage du FLS amusant pour les élèves et qu'elle incite ces derniers à prendre des risques. 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. Ils soutiennent ainsi qu'une telle approche leur permet de réaliser cela (p. ex. à travers l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire en contexte).

En accord avec des recherches antérieures (Mison et Jang, 2011 ; Piccardo, 2011), cette recherche souligne le fait que les enseignants de cette étude aient des conceptions positives des niveaux. Par exemple, ils pensent qu'évaluer selon les niveaux rend leurs pratiques à cet égard claires et cohérentes, tout comme dans le cas de l'étude de Mison et Jang (2011). Plus précisément, grâce à la progression définie par les niveaux, ils se sentent en mesure d'amener les élèves à construire des compétences de plus en plus avancées. Par ailleurs, les résultats indiquent que les enseignants s'approprient véritablement les niveaux et les mettent en œuvre de manière approfondie dans leurs pratiques. En plus de les utiliser pour évaluer les connaissances et les compétences de leurs élèves, ils les emploient, en effet, également pour planifier à rebours, pour créer des tâches et des activités (p. ex. des activités d'auto-évaluation).

Tandis qu'ils considèrent le CECR, et, plus particulièrement, les niveaux et l'approche actionnelle, de manière positive, les enseignants semblent ne pas étendre leur utilisation du document au-delà de ces éléments. En effet, ils ont peu abordé d'autres parties du CECR dans le cadre des entretiens. Ce constat fait écho à l'idée de Vinatier et Pastré (2007) : ne pas faire une certaine action (ou ne pas discuter d'une action) dans les pratiques s'avère aussi révélateur (p. ex. étant donné que les enseignants n'ont pas parlé de plurilinguisme, il est possible que ce concept n'influence pas leurs pratiques). Ce constat s'aligne autant sur l'étude de Piccardo (2013), dans laquelle elle a observé que les enseignants n'emploient que les niveaux dans leurs pratiques. Cette dernière souligne qu'ils n'examinent pas le reste du document, car il leur paraît trop complexe. C'est peut-être le cas pour les enseignants de cette étude. Il est donc possible que beaucoup d'enseignants n'aient pas (ou aient peu) été exposés aux chapitres du cadre qui traitent d'aspects autres que ceux concernant les niveaux et l'approche actionnelle. Ne pas être (ou être peu) exposé à ces autres chapitres pourrait expliquer pourquoi peu de pratiques sont inspirées de ces derniers. Il faut cependant préciser qu'aucune question précise n'a été posée aux enseignants en lien avec l'étendue de leurs connaissances au sujet du cadre lors de cette étude.

Conceptions-pratiques affectives

Des recherches antérieures témoignent que les enseignants se sentent perdus par rapport à l'utilisation du CECR puisqu'ils perçoivent ce dernier comme étant à la fois complexe et abstrait (Arnott et al., 2017 ; Faez, Majhanovich et al., 2011 ; Faez, Taylor et al., 2011 ; Mison et Jang, 2011 ; Piccardo, 2010 ; Piccardo et al., 2019). Pourtant, dans cette étude, les enseignants manifestent des sentiments positifs : ils conçoivent le cadre comme étant utile et



important. Grâce au CECR, ils ont donc certaines croyances personnelles positives quant à leurs pratiques : ils se sentent confiants, rassurés et réconfortés. Cette situation pourrait représenter un exemple du rôle que les croyances peuvent jouer en tant que guides. Fives et Buehl (2012) soutiennent que celles-ci affectent, entre autres, le passage à l'action, la motivation et la persévérance d'un enseignant. Comme cela fut noté dans les résultats, la confiance en soi que promeut le CECR influence de manière positive la capacité des enseignants à mettre en œuvre certaines actions liées à leurs pratiques.

CONCLUSION ET IMPLICATIONS

Cette recherche soulève certaines pistes de réflexion pour de futures études. À titre d'exemple, puisque les attitudes des enseignants par rapport au CECR s'avèrent positives et qu'ils semblent vouloir continuer à développer leurs pratiques enseignantes dans cette optique, il serait pertinent de continuer d'investir dans la formation en lien avec le cadre. Si l'on s'appuie sur ce qui se dégage des résultats, il serait intéressant d'élargir le contenu des formations pour explorer d'autres parties du CECR de la même façon que son volume complémentaire (CoE, 2020). Il serait également pertinent, dans le cadre d'une future étude, de poser des questions à diverses parties prenantes (p. ex. des directions de programmes de formation universitaire en enseignement du FLS, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, le MÉO, des conseils scolaires et des conseillers pédagogiques) pour en savoir plus au sujet de leurs croyances en lien avec le CECR, sa mise en œuvre et son utilisation actuelle dans les salles de classe de FLS. Analyser les données ainsi recueillies afin d'identifier des les actions que l'Ontario pourrait exécuter pour aligner les croyances de ces différentes parties prenantes sur leurs actions en lien avec le CECR procurerait un portrait plus complet de la situation. Une telle étude pourrait par conséquent prendre une forme analogue à celle de Turnbull (2011) et serait justifiée par la parution récente du volume complémentaire du CECR (CoE, 2020). Finalement, une telle étude pourrait potentiellement contribuer aux efforts de la province pour réaliser l'objectif fédéral en lien avec l'axe éducatif du plan d'action pour les langues officielles du Canada.

RÉFÉRENCES

- 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., Rehener, K., Taylor, S. K., et Wenicke, M. (2017). The Common European Framework of Reference in Canada: A Research Agenda. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 31-54.
- 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/10.7202/108179ar>
- Buehl, M. et Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *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.
<https://publications.gc.ca/collections/Collection/CP22-68-2003F.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>
- 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.
- 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*, 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 (dir.), *International Psychology Handbook*, (p. 471-499). American Psychological Association.
- 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.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 4^e édition, (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.



- Levasseur, C. (2017). « Moi j'suis pas francophone! ». Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *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 (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 319-335). Routledge.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *The Ontario Curriculum French as a Second Language*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *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>
- Mison, S. et Jang, C. (2011). Canadian FSL Teachers' assessment practices and needs: Implications for the adoption of the CEFR in a Canadian context. *Synergies Europe*, 6, 99-108.
- Paillé, P., et Muccheilli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 4^e édition. Armand Colin.
- 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). From communicative to action-oriented: New perspectives for a new millennium. *TESOL Ontario*, 36(2), 20-35.
- Piccardo, E. (2011). Du CEFR 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. (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/2021/03/Rehner_Report_2018_final_mars_2018_EN_final.pdf
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education*, 2e édition (p. 102-119). Macmillan.



- 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.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. Dans D. Grouws (dir.), *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.
- Van Geel, S. (2022). Les conceptions et les pratiques enseignantes issues du Cadre européen commun de référence d'enseignants de Français langue seconde en Ontario. [Mémoire de maîtrise, l'Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore.
- Vinatier, I., et Pastré, P. (2007). Organisateur de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 95-108.

ANNEXE I - Guide utilisé pour les entrevues semi-dirigées

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 ?

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 ?