Les Centres DELF-DALF du Canada présentent:

Les pratiques pédagogiques des enseignants-correcteurs du DELF : une perspective pancanadienne

HIVER 2018

Dr. Katherine Rehner

Department of Language Studies, University of Toronto Mississauga

Assistants à la recherche :

- Ivan Lasan
- Zehra Palta
- Anne Popovich

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DIRECTIF **3**

MÉTHODOLOGIE 3

RÉSULTATS 4

RECOMMANDATIONS 5

INTRODUCTION **7**

CONTEXTE 8

REVUE DE LA LITTÉRATURE **9**

MÉTHODOLOGIE **10**

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DES ENSEIGNANTS 11

RÉSULTATS **14**

PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE 14

LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT 19

L'ÉVALUATION 25

CONCLUSION **31**

UNE RÉORIENTATION DE LA PRÉSENTATION DE LA LANGUE 31

STRATÉGIES ET MATÉRIELS FONDÉS SUR DES UTILISATIONS PLUS AUTHENTIQUES ET QUOTIDIENNES DE LA LANGUE 32

LES ENSEIGNANTS, TOUS SECTEURS CONFONDUS, PARTICIPENT À CES CHANGEMENTS 32

IMPLICATIONS ET RECOMMANDATIONS **33**

RÉFÉRENCES **35**

Traduction et révision :
Marie Frosst et Monique Paquin

RÉSUMÉ DIRECTIF

Après avoir été mis en œuvre au Canada il y a plus de dix ans, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001), ou CECR, gagne du terrain dans tout le pays et influence directement et indirectement la politique linguistique. Le CECR met l'accent sur une approche « orientée vers l'action » de l'apprentissage des langues qui considère principalement « les utilisateurs et les apprenants d'une langue comme des "agents sociaux", c'est-à-dire des membres de la société qui ont des tâches à accomplir » (p. 9, citation traduite de l'anglais). À ce titre, cette approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues a un potentiel considérable pour susciter l'intérêt des apprenants, favoriser le développement de leurs compétences et renforcer leur confiance, tout en contribuant à atteindre l'objectif du gouvernement canadien d'augmenter le nombre de diplômés du secondaire qui sont fonctionnellement bilingues dans les deux langues officielles du Canada.

La popularité croissante du CECR à travers le Canada reflète un mouvement plus large allant au-delà des modèles traditionnels d'enseignement des langues et d'exercices de traduction grammaticale vers des interactions significatives et authentiques qui s'appuient sur une approche équilibrée du langage, impliquant à la fois la maîtrise réceptive (lire et écouter) et la maîtrise productive (écrire et parler) dans le but de favoriser la capacité de communiquer dans la langue.

Cependant, bien que les gouvernements fédéral et provinciaux du Canada aient largement appuyé le CECR, la mise en œuvre des pratiques fondées sur le CECR dans l'ensemble du pays a été « partielle et incohérente plutôt que systématique » (Maldina, 2015, p. 11, traduit de l'anglais). Par conséquent, il y a une différence notable entre les enseignants quant à leur niveau de familiarisation avec le CECR et d'engagement envers l'adoption des meilleures pratiques inspirées du CECR. De plus, en dépit des données anecdotiques sur son influence, il existe peu de données empiriques attestant l'impact du CECR sur les pratiques de planification pédagogique des enseignants, les pratiques en classe et les pratiques d'évaluation. Pourtant, en raison de l'influence croissante du CECR sur la politique du français langue seconde (FLS) au Canada, il est crucial de comprendre comment cette approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues influence la pratique enseignante dans les classes de FLS au Canada.

MÉTHODOLOGIE

À cette fin, la présente étude a demandé aux enseignants de français de base, d'immersion et de français intensif de partout au Canada de réfléchir à la façon dont leur pratique d'enseignement a été influencée par leur apprentissage professionnel lié au CECR et au diplôme d'études en langue française (DELF). Les 90se co enseignants-correcteurs qui ont participé à cette étude ont rempli en ligne un sondage volontaire, confidentiel et anonyme, en français ou en anglais. Le sondage leur demandait d'indiquer leur nombre d'années d'expérience en enseignement du français et en apprentissage professionnel lié au CECR/DELF, le type de programme de français dans lequel ils enseignaient et le niveau du CECR qui reflétait le mieux une classe de français qu'ils avaient en tête en répondant au sondage. Les enseignants ont ensuite répondu à une série de questions dans lesquelles ils indiquaient leur fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques particulières *avant* et *après* leur apprentissage professionnel lié au CECR/DELF en utilisant l'échelle de Likert de 0-5 points, où 0 représentait aucun usage et 5 représentait le niveau d'utilisation le plus élevé d'une pratique. Ces questions ont été analysées afin de déterminer la fréquence moyenne de l'utilisation par les enseignants de chacune des pratiques d'enseignement ciblées.

RÉSULTATS

L'analyse des réponses au sondage auprès des enseignants a mené à trois conclusions majeures émanant de l'étude.

1. Les occasions d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF ont entraîné une réorientation de la façon dont la langue est présentée dans les classes de français au Canada.

Cette réorientation dans la présentation de la langue par les enseignants est conforme à l'esprit et aux principes du CECR et a été documentée dès la phase de la planification pédagogique, par le biais des pratiques pédagogiques utilisées en classe jusqu'aux pratiques d'évaluation.

En matière de planification pédagogique, après leur formation liée au CECR/DELF, les enseignants ont indiqué que la planification visait à développer les capacités communicatives de leurs élèves en créant des tâches orientées vers l'action et impliquant des situations authentiques. Ils ont également signalé que leur planification met maintenant plus uniformément l'accent sur les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques[1] plutôt que de continuer à privilégier la compétence linguistique. Ils ont en outre indiqué qu'ils envisagent d'augmenter le temps de classe qu'ils prévoient de consacrer à la parole et à l'écoute, alors qu'auparavant ils mettaient principalement l'accent sur l'écriture.

Sur le plan des pratiques pédagogiques, les enseignants ont indiqué que leur apprentissage professionnel les a amenés à se concentrer le plus souvent sur l'interaction orale et sur les activités écrites liées à la vie quotidienne et à organiser l'enseignement et l'apprentissage autour de situations réelles, plutôt que de continuer à se centrer sur l'enseignement des structures isolément et sur la correction des erreurs des élèves. Qu'ils se concentrent sur le développement des compétences réceptives ou productives de leurs élèves, les enseignants ont également signalé que leurs pratiques d'enseignement (tout comme leur planification) mettent l'accent plus également sur les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ils ont indiqué que désormais, ils présentent le langage en mettant presque exclusivement l'accent sur les actes de parole ou sur demande, en fonction de ce que les élèves souhaitent communiquer en tant qu'agents sociaux plutôt que de manière isolée, dissociée ou thématique comme par le passé.

Enfin, en matière d'évaluation, les enseignants ont indiqué qu'ils se concentraient sur les compétences communicatives des élèves, essentiellement en mettant l'accent sur leur capacité à produire et à comprendre la communication en français, au lieu de privilégier l'exactitude grammaticale et le contrôle orthographique comme par le passé. Ils ont également souligné que, plutôt que d'être encore principalement axée sur l'écriture, leur évaluation sommative se concentre désormais sur l'expression orale d'abord, en assurant une répartition égale entre les trois autres compétences. Enfin, les enseignants ont indiqué qu'ils évaluaient plus souvent à l'aide de situations authentiques et de tâches liées à l'expression orale.

2. Les stratégies et les matériels pédagogiques sont fondés sur les usages quotidiens plus authentiques du français.

En raison de leurs occasions d'apprentissage professionnel liées au CECRL/DELF, les enseignants ont déclaré avoir modifié leurs stratégies et leur matériel d'enseignement de manière à ce qu'ils soient plus conformes à l'esprit et aux principes du CECR. Par exemple, ils ont déclaré employer plus de ressources du CECR/DELF, de documents authentiques, de tâches orientées vers l'action et d'activités axées sur l'écoute et l'expression orale, un éventail plus large de matériels de lecture et leurs propres ressources. Les enseignants ont indiqué que de telles ressources permettent à leurs élèves de s'approprier leur apprentissage, présentent des tâches et des situations auxquelles les élèves peuvent s'identifier et sont en phase avec le programme. Ils ont également signalé une utilisation accrue de langage en contexte, de lecture guidée, de jeux de rôles en situations authentiques, de messages-guides audio/visuels et de conversations guidées en classe afin d'améliorer la capacité de communication de leurs élèves en créant un lien entre l'apprentissage en salle de classe et les utilisations authentiques et quotidiennes de la langue, et en permettant à leurs élèves d'exprimer leurs propres idées et opinions sur des sujets qui les concernent. Les enseignants ont également expliqué que, au lieu de faire passer des examens traditionnels, ils préfèrent maintenant utiliser dans leur évaluation des tâches authentiques afin de refléter leur utilisation de ces tâches dans leur enseignement.

Enfin, les enseignants ont signalé qu'ils utilisent de plus en plus de tâches d'évaluation axées sur l'expression orale et sur la communication en mettant moins l'accent sur la grammaire et davantage sur la communication d'idées. Ce changement d'orientation n'est pas un autre retour du balancier de l'extrême accentuation de la grammaire vers son extrême évitement, mais se concentre plutôt sur la façon de mieux équilibrer les différentes composantes du langage, y compris ses éléments structurels, qu'il faut employer efficacement afin de faciliter la communication.

3. Les enseignants de tous les secteurs participent à ces changements passionnants dans la pratique.

Quel que soit le niveau du CECR de la classe qu'ils avaient en tête en répondant à l'enquête, le ou les programmes en français dans lesquels ils enseignaient, ou le nombre d'années d'enseignement en français ou d'expérience d'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF, tous les enseignants de ces groupes ont rapporté des effets étonnamment similaires de leur apprentissage professionnel sur leurs pratiques. Cette constatation suggère que l'influence de l'apprentissage lié au CECR/DELF a préséance sur les différences professionnelles entre les enseignants. Elle montre que l'apprentissage professionnel des enseignants a entraîné un changement général, cohérent et de grande envergure dans leur approche, qui privilégie maintenant le développement de la capacité des élèves à communiquer en français dans des situations authentiques quotidiennes.

RECOMMANDATIONS

Les profonds changements que cette étude a documentés dans la pratique rapportée par les enseignants qui ont expérimenté un éventail de possibilités d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF suggèrent clairement que cet apprentissage professionnel amène les praticiens à adopter dans leurs salles de classe une vision du langage inspirée par le CECR. Cette vision ne perçoit pas le langage comme une série d'éléments dissociés, mais comme un système de parties équilibrées et intégrées qui se connectent pour permettre une communication authentique et réfléchie. Cette réorientation peut être un point de départ pour un engagement réussi de la part des élèves et pour un apprentissage significatif de la langue.

En fait, les enseignants ont partagé les impacts positifs d'une approche inspirée par le CECR, qui se font sentir selon eux non seulement sur la confiance et la compétence de leurs élèves, mais aussi sur leur propre confiance en l'efficacité de leur pratique en classe.

Dans l'esprit du CECR et de l'approche actionnelle, les participants à la rencontre des centres DELF de novembre 2017 ont émis une série de recommandations pratiques à la suite de la présentation de cette recherche. Ces recommandations ont été élaborées dans le but de guider les parties prenantes au développement du DELF au Canada. Voici un résumé des actions clés :

1. **Nous recommandons que les ministères de l'éducation et les conseils scolaires commencent ou continuent à :**
   - s'inspirer du CECR pour l'élaboration des programmes d'études de français langue seconde et d'immersion;
   - offrir la possibilité à un plus grand nombre d'apprenants du français de passer le DELF;
   - travailler en collaboration aux niveaux provincial et national pour faire évoluer le CECR et le DELF au Canada;
   - proposer un développement professionnel sur le CECR et le DELF à un plus grand nombre d'éducateurs.

1 La compétence pragmatique inclut, par exemple, la capacité de comprendre avec précision l'organisation des idées communiquées lors de la lecture ou de l'écoute.

2. **Nous recommandons que les chercheurs commencent ou continuent à :**
   - mener des recherches sur le rendement des élèves ayant passé un examen DELF;
   - comparer les pratiques pédagogiques des enseignants qui ont suivi la formation DELF et de ceux qui ne l'ont pas suivie;
   - faire des observations en salle de classe (avant et après la formation DELF);
   - étudier à long terme les effets et les impacts du DELF et des approches inspirées du CECR sur les élèves (étude longitudinale).

3. **Nous recommandons que le comité DELF national et l'ambassade de France s'engagent à :**
   - faire la promotion de ce rapport auprès des ministères de l'éducation, des conseils scolaires, des universités, des facultés d'éducation et autres instances pertinentes;
   - favoriser les occasions de perfectionnement professionnel relatif au CECR et au DELF.

4. **Nous recommandons que les enseignants commencent ou continuent à :**
   - réfléchir sur les principes et l'esprit du CECR et ses liens avec le DELF;
   - trouver des façons d'intégrer des pratiques pédagogiques inspirées du CECR dans la salle de classe;
   - partager les meilleures pratiques pédagogiques inspirées du CECR et du DELF avec les autres éducateurs.

En somme, cette recherche a montré que l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF a un impact positif et puissant sur les pratiques déclarées des enseignants de français, tous secteurs confondus, d'une manière qui reflète les principes et l'esprit du CECR. Ces changements sont aptes à renforcer davantage la compétence et la confiance des élèves en français et à améliorer l'efficacité de l'enseignement du français au Canada.

INTRODUCTION

Depuis son introduction au Canada il y a plus de dix ans, le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001), ou CECR, a lentement gagné du terrain partout au pays, influençant directement et indirectement la politique linguistique. Les principes et l'esprit du CECR mettent l'accent sur une approche d'apprentissage des langues « orientée vers l'action » qui considère les « utilisateurs et apprenants d'une langue principalement comme des "agents sociaux", c'est-à-dire comme des membres de la société qui ont des tâches à accomplir ». Une telle approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues a un potentiel extraordinaire pour susciter l'intérêt des apprenants, soutenir le développement de leurs compétences et nourrir leur confiance, tout en contribuant à augmenter le nombre d'élèves fonctionnellement bilingues dans les deux langues officielles du pays.

L'orientation de plus en plus marquée vers le CECR au Canada rejoint un mouvement plus général au-delà des modèles traditionnels de traduction grammaticale vers une interaction significative et authentique où les élèves emploient à la fois des compétences réceptives (lecture et écoute) et productives (écriture et expression). Cependant, malgré le fort soutien apporté au CECR par les gouvernements fédéral et provinciaux, la mise en œuvre des pratiques du CECR au Canada, comme dans d'autres pays, a été « partielle et incohérente plutôt que systématique » (Maldina, 2015, p. 11, citation traduite de l'anglais). Il existe une différence notable entre les enseignants quant à leur niveau de familiarisation avec le CECR et d'engagement envers l'adoption des meilleures pratiques du CECR. Il y a aussi très peu de données de recherche concernant l'impact du CECR sur les pratiques de planification pédagogique des enseignants, les pratiques en classe et les pratiques d'évaluation.

Compte tenu de l'influence croissante du CECR sur la politique d'éducation en français langue seconde au Canada, il est essentiel de comprendre comment ce cadre et son approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues affectent les classes de FLS au Canada.

À cette fin, la présente étude demande aux enseignants de partout au Canada qui ont reçu une formation ciblée sur les principes et les critères d'évaluation du CECR grâce à des occasions d'apprentissage professionnel intensif (y compris la formation d'examinateur du diplôme d'études en langue française, ou DELF) de réfléchir à la nature et à la portée de l'impact de ces expériences sur leur pratique pédagogique.

CONTEXTE

Le CECR est « un cadre de référence complet, transparent et cohérent décrivant les niveaux de compétence linguistique » qui fournit « un langage commun pour aider les professionnels impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à tous les niveaux dans leurs pratiques et missions respectives » (Piccardo, 2014, p. 7). Depuis son développement en 1997 dans le cadre du Projet d'apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne (1989-1996) du Conseil de l'Europe, le CECR a été adopté dans 49 pays pour orienter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues.

Le CECR a été introduit pour la première fois au Canada en 2005. En 2007, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a formé un comité chargé d'étudier l'application éventuelle du CECR à l'anglais langue seconde et au français langue seconde au Canada atlantique. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada a publié en 2010 un guide à l'intention des concepteurs de programmes et des décideurs intitulé *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien* (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2010). Depuis, en plus des provinces de l'Atlantique, les programmes de langues de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de l'Ontario et de la Saskatchewan ont intégré des principes conformes au CECR.

Le CECR subdivise l'acquisition du langage en six niveaux, à savoir A1, A2, B1, B2, C1 et C2, avec des descripteurs de ce que les apprenants sont capables de faire qui fournissent un repère pour chaque niveau le long d'un continuum d'apprentissage. Ces descripteurs, ou énoncés de « ce que je peux faire », sont de plus en plus acceptés comme norme internationale pour l'évaluation des compétences linguistiques. Les niveaux A1 et A2 représentent les « utilisateurs élémentaires ». Les apprenants A1 peuvent « comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ». Les apprenants A2 sont capables de « communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels ». Les niveaux B1 et B2 représentent les « utilisateurs indépendants ». Les apprenants B1 sont capables de « produire des textes simples et cohérents sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ». Les apprenants B2 peuvent « intervenir avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possibles les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contraintes à l'une ou l'autre des parties ». Les niveaux C1 et C2 représentent les « utilisateurs expérimentés ». Les apprenants C1 sont capables « d'utiliser la langue de façon efficace et souple dans [leur] vie sociale, professionnelle ou académique ». Les apprenants du niveau C2 peuvent « s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et [peuvent] rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 24).

Les apprenants des niveaux A1, A2, B1 et B2 peuvent obtenir la certification de la compétence en langue française au moyen de l'examen du DELF. Les diplômes du DELF sont décernés par le ministère de l'Éducation nationale de la France aux apprenants du français langue seconde/étrangère. Les compétences réceptives sont évaluées dans l'examen du DELF par la réalisation de plusieurs exercices. Les compétences productives sont évaluées en fonction de la capacité d'un locuteur à écrire et à communiquer oralement en français dans une variété de contextes.

Le DELF est reconnu dans 165 pays et sa valeur en tant qu'outil international d'évaluation des compétences en langue française le rend hautement souhaitable pour les élèves, les parents et les éducateurs (Vandergrift, 2015).

Depuis son introduction au Canada en 2005, le nombre d'élèves canadiens obtenant un diplôme du DELF a continué d'augmenter de façon exponentielle, passant de 89 en 2009 à 2 920 en 2011 (Vandergrift, 2015) et à plus de 10 000 en 2016.

La demande croissante pour cet examen a rendu nécessaire une sensibilisation accrue à l'endroit des attentes du DELF chez les enseignants de français au Canada. Dans son enquête sur les perceptions des élèves et des enseignants concernant le DELF à travers le Canada, Vandergrift (2015) a suggéré que la connaissance du DELF a un impact positif sur l'enseignement en classe. Non seulement les enseignants de français connaissaient le rapport du DELF et utilisaient des activités d'apprentissage similaires à celles du DELF dans leurs salles de classe, mais leurs cours de français devenaient « plus orientés sur la communication grâce à une pratique accrue des compétences orales et à des documents authentiques d'écoute et de lecture » (Vandergrift, 2015, p. 37).

Inspiré par ces conclusions suggestives, le présent rapport, commandé par les centres DELF du Canada en collaboration avec l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), présente les résultats d'un sondage pancanadien en ligne auprès des enseignants en classe de français qui sont aussi examinateurs ou correcteurs du DELF.

Le but de l'enquête et du rapport qui en résulte est de déterminer si et comment les expériences d'apprentissage professionnel liées aux CECR/DELF des enseignants-correcteurs les amènent à apporter dans leurs pratiques d'enseignement du français des changements dans les domaines de la planification pédagogique, de la pratique enseignante et de l'évaluation.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les conclusions du présent rapport enrichiront considérablement les connaissances actuelles sur les liens entre les expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF des enseignants de français et les changements qui en résultent dans leur pratique d'enseignement — connaissances qui, à ce jour, dans le contexte canadien, résultent principalement de cinq enquêtes antérieures.

La première enquête, réalisée par Mison et Jang (2011), visait à concilier les principes du CECR avec la base de connaissances existante des enseignants de français et le besoin de cohérence dans l'évaluation en classe. Les auteurs ont soutenu que le CECR pourrait offrir des possibilités de salles de classe diverses et dynamiques et qu'il pourrait, grâce à ses descripteurs et à sa souplesse, constituer un cadre précieux pour l'enseignement des langues au Canada. Cependant, trois groupes de discussion regroupant 12 enseignants de français en Ontario ont déclaré éprouver des difficultés à comprendre et à appliquer le CECR sans exemples concrets. Les auteurs ont conclu que les besoins et les pratiques actuelles des enseignants devraient être pris en compte afin d'obtenir le soutien et la participation des enseignants en vue de l'adoption du CECR.

La deuxième enquête, menée par Kristmanson, Lafargue et Culligan (2011), a été entreprise en deux phases. La première portait sur la manière dont des enseignants de langues (principalement le français, l'anglais, le mandarin, le malécite et l'espagnol) travaillant dans une communauté d'apprentissage professionnel ont transformé leur compréhension du *Portfolio européen des langues* (PEL) et du CECR en actions pédagogiques. Les 10 participants au projet étaient tous des enseignants d'une grande école secondaire urbaine du Nouveau-Brunswick. Ils enseignaient des langues secondes/supplémentaires et étaient membres d'un PLC dont la vision était de comprendre comment le CECR et le PEL pouvaient guider et alimenter l'enseignement et l'apprentissage qui s'effectuent dans leurs cours de langue. Le but était d'augmenter l'autonomie de l'apprenant. S'inspirant du principe d'utilisation authentique des langues du CECR, les enseignants ont travaillé à adapter leurs pratiques pédagogiques pour se concentrer davantage sur des tâches orientées vers l'action et basées sur l'intérêt des élèves. Dans la seconde phase, les auteurs ont interrogé les élèves des enseignants afin de déterminer l'impact du nouvel environnement d'apprentissage sur leur autonomie. Les chercheurs ont conclu que des activités personnalisées, significatives et expérientielles qui mettaient l'accent sur les liens avec le monde réel (p. ex. : textes authentiques, ressources externes) créaient les conditions d'apprentissage les plus efficaces et constituaient une base prometteuse pour l'autoévaluation et l'autorégulation.

La troisième enquête, réalisée par Piccardo (2013), consistait en une intervention à deux étapes visant à étudier l'impact de la « formation professionnelle ciblée sur les perceptions des enseignants au sujet du potentiel du CECR » (p. 386, traduit de l'anglais au français) grâce à un *processus de réflexion* guidé au cours duquel la complexité du CECR a été explorée. Au cours de la première phase, les besoins de 12 enseignants de français au Canada en matière d'évaluation des élèves ont été évalués au moyen de discussions de groupe. Dans la deuxième phase, une session de formation a eu lieu sur le CECR, suivie de séances de discussion. Les commentaires des enseignants ont renforcé l'idée selon laquelle ils ont besoin d'une réflexion approfondie afin d'apprécier pleinement la complexité des principes du CECR et de comprendre

comment ceux-ci pourraient éclairer les meilleures pratiques, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation. L'auteure a conclu qu'un perfectionnement professionnel continu était nécessaire pour aider les enseignants à comprendre la *densité conceptuelle* du cadre.

La quatrième enquête, menée par Rehner (2014), portait sur la compétence et la confiance de 434 apprenants de français de 12e année qui avaient contesté l'examen du DELF. Les résultats ont mené l'auteure à recommander, entre autres, de recentrer la classe sur des domaines de compétences particuliers en favorisant l'interaction orale et en intégrant la grammaire et le vocabulaire en contexte. Elle a suggéré que l'amélioration de la compétence des élèves dans ces domaines nécessiterait un élargissement des « types de stratégies pédagogiques et d'interventions spécifiques utilisées dans l'enseignement de ces compétences dans les divers programmes de français » (p. 33).

L'enquête finale, réalisée par Vandergrift (2015), portait en partie sur les perceptions des enseignants à l'égard du DELF recueillies grâce à un sondage en ligne auprès des enseignants de français de partout au Canada qui avaient de l'expérience ou de bonnes connaissances relatives à l'examen. Les enseignants ont indiqué que leur expérience avec le DELF et les concepts du CECR avait changé leur pratique pour inclure plus d'activités interactives orales et plus d'activités de lecture et d'écriture inspirées par le DELF. Les perceptions des enseignants au sujet du DELF en tant qu'outil d'évaluation efficace pour l'évaluation des compétences linguistiques étaient extrêmement positives.

MÉTHODOLOGIE

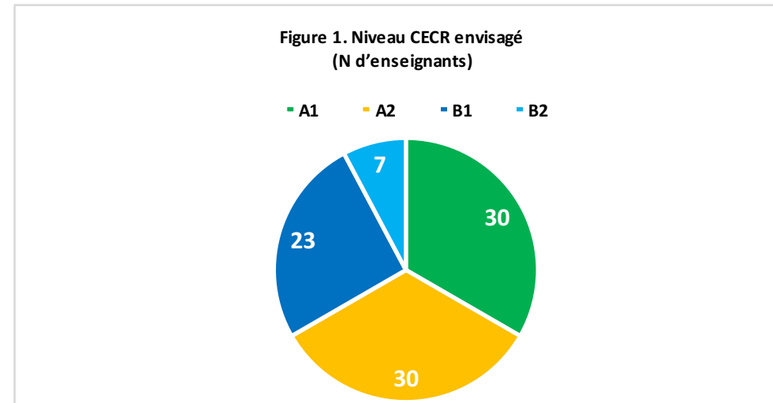
En commandant le présent rapport, les centres DELF du Canada, conjointement avec l'ACPI, ont cherché à déterminer l'impact de l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF sur les pratiques d'enseignement déclarées par des enseignants de français en exercice qui avaient également obtenu l'habilitation des correcteurs du DELF. À cette fin, au printemps 2017, l'ACPI a communiqué avec les chefs des centres DELF de partout au Canada (à l'extérieur de l'Ontario), les invitant à participer à un sondage en ligne auprès d'enseignants-correcteurs en français. La participation de chaque enseignant-correcteur était volontaire, confidentielle et anonyme. Le sondage avait été conçu plus tôt au printemps afin d'être distribué aux enseignants-correcteurs de l'Ontario dans le cadre de la quatrième phase du projet *French as a Second Language Student Proficiency and Confidence Pilot Project (2013-2014)* du ministère de l'Éducation de l'Ontario, dirigé par le Service des programmes d'études Canada. Pour éviter de répéter l'appel à la participation en Ontario, un échantillon d'enseignants-correcteurs de l'Ontario issus du projet du ministère a été ajouté au groupe de participants pour le présent rapport. Cet échantillon d'enseignants-correcteurs de l'Ontario a été sélectionné pour assurer une répartition équilibrée des enseignants ayant divers antécédents d'apprentissage professionnel liés au DELF et expériences d'enseignement. Ces méthodes de recrutement des participants ont donné lieu à un total de 90 sondages auprès d'enseignants-correcteurs de l'ensemble du Canada disponibles aux fins d'analyse pour ce rapport.

Le sondage en ligne comprenait quatre sections et était offert aux participants en français ou en anglais. Dans la première section, les enseignants devaient indiquer leur nombre d'années d'expérience et leurs types de participation à l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF, leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le ou les programmes de français dans lesquels ils enseignaient à ce moment-là. On a également demandé aux enseignants d'indiquer quel niveau du CECR/DELF correspondait le mieux à la compétence globale d'une classe de français cible qu'ils avaient choisi d'avoir en tête tout en répondant aux questions des sections restantes du questionnaire. Les sections suivantes du sondage invitaient les enseignants à répondre à des questions concernant leur fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques particulières dans les domaines de la planification pédagogique, de la pratique enseignante et de l'évaluation.

On a demandé aux enseignants d'indiquer leur fréquence d'utilisation de pratiques pédagogiques particulières *avant* et *après* leurs expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF à l'aide d'une échelle de Likert de 0 à 5 points, où 0 représentait un usage nul et 5 représentait le niveau d'utilisation le plus élevé d'une pratique particulière. Les réponses à ces questions ont été analysées afin de déterminer les fréquences moyennes comme indicateurs des tendances centrales des enseignants (c.-à-d., la fréquence « moyenne » de l'utilisation auto déclarée des enseignants).

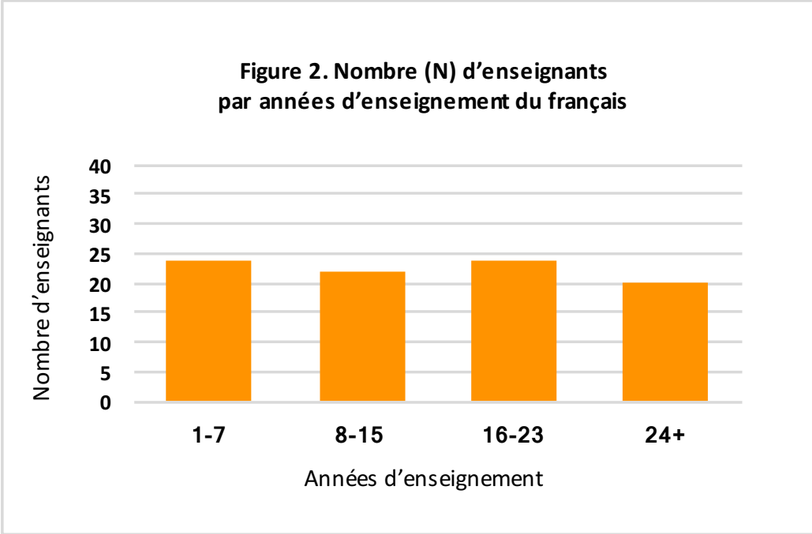
CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DES ENSEIGNANTS

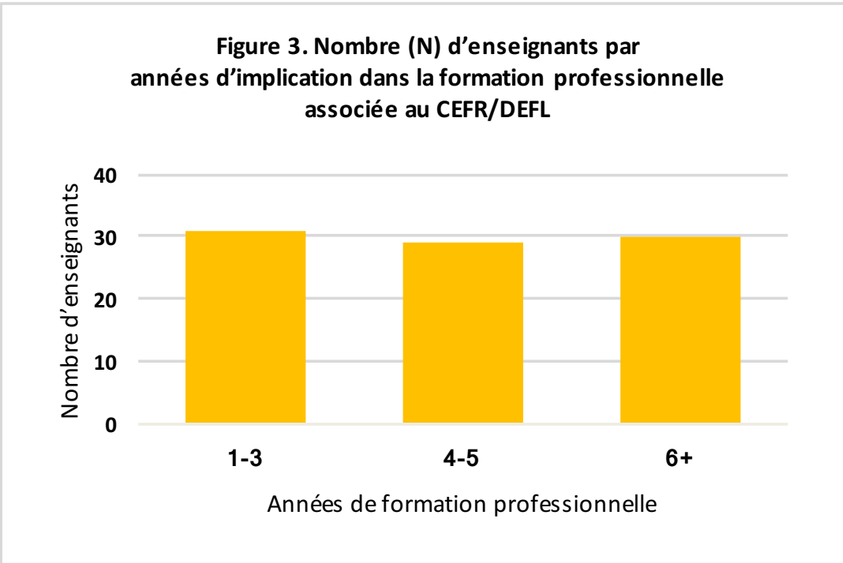
En ce qui concerne le niveau CECR/DELF que les enseignants ont choisi d'avoir en tête pour répondre à l'enquête, la figure 1 montre qu'un nombre égal d'enseignants ont sélectionné une classe des niveaux A1 et A2 (n = 30 + 30). Un autre groupe de 23 enseignants a déclaré avoir envisagé une classe de niveau B1, alors que 7 seulement ont déclaré avoir imaginé une classe de niveau B2.



En ce qui a trait aux types de programmes enseignés par les participants au moment de l'enquête, 34 enseignants (38 %) ont déclaré enseigner uniquement en français de base, 39 (43 %) seulement en immersion française et 2 (2 %) exclusivement dans un programme de français enrichi. Quinze enseignants (17 %) ont déclaré avoir enseigné dans une combinaison de programmes (8 en français de base et immersion, 5 en français de base et enrichi, 1 en immersion et enrichi, et 1 dans ces trois programmes).

En ce qui concerne les années d'expérience en enseignement, la figure 2 montre que l'échantillon de 90 enseignants était réparti de façon assez égale, avec entre 20 (22 %) et 24 (27 %) enseignants dans chacun des quatre groupes. Le plus grand nombre d'années d'expérience déclaré en enseignement du français était de 35 ans. La figure 3 montre que l'échantillon était également réparti de manière très homogène selon le nombre d'années de participation des enseignants aux occasions d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF. La majorité (80 %) des enseignants ayant 6 ans ou plus d'expérience ont rapporté entre 6 et 8 ans d'expérience d'apprentissage professionnel liée au CECR/DELF, la plus longue période étant de 13 ans.





En ce qui concerne les différents types de possibilités d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF auxquels les enseignants ont participé, le tableau 1 montre qu'à part la formation d'examinateur-correcteur du DELF à laquelle ont participé les 90 enseignants, les trois activités le plus souvent signalées incluaient le *renouvellement pour examinateurs-correcteurs du DELF, les congrès et ateliers scolaires/du Conseil, et autres conférences ou ateliers* (p. ex., ACPI, APPIPC, AQEFLS, ACPLS). Enfin, en ce qui concerne le niveau d'enseignement des enseignants au moment de l'enquête, le tableau 2 montre que la plupart d'entre eux ont déclaré enseigner dans plusieurs classes, en particulier aux niveaux 9, 10, 11 et 12.

Tableau 1

%	Apprentissage professionnel CECR/DELF
100 %	*Formation des examinateurs-correcteurs du DELF*
66 %	*Renouvellement des examinateurs-correcteurs du DELF*
56 %	*Conférences ou ateliers scolaires/du Conseil*
43 %	*Autres conférences ou ateliers (ex. ACPI, APPIPC, AQEFLS, ACPLS)*
34 %	*Autodirigé*
29 %	*Formation en milieu de travail*
27 %	*Réunions provinciales du CECR*
27 %	*Événements d'apprentissage régionaux à propos du CECR*
22 %	*Accompagnement/mentorat*
8 %	*Formation de formateur du DELF*

Tableau 2

%	Niveau enseigné
2 %	*CÉGEP*
2 %	*Secondaire 5*
1 %	*Secondaire 4*
39 %	*12e année*
41 %	*11e année*
37 %	*10e année*
50 %	*9e année*
26 %	*8e année*
23 %	*7e année*
16 %	*6e année*
17 %	*5e année*
11 %	*4e année*
8 %	*3e année*
8 %	*2e année*
7 %	*1re année*
3 %	*Maternelle*

RÉSULTATS

Les résultats de l'enquête en ligne auprès des enseignants sont présentés ci-dessous en fonction des trois domaines liés au contenu de l'enquête, à savoir la planification pédagogique, la pratique de l'enseignement et l'évaluation.

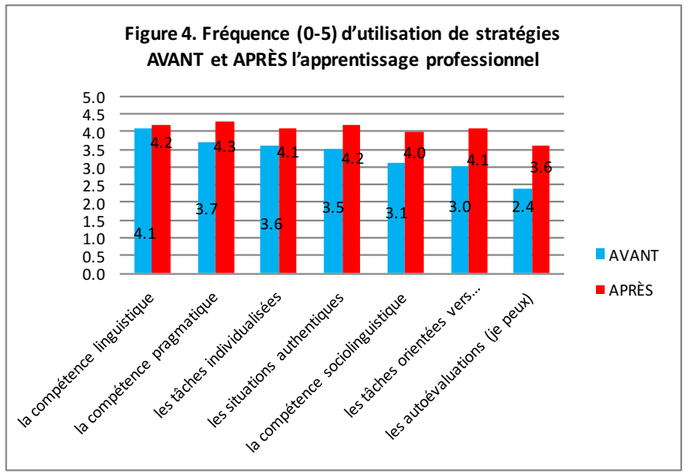
Chaque section énumère les questions de l'enquête ainsi que les résultats globaux correspondants. Les résultats des analyses complémentaires sont également présentés en comparant divers groupes d'enseignants (par exemple, les différents niveaux du CECR des classes cibles imaginées, les différents programmes de français, la période d'expérience professionnelle liée au CECR/DELF ou la période d'expérience d'enseignement en français).

PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE

Les enseignants ont été invités à examiner leurs pratiques de planification de l'enseignement du français avant et après leurs expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF. Ils devaient réfléchir aux stratégies qu'ils utilisaient pour développer la compétence de leurs élèves, se pencher sur l'attribution du temps de classe prévu pour lire, écrire, parler et écouter, et rendre compte de la façon dont leur apprentissage professionnel a évolué ou a confirmé leur compréhension du CECR et a influencé leur planification de l'enseignement du français et le choix des ressources.

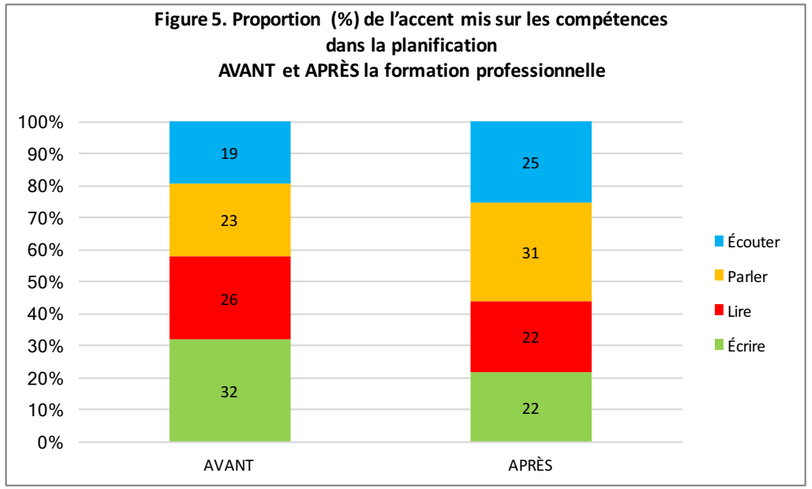
1. Avant et après vos expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF, quels éléments suivants ont occupé une place de premier plan dans votre planification visant à perfectionner la compétence langagière de vos élèves et quelle était la fréquence d'utilisation de chaque élément dans votre planification?

Avant leur apprentissage professionnel, les enseignants rapportaient des pratiques de planification pédagogique axées le plus souvent sur les occasions visant la construction de la compétence linguistique (résultat moyen de 4,1 sur l'échelle de Likert) et pragmatique (3,7), ainsi que sur les possibilités de tâches individualisées (3,6). Après leur apprentissage professionnel lié au CECR/DELF, les enseignants ont indiqué que l'accent placé sur la compétence linguistique était bien plus équilibré dans leur planification de chacun des éléments ciblés. Seule la planification des autoévaluations utilisant l'énoncé « je peux » était légèrement inférieureaux autres éléments.



2. Quel pourcentage du temps en classe avez-vous consacré à chacune des quatre compétences linguistiques lors de votre planification avant et après vos expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF?

Avant leur apprentissage professionnel, les enseignants ont indiqué que dans leur planification de l'enseignement du français, la plupart des heures de classe étaient consacrées à des activités d'écriture (32 %) suivies des compétences en lecture (26 %). Ils ont déclaré consacrer moins de temps aux compétences orales (parler 23 % et écouter 19 %). Après leur apprentissage professionnel, les enseignants ont révélé une tendance à privilégier les compétences orales, en particulier l'expression orale (parole : 31 %, écoute : 25 %), par rapport aux compétences écrites, auxquelles ils déclaraient accorder une concentration égale (écriture : 22 %, lecture : 22 %).



3. Quel aspect du CECR a été le plus important dans la planification de votre enseignement du français et pourquoi?

Les aspects du CECR que les enseignants ont signalés comme étant les plus importants dans leur planification pédagogique étaient l'accent mis sur la communication orale (30 enseignants) et l'importance des tâches authentiques (29 enseignants). Ils ont également signalé l'utilisation de l'énoncé « je peux » (13 enseignants), l'écoute (13 enseignants), l'utilisation de tâches orientées vers l'action (7 enseignants), la nature de l'évaluation (7 enseignants), la nature de la lecture et de l'écriture (7 enseignants) et une approche équilibrée (5 enseignants).

Ciblant les aspects du CECR les plus fréquemment cités, les enseignants ont expliqué qu'il était important de mettre l'accent sur la communication orale parce que les élèves « apprennent une autre langue » et que « le DELF offre de bonnes activités de production orale ». Ils jugeaient qu'une telle orientation dans leur planification aiderait les élèves à « devenir confiants » et à « engager des conversations à des fins diverses ». Ils ont également expliqué qu'il est important de se concentrer sur la communication orale dans un contexte où « tous les élèves ont la possibilité de communiquer » afin de devenir « confiants et compétents ».

En ce qui concerne l'importance des tâches authentiques, les enseignants estimaient qu'il était essentiel d'inclure ces tâches dans leur planification parce qu'elles permettent « d'engager les élèves dans les sujets/leçons » puisqu'elles fournissent des « situations réelles qui s'appliqueront à l'avenir des élèves ». Ces tâches permettent aux élèves d'appliquer ce qu'ils ont appris « à leur propre vie », et ils « contextualisent l'apprentissage » parce qu'ils ne « mettent pas l'accent sur la mémorisation des règles et sur l'écriture » comme les « approches antérieures d'acquisition du langage ».

Quant à l'utilisation des énoncés « je peux », les enseignants ont expliqué qu'elle permet aux élèves de « comprendre les étapes impliquées dans l'apprentissage du français » et favorise « la métacognition » et « la création d'objectifs ». Ils ont de plus indiqué que ces déclarations les aident « à planifier en gardant l'objectif en tête » parce que « les différents niveaux décrivent clairement les points clés que les élèves devraient avoir dans leur répertoire. »

Enfin, en ce qui a trait à l'accent mis sur les compétences d'écoute, les enseignants ont rapporté qu'« écouter afin de pouvoir communiquer » était une compétence « souvent négligée dans le passé » mais qu'ils privilégient désormais, car elle établit « les bases de l'apprentissage d'une L2 » et est très précieuse « dans la vie quotidienne en dehors de l'école ». Des exemples de réponses des enseignants sont fournis dans le tableau présentant les aspects les plus fréquemment mentionnés.

Tableau 3

(n)	Aspects du CECR	Échantillons de réponses
(30)	**Cibler la communication orale**	*"The oral aspect as they are learning another language."* *"[I] was always wondering about activities to encourage oral production—the DELF provides some good ones."* *« J'aimerais plus planifier des activités de la production orale car elle est tellement importante dans le développement de la langue. »* *"Students need to feel confident that they can engage in conversations for a variety of purposes."* *"Speaking, students need to practice this skill in order to become confident and proficient."* *"Giving all students the opportunity to communicate orally."*
(29)	**Tâches authentiques**	*"Students are more engaged with the topics/lessons."* *"Meaningful situations that will apply to the students in the future."* *"Authentic language learning opportunities because that is where real life will take them."* *« Dans mon cas, en immersion, il faut adapter la langue à la situation authentique que vivent les élèves. »* *"More authentic approach at language acquisition compared to previous approaches that focused more on rule memorization and writing and then speaking."* *"Authentic situations as they contextualize learning and engage students most."*
(13)	**Énoncés « Je peux »**	*"Allowing students to understand the steps involved in learning French—metacognition, goal setting."* *"The I can statements … have guided my planning … to plan with the end in mind. The different levels clearly outline key points that students should have in their repertoire of [French]."*
(13)	**Accent sur les compétences d'écoute**	*"Oral interaction and listening skills because they are the foundation for learning a L2."* *« L'écoute et l'interaction car ces deux sont les plus importants dans la vie quotidienne en dehors de l'école. »* *« C'est un aspect que j'ai souvent négligé dans le passé. »* *« Écouter afin de pouvoir ensuite communiquer. »*

4. De quelles manières, le cas échéant, votre expérience d'évaluation en tant que correcteur du DELF a-t-elle amélioré ou raffiné votre compréhension du CECR et influé sur votre planification du cours de français?

Les enseignants ont indiqué, par ordre de fréquence, que leurs expériences de correcteurs du DELF les ont surtout motivés à réexaminer leur pédagogie (71 enseignants), mais aussi à mieux saisir l'importance de la compréhension et de la production orales (24 enseignants), à revoir leurs attentes et leurs évaluations (19 enseignants), à mieux comprendre le processus d'apprentissage des langues (18 enseignants), à reconnaître l'importance d'une approche équilibrée (5 enseignants), à mieux comprendre le lien entre le CECR et le curriculum (3 enseignants) et à développer une meilleure compréhension de la relation entre le DELF et le CECR (2 enseignants). Des exemples de réponses des enseignants sont fournis dans le tableau présentant les impacts les plus fréquemment mentionnés.

Tableau 4

(n)	Impact de la notation DELF	Exemples de réponses
(71)	**Réexaminer la planification**	*"Students must be viewed as social agents, and must be provided with authentic, action-oriented tasks in order to maximize their success."* *"Purposeful planning based on the levels of my students, activities at their level or slightly above."* *« On doit favoriser des situations d'apprentissage dans un contexte authentique. »* *"It's helped me be a more effective FSL teacher since I do a lot less talking and don't plan my units around grammar."* *"Planning more valuable activities; more practical and useful for the students life."* *"The interviews are very authentic for students as they are entering the adult world. It reminds me of the importance of authentic tasks."*
(24)	**Importance de la compréhension et de la production orales**	*"It helped me understand the importance of listening and speaking—to have students become proficient in the basics before moving on."* *"I am less strict with certain structures and focus more on their communicative ability."* *"Confirmed the need to use listening and speaking activities … as a springboard for improving reading and writing skills."* *« L'orientation de ma planification vers l'expression orale et l'écoute. »* *"It's been a well-needed reminder that I do not work with enough aural documents and, at the end of day, students will benefit from more speaking and listening activities."* *"Listening activities that engage the students in communicating and expressing ideas."*
(19)	**Réexaminer les attentes et l'évaluation formative**	*"Made me have a better understanding of what to reasonably expect from my students. Changed the way I assess and evaluate students."* *"Impacted my understanding with regards to the expectation of level of French."* *"Deepened my understanding of what constitutes a meaningful task and has made me create rubrics/scoring charts that are more easily understood by my students."* *« Le DELF… m'a influencé dans le sens d'évaluer l'élève de façon positive — de donner du crédit pour ce qu'il a réussi à faire. »*

5. Le cas échéant, quelles modifications avez-vous apportées aux ressources pédagogiques que vous utilisez dans votre enseignement du français afin de refléter votre apprentissage professionnel lié au CECR/DELF?

La plupart des enseignants (88 %) ont indiqué qu'ils avaient apporté des changements aux ressources qu'ils utilisent dans leurs classes à la suite de leur apprentissage professionnel. Les changements rapportés, présentés ici par ordre de fréquence, reflètent l'utilisation de ressources spécifiques au CECR/DELF (27 enseignants), l'utilisation de documents authentiques et de tâches orientées vers l'action (24 enseignants), l'utilisation d'activités centrées sur les compétences de l'écoute et de la parole (23 enseignants), l'utilisation de la technologie (17 enseignants), l'utilisation d'un plus large éventail de matériels de lecture (8 enseignants), l'utilisation de moins de ressources grammaticales (8 enseignants) et la création de leurs propres ressources (6 enseignants). Des échantillons de réponses d'enseignants sont fournis dans le tableau pour les modifications les plus souvent mentionnées.

Tableau 5

(n)	Ressources pédagogiques	Modifications apportées
(27)	**Ressources spécifiques au CECR/DELF**	*"DELF resources and pedagogical materials reflecting teaching practices in language acquisition."* *"More DELF resources because they are more authentic and closely aligned with the CEFR"* *« J'ai ajouté des exemples tirés du DELF pour enseigner et évaluer la lecture, l'écoute et l'écriture. »* *"I use DELF examples available online—especially for the listening aspect."* *"I utilize more DELF training materials in planning lessons."* *"I use the DELF preparation resources."*
(24)	**Documents authentiques et tâches orientées vers l'action**	*"I focus on the basics using a variety of different authentic activities."* *"[Using] examples from one of my resources entitled Scenarios for an action-oriented classroom and building on them, by allowing students to take ownership for their learning."* *"I have changed what I am looking for when vetting a resource. I want something authentic, that the students will relate to."* *"I have completely revamped my program to make it more authentic and useful."* *"I have made more use of DELF-type practice assignments and speaking activities … [they] help my students be prepared for the test … they go hand-in-hand with our curriculum and are authentic types of tasks and situations that students can relate to."* *"More authentic resources such as newspaper articles, and tourist brochures."*
	Activités orientées versl'écoute et l'expression orale	*"I explicitly teach elements … especially those related to register and formal language. We do more verbal activities that stimulate parts of the DELF production."* *"Listening activities that engage the students in communicating and expressing ideas."* *"Activities involve talking about themselves and their surroundings."* *"I look for listening tasks, and authentic documents … tasks that will let my students use their French in a meaningful way."* *"I use videos more often and engage students in more oral interactions in class."* *"More oral resources allowing students to hear other French speakers"*

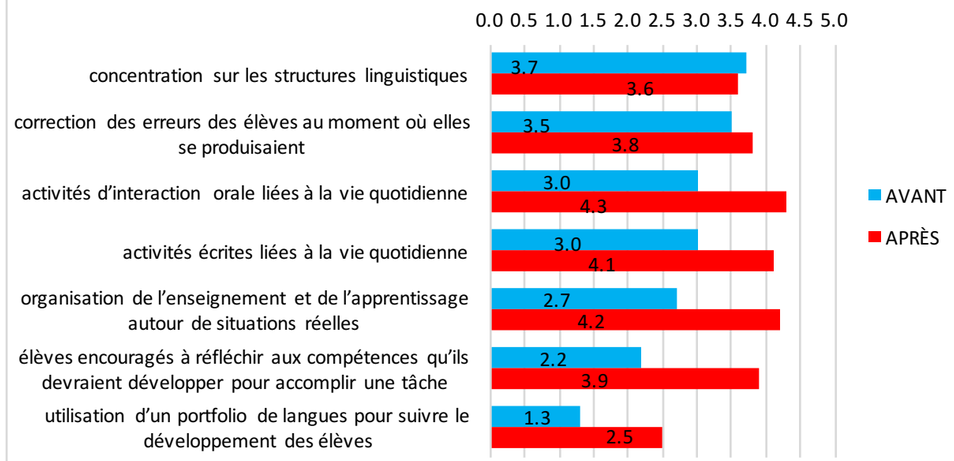
LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

En répondant aux questions de cette section, les enseignants ont examiné les pratiques pédagogiques qu'ils ont utilisées dans leur classe avant et après leurs expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF. On a demandé aux enseignants de réfléchir aux types d'activités qu'ils utilisaient, à l'importance qu'ils accordaient à des compétences spécifiques, à la façon dont la langue était présentée aux élèves et aux changements dans leur pratique pédagogique qui avaient eu le plus grand impact sur la maîtrise du français chez leurs élèves.

1. Veuillez considérer les énoncés suivants concernant la pratique de l'enseignement et indiquer à quelle fréquence vous avez utilisé chaque élément dans votre enseignement du français avant et après vos expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF.

Avant leur apprentissage professionnel, les enseignants ont indiqué qu'ils utilisaient surtout des pratiques mettant l'accent sur les structures linguistiques (3,7) et sur la correction des erreurs des élèves au moment où elles se produisaient (3,5). Après leur apprentissage professionnel, ils ont signalé une augmentation de l'utilisation de chacune des pratiques ciblées, à l'exception d'une concentration sur les structures linguistiques (3,6). La pratique affichant le plus haut niveau d'augmentation après l'apprentissage professionnel des enseignants était relative à la demande faite aux élèves de réfléchir aux compétences qu'ils devraient développer pour accomplir une tâche (avant : 2,2, après : 3,9). Fait intéressant, l'utilisation d'un portfolio de langues pour suivre le développement des élèves était la réponse la moins fréquente avant (1,3) et après (2,5) l'apprentissage professionnel des enseignants.

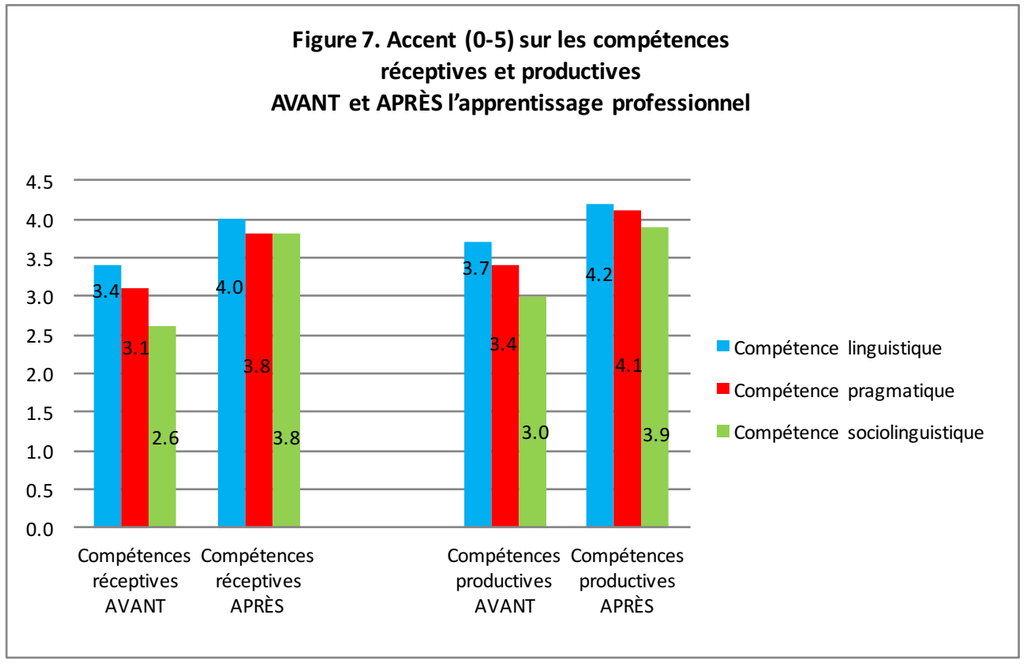
Figure 6. Fréquence (0-5) des pratiques enseignantes AVANT et APRÈS l'apprentissage professionnel



2. Veuillez indiquer le degré d'importance que vous avez accordé avant et après votre apprentissage professionnel lié au CECR/DELF aux compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques lorsque votre enseignement était axé premièrement sur le développement des compétences réceptives de vos élèves (c'est-à-dire lire et écouter) et deuxièmement sur le développement des compétences productives de vos élèves (c'est-à-dire écrire et parler).

Avant leur apprentissage professionnel, lorsque leur enseignement était axé sur les compétences réceptives de leurs élèves, les enseignants mettaient davantage l'accent sur la compétence linguistique (3,4), moins sur la compétence pragmatique (3,1) et encore moins sur la compétence sociolinguistique (2,6). Cet ordre de priorité était le même lorsque l'enseignement était axé sur les compétences productives de leurs élèves (compétence linguistique : 3,7, compétence pragmatique : 3,4 et compétence sociolinguistique : 3,0).

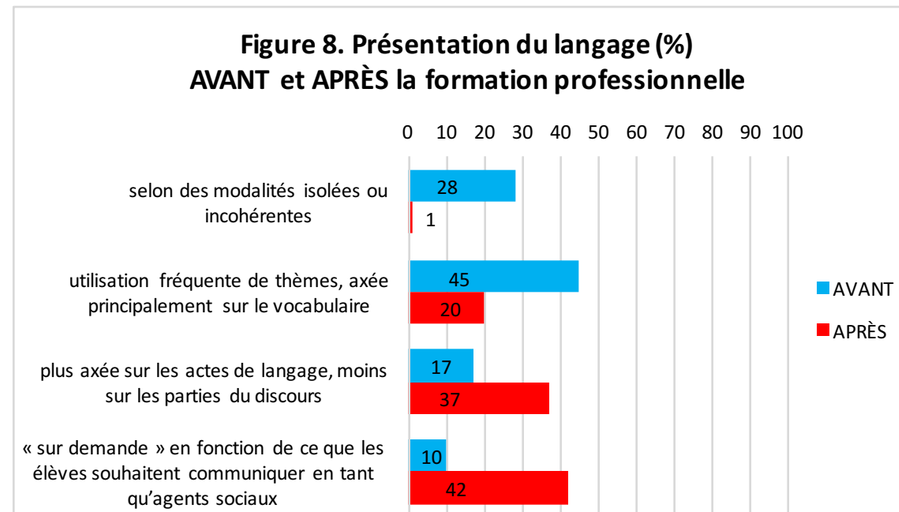
Après l'apprentissage professionnel des enseignants, que l'enseignement soit axé sur les compétences réceptives ou productives des élèves, les trois compétences ont connu une augmentation, en particulier pour les compétences sociolinguistiques (réceptif : 3,8, productif : 3,9). Ces changements se sont traduits par un accent plus équilibré sur les trois compétences (avec toutefois un accent légèrement plus prononcé sur la compétence linguistique, que l'enseignement soit axé sur les compétences réceptives ou productives).



3. Veuillez sélectionner la déclaration qui reflète le mieux la façon dont vous avez présenté la langue dans vos salles de classe avant et après votre apprentissage professionnel lié au CECR/DELF.

Avant leur apprentissage professionnel, les enseignants ont indiqué que la langue était le plus souvent présentée dans leurs salles de classe selon des modalités thématiques (45 %) ou isolées ou dissociées (28 %). La présentation de la langue par des actes de langage (17 %) ou sur demande (10 %) était moins fréquente. Cependant, après leur apprentissage professionnel lié au CECR/DELF, les enseignants ont fait preuve d'un renversement spectaculaire et presque complet de ces tendances. La présentation de la langue sur demande (42 %) ou par des actes de paroles (37 %) après un tel apprentissage représentait près de 80 % des réponses, avec une présentation thématique de 20 % et une forme isolée de présentation presque entièrement absente des réponses des enseignants (1 %).

Ce changement radical et fondamental dans la façon dont les enseignants déclarent présenter la langue dans leurs classes est digne de mention, car il suppose des changements dans la façon dont les enseignants s'engageraient dans les pratiques de planification et dans la façon dont l'évaluation serait effectuée.



4. Veuillez décrire une activité efficace que vous avez utilisée pour enseigner la grammaire et/ou le vocabulaire en contexte.

Dans presque tous les cas, les activités que les enseignants ont déclaré avoir utilisées pour enseigner la grammaire et/ou le vocabulaire en contexte exigeaient que les élèves utilisent la langue de manière utile et significative. Ces activités étaient des types suivants : utilisation du langage en contexte (21 enseignants), lecture guidée (18 enseignants), jeux de rôles en situations authentiques (18 enseignants), utilisation d'indices audio/visuels (16 enseignants) et conversations guidées en classe (10 enseignants). Des exemples de réponses des enseignants sont fournis dans le tableau pour les types d'activités les plus fréquemment mentionnés.

Tableau 6

(n)	Activités	Exemples de réponses
(21)	**Élèves employant la langue en contexte**	*"I find that modeling grammatical structures and then having them repeat/apply to their own context is very effective."* *« Qu'est-ce que tu as fait ce matin/qu'est-ce que tu vas faire ce soir? »* *"Balle [de] cristal … tell me what's in your future."* *"Really understanding the purpose of ÊTRE and AVOIR in describing self (presenting self to someone)."* *« Leur avenir après l'école secondaire... puis ils produiront une espèce de plan pour y arriver. »* *"The students were really upset about the school dress code … They had to write letters to the principal to express their opinion and make suggestions in a polite and formal manner."*
(18)	**Lecture guidée**	*"Students read a new text, identify or question a new grammatical structure, grammar is taught and then practiced by students."* *"Shared Reading, and Read-aloud"* *« Je pars toujours de supports authentiques (… articles, reportages, etc.) et j'utilise la démarche inductive. »* *"Passage of short story describing the past for teaching the past tense within context."* *« Je commence avec une activité de lecture... puis on pratique des tâches orales ou écoutes liées avec ce texte. »* *« La lecture… et après faire une analyse de la grammaire… et l'étude du nouveau vocabulaire. »*
3 (18)	**Jeux de rôles en situations authentiques**	*"Role Play—authentic situations (movies; shopping, etc.); peer interviews/conversations (meeting someone for the first time, for example)"* *"Rehearsed or modeled interaction by me and students"* *"Creating real life scenarios"* *"Planning a vacation in a French-speaking region"*

5. Veuillez décrire une activité que vous avez utilisée pour encourager les interactions authentiques et spontanées entre élèves.

Les activités que les enseignants ont déclaré avoir utilisées pour encourager les interactions authentiques et spontanées entre élèves étaient les suivantes (notez que certains enseignants ont choisi de décrire plus d'une activité en réponse à cette question) : jeux de rôles en situations authentiques (32 enseignants), conversations guidées en classe (20 enseignants), travail en coopération entre partenaires/groupes, y compris la révision par les pairs (20 enseignants), et utilisation de messages-guides audio/visuels pour susciter des opinions et stimuler les débats (11 enseignants). Des échantillons de réponses des enseignants sont fournis dans le tableau pour les types d'activités les plus fréquemment mentionnés. Les activités qui n'entraient pas dans ces catégories (9 enseignants) incluaient, par exemple, l'utilisation de la langue en contexte, les activités d'apprentissage fondées sur l'enquête et les projets basés sur des énoncés positifs. Trois enseignants ont choisi de ne pas répondre à cette question.

Tableau 7

(n)	Activités	Exemples de réponses
(32)	**Jeux de rôles en situations authentiques**	*"Role Play—authentic situations (movies; shopping, etc.); peer interviews/conversations (meeting someone for the first time, for example)"* *"Videotaping simple conversations to share with me in a social media format (Google docs)"* *« Se présenter à une nouvelle élève francophone »* *"Café scenario"* *"I provide students with a situation, like signing up for a yoga class at the gym and encourage them to act it out."* *"Role plays with real life situations (ex.: You think your locker mate has stolen your iPod. Confront your partner and try to resolve the issue.)"*
(20)	**Conversations guidées en classe**	*« Qu'est-ce que tu as fait ce matin/qu'est-ce que tu vas faire ce soir? »* *"I try to begin my lessons with a quick 5 minute interactive dice game where the students ask and answer a series of questions."* *"Share what they have been reading in class, what they understand, examples of figure of speech, etc."* *"Giving menus and students discuss what they would like to order and why."* *"Discussions on current events or events occurring in school (i.e., student council elections)"* *« Créer des débuts de phrases pour inciter à l'interaction »*
(20)	**Apprentissage avec les pairs/travail en groupe**	*« Ils échangent leurs écrits (autoévaluation) et discutent de leurs écrits. »* *« Speed-dating pour parler au sujet de la fin de semaine ou des vacances »* *« Le jeu Raconte-moi une histoire. Les élèves reçoivent des images et ils doivent les décrire en groupe et les ordonner afin de raconter une histoire. »* *"Partnership with classrooms elsewhere, where students are connecting to others in French"* *« En petits groupes de trois ou quatre pour partager leurs opinions et explorer le sujet et les principes contre les pratiques »* *"Small group discussions on topics of interest to students where they are asked to provide their own opinion."*

6. Selon vous, quel changement dans votre propre pratique d'enseignement a eu le plus grand impact sur la compétence de vos élèves?

Près de la moitié des enseignants (40 enseignants) ont indiqué que le fait qu'ils offraient plus de pratique à l'oral et à l'écoute est le changement dans leur propre pratique d'enseignement ayant eu le plus grand impact sur la compétence de leurs élèves.

Les réponses supplémentaires, énumérées ici par ordre de fréquence, étaient l'enseignement moins centré sur la grammaire et davantage sur le contexte (16 enseignants), l'utilisation accrue de situations et de ressources authentiques (15 enseignants) et l'établissement de critères et d'objectifs clairs (7 enseignants). Des échantillons de réponses des enseignants sont fournis dans le tableau pour les changements les plus fréquemment mentionnés.

Quelles que soient leurs particularités, les réponses des enseignants à cette question ont constamment mis en évidence une évolution vers une utilisation plus délibérée de la langue cible. Les enseignants ont expliqué qu'une telle démarche avait eu un effet positif sur la compétence de leurs élèves, puisqu'elle allouait plus de temps à leur interaction (en particulier à la parole et à l'écoute) et déplaçait l'accent mis sur les cours de grammaire traditionnels vers l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire en fonction des compétences nécessaires pour accomplir une tâche. Les enseignants ont également noté à quel point ces nouvelles pratiques pédagogiques soulignaient l'importance du sens par rapport aux structures grammaticales isolées.

Tableau 8

(n)	Changements dans la pratique de l'enseignement	Exemples de réponses
(40)	**Plus de pratique de l'oral et de l'écoute**	*"Allowing more time for students to practice their oral skills by either asking/answering questions or by having short discussion about a topic that are placed on the board."* *"More oral activity—role plays; classroom routines, etc."* *« L'accent sur l'interaction et l'écoute comme nous avons appris notre langue maternelle »* *« Favoriser l'interaction — faire davantage les élèves s'exprimer »* *"Allowing students time to talk to one another has increased their confidence and proficiency."* *"Intentionally focusing on building capacity in students' oral production through action-oriented, authentic tasks and discussions"*
(16)	**Moins d'accent décontextualisé sur la grammaire et plus de langue en contexte**	*"Letting go of grammar lessons"* *"Asking students questions about their everyday activities"* *"Less reliance on teaching grammar separately and always through being exposed to the language in context"* *"What are they going to say, not do they know the passé composé"*
(15)	**Utilisation de situations et de ressources authentiques**	*« Le quotidien — des situations authentiques qui pourront se présenter hors de l'école dans un milieu français »* *"Use of authentic listening activities"* *"Modeling and using authentic setting (real-life situations)"* *« Associer les concepts grammaticaux aux raisons pratiques ou aux situations réelles qui exigent les concepts. »*

L'ÉVALUATION

En répondant aux questions de cette section, les enseignants ont examiné leurs pratiques d'évaluation avant et après leurs expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF. Ils ont réfléchi à l'importance de leurs objectifs d'apprentissage, aux critères de réussite et à la rétroaction, à la fréquence de ciblage de divers aspects du travail de leurs élèves, à la répartition de leur évaluation sommative entre les quatre compétences de base et aux changements à leurs pratiques d'évaluation qui selon eux avaient eu le plus grand impact sur l'amélioration de la compétence en français de leurs élèves.

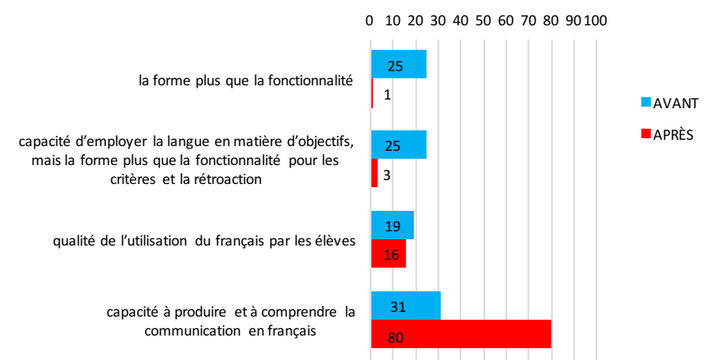
1. Veuillez sélectionner l'énoncé qui décrit le mieux les objectifs d'apprentissage, les critères de réussite et la rétroaction dans votre enseignement du français avant et après vos expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF.

Avant leur apprentissage professionnel, les enseignants ont signalé une répartition à peu près égale entre leurs objectifs d'apprentissage, leurs critères de réussite et leurs rétroactions axées sur la forme (soit pour les trois aspects, 25 %, ou seulement pour les critères et les commentaires, 25 %), l'accent mis sur la qualité de l'utilisation du français par les élèves (19 %) et l'accent mis sur la capacité des élèves à produire et à comprendre la communication en français (31 %).

Cependant, après leur apprentissage professionnel, presque tous les enseignants (94 %) ont déclaré se concentrer soit sur la capacité de leurs élèves à produire et à comprendre la communication en français, soit sur la qualité de leur utilisation du français.

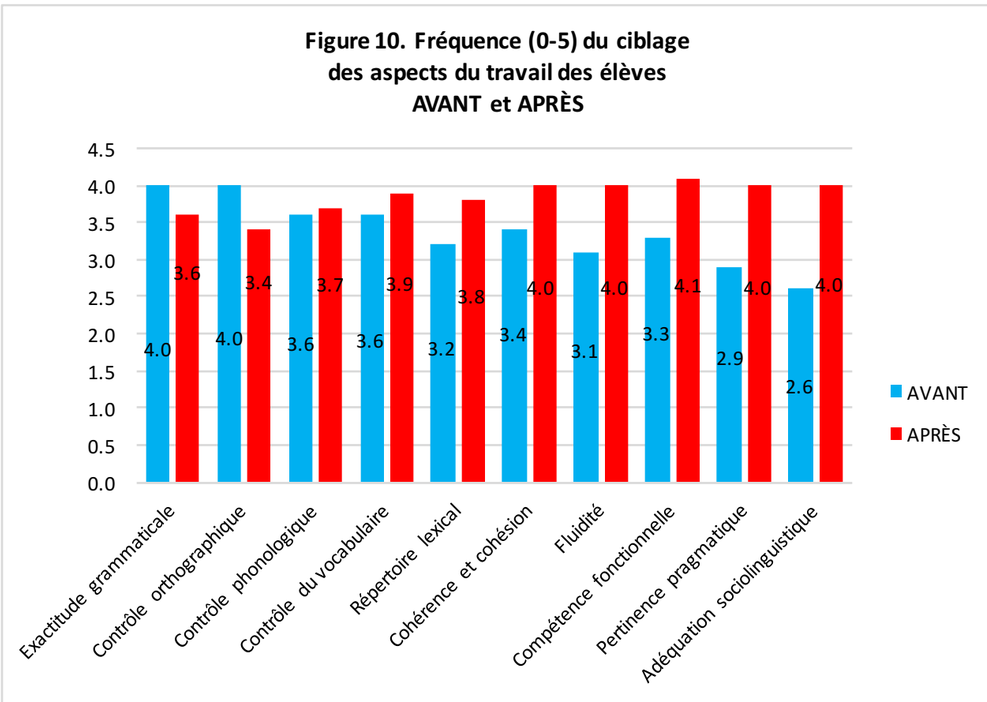
Ce changement radical est clairement digne de mention, d'autant plus qu'il est conforme à la constatation antérieure d'un changement signalé dans la façon dont les enseignants avaient déclaré présenter la langue dans leurs salles de classe.

Figure 9. Accent (%) sur les objets d'apprentissage, les critères de réussite et la rétroaction AVANT et APRÈS l'apprentissage professionnel



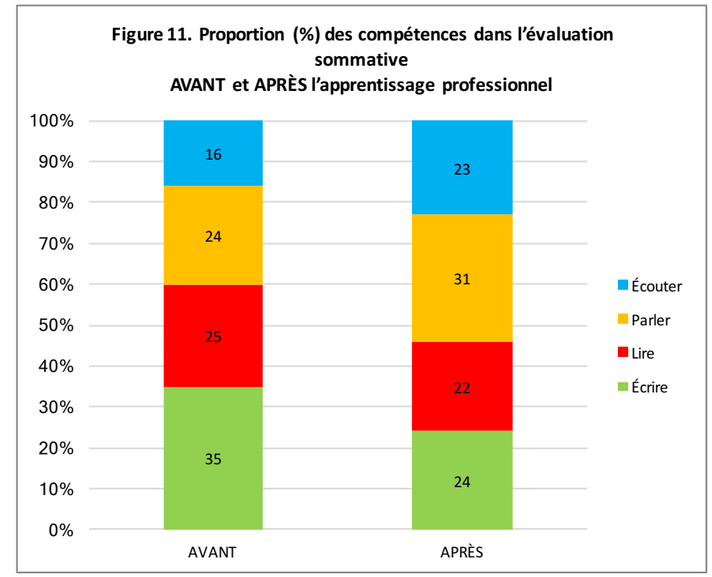
2. Veuillez indiquer à quelle fréquence vous avez ciblé les aspects suivants du travail de vos élèves dans vos commentaires avant et après vos expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF.

Avant leur apprentissage professionnel, les enseignants ont indiqué que leurs commentaires aux élèves visaient le plus souvent l'exactitude grammaticale (4,0) et le contrôle orthographique (4,0), et le moins souvent l'adéquation sociolinguistique (2,6) et l'adéquation pragmatique (2,9). Après leur apprentissage professionnel, les enseignants ont signalé une inversion de leur orientation. Cette inversion impliquait un plus grand accent rapporté de manière presque équilibrée (4,1-3,9) sur la compétence fonctionnelle, l'adéquation sociolinguistique, la pertinence pragmatique, la fluidité, la cohérence et la cohésion, et le contrôle du vocabulaire. Cela impliquait aussi moins d'accent (3,4-3,7) sur le contrôle phonologique, la précision grammaticale et le contrôle orthographique. Il est intéressant de noter que si l'insistance moindre sur la précision grammaticale et sur le contrôle orthographique constituait une baisse réelle de la concentration rapportée, ce n'était pas le cas pour le contrôle phonologique.



3. Veuillez indiquer approximativement quel pourcentage de votre évaluation sommative a été consacré à chaque domaine de compétence avant et après vos expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF.

Avant leur apprentissage professionnel, les enseignants ont déclaré consacrer ensemble 60 % de leur évaluation sommative aux compétences écrites (écriture : 35 %, lecture : 25 %) et une combinaison de 40 % aux compétences orales (parler : 24 %, écouter : 16 %). En revanche, après leur apprentissage professionnel, les enseignants ont modifié cette distribution afin de privilégier la parole (31 %), en conservant un équilibre entre les compétences restantes (écriture : 24 %, écoute : 23 %, lecture : 22 %).



4. Selon vous, quel changement dans vos propres pratiques d'évaluation a eu le plus d'impact sur l'amélioration de la maîtrise du français chez vos élèves?

Comme c'était le cas dans la section précédente sur les pratiques enseignantes, les changements dans les pratiques d'évaluation mentionnées par les enseignants se sont concentrés, dans presque tous les cas, sur une utilisation utile et significative de la langue par leurs élèves.

Ces changements dans les pratiques d'évaluation étaient des types suivants : un accent accru sur la parole (19 enseignants); un changement de la forme de rétroaction fournie (14 enseignants), un accent sur la communication (13 enseignants), un accent sur l'écoute (11 enseignants), l'utilisation de tâches authentiques (10 enseignants), un accent sur les quatre compétences (8 enseignants) et l'utilisation de l'évaluation formative (6 enseignants). Des exemples de réponses des enseignants sont fournis dans le tableau pour les changements les plus fréquemment mentionnés.

Tableau 9

(n)	Changements dans les pratiques d'évaluation	Exemples de réponses à des fins d'analyse
(19)	**Accent sur la parole**	*"Oral interaction in class"* *"Switched to more speaking assessments (often and valued)"* *"Getting the student to independently speak French by role modelling that I only speak French to my students."* *"Let the students talk and express their ideas."* *« Plus d'exigences au niveau de l'expression orale »* *« Mettre l'emphase sur l'expression orale »* *"Way more focus on speaking than in the past. Evaluations used to be tests, now it takes many different forms."*
(14)	**Forme de rétroaction**	*"I include a lot of descriptive feedback. I use comments like Tu as bien ____. La prochaine fois, tu peux ____."* *"More detailed feedback"* *"Providing frequent feedback that is meaningful. Not simply saying 'that was great.'"* *« Rétroaction directe-spécifique, plus fréquente et le plus tôt possible »*
(13)	**Accent sur la communication**	*"Having students get their point across in a manner in which it is understood in a confident and effective manner"* *"Focusing on student context (message) instead of always on grammar"* *« Plus d'accent sur le contenu du message et sa forme, et non seulement sur la langue elle-même »* *"Focus on communication of ideas rather than exactitude of the language structures"* *« Que je planifie beaucoup plus d'attention à ce que les élèves peuvent VRAIMENT faire pour communiquer en français »* *"Less emphasis on grammar—fill in the blanks—as final evaluation and more emphasis on communicating ideas, reading articles destined for Francophones"*

ANALYSES DE GROUPES D'ENSEIGNANTS

Des analyses supplémentaires ont été effectuées pour chacune des trois sections du présent rapport afin de déterminer si les pratiques particulières de planification pédagogique, les pratiques enseignantes et les pratiques d'évaluation ont été signalées avec des fréquences semblables dans divers groupes d'enseignants (p. ex. : expérience d'enseignement dans le programme francophone, niveau CECR de la classe envisagée, etc.). Ces analyses visaient à répondre à la question « L'impact de l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF est-il partagé de manière similaire entre les différents groupes d'enseignants? »

Malgré quelques différences mineures et isolées, ces analyses ont montré que les pratiques déclarées étaient partagées de manières remarquablement semblables entre les divers groupes d'enseignants, ce qui suggère que l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF a un impact important et significatif sur les pratiques de planification pédagogique, les pratiques enseignantes et les pratiques d'évaluation des enseignants, tous secteurs confondus.

Tableau 10

Questions de planification pédagogique	Groupes d'enseignants à des fins d'analyse	Modèles d'analyse partagés entre les groupes
1. Utilisation de stratégies	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années de formation professionnelle* *Type de programme de français*	*Généralement*
2. Quatre compétences	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années de formation professionnelle* *Années d'expérience dans l'enseignement du français*	*Oui*
3. Aspects du CECR	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années de formation professionnelle* *Type de programme de français*	*Oui*
4. Correction du DELF	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années d'expérience dans l'enseignement du français* *Années de formation professionnelle*	*Oui*
5. Utilisation de ressources	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années de formation professionnelle* *Type de programme de français*	*Oui*

Questions pédagogiques	Groupes d'enseignants à des fins d'analyse	Modèles d'analyse partagés entre les groupes
1. Pratiques pédagogiques	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Type de programme de français* *Années de formation professionnelle*	*Oui*
2. Accent sur les compétences réceptives et productives	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Type de programme de français* *Années de formation professionnelle*	*Oui*
3. Présentation de la langue	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Type de programme de français* *Années de formation professionnelle*	*Oui*
4. Activités pour enseigner la grammaire/le vocabulaire	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Type de programme de français* *Années de formation professionnelle*	*Oui*
5. Activités pour l'interaction entre élèves	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Type de programme de français* *Années de formation professionnelle*	*Oui*
6. Changements dans la pratique de l'enseignement	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Type de programme de français* *Années de formation professionnelle*	*Oui*
Questions de contrôle/ d'évaluation	**Groupes d'enseignants pour fins d'analyse**	**Tendances partagées entre les groupes**
1. Objectifs d'apprentissage, critères de succès et rétroaction	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années de formation professionnelle* *Années d'expérience dans l'enseignement du français*	*Oui*
2. Aspects du travail des élèves	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années de formation professionnelle* *Type de programme de français*	*Généralement*
3. Quatre compétences	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années d'expérience dans l'enseignement du français* *Type de programme de français*	*Oui*
4. Changements en ce qui concerne l'évaluation	*Niveau CECR de la classe envisagée* *Années de formation professionnelle* *Type de programme de français*	*Oui*

CONCLUSION

Ce rapport visait à déterminer si et comment les expériences d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF des enseignants-correcteurs les amènent à modifier leurs pratiques d'enseignement du français dans les domaines de la planification pédagogique, de la pratique enseignante et de l'évaluation. Trois conclusions majeures ont émergé des analyses des réponses des enseignants à l'enquête en ligne.

UNE RÉORIENTATION DE LA PRÉSENTATION DE LA LANGUE

Les enseignants ont signalé une réorientation de la façon dont ils présentent la langue dans leurs salles de classe à la suite de leur apprentissage professionnel lié au CECR/DELF.

Le caractère global de cette réorientation, dès l'étape de la planification pédagogique, y compris les pratiques pédagogiques utilisées en classe, jusqu'à la manière dont la langue est analysée et évaluée, est tout à fait conforme aux principes et à l'esprit du CECR et rend cette conclusion importante et digne de mention.

En ce qui a trait à la pratique de la planification pédagogique, les enseignants ont indiqué qu'ils se concentraient sur le développement des capacités de communication de leurs élèves en créant des tâches orientées vers l'action et des tâches impliquant des situations authentiques. Ils ont indiqué qu'ils répartiraient plus uniformément l'accent de leur planification sur les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, tout en augmentant le temps en classe consacré à la parole et à l'écoute. Cette orientation a remplacé l'ancienne démarche des enseignants qui privilégiait la compétence linguistique de leurs élèves et consacrait la majeure partie de leur planification à l'écriture.

En ce qui concerne la pratique de l'enseignement, les trois pratiques sur lesquelles les enseignants ont insisté sont le recours aux activités d'interaction orale liées à la vie quotidienne, l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage autour de situations réelles et l'utilisation d'activités écrites liées à la vie quotidienne. Cette concentration a remplacé celle qui était axée sur l'enseignement des structures linguistiques et la correction des erreurs des élèves au fur et à mesure qu'elles se produisaient. Qu'ils se concentrent sur le développement des compétences réceptives ou productives de leurs élèves, les enseignants ont signalé une répartition homogène dans leur pratique pédagogique (comme dans leur planification) du développement des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de leurs élèves en présentant la langue presque exclusivement par des actes de langage ou « sur demande » en fonction de ce que les élèves souhaitent communiquer en tant qu'agents sociaux plutôt que de manière thématique ou isolée et dissociée comme auparavant.

Enfin, en ce qui concerne les pratiques d'évaluation, les enseignants ont souligné l'importance des compétences communicatives de leurs élèves, principalement en visant le développement de leur capacité à produire et à comprendre la communication en français. Cette approche a remplacé les anciens critères de précision grammaticale et de contrôle orthographique. Ce changement est reflété dans les rapports des enseignants sur leur évaluation sommative, où leur principal intérêt est la parole, plutôt que l'écriture comme par le passé. Les enseignants ont déclaré préférer l'évaluation sous forme de situations authentiques, les évaluations de la parole, et axer leur évaluation sur la capacité de communication de leurs élèves.

STRATÉGIES ET MATÉRIELS FONDÉS SUR DES UTILISATIONS PLUS AUTHENTIQUES ET QUOTIDIENNES DE LA LANGUE

Il a été constaté que l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF des enseignants les a incités à employer plus largement les stratégies et ressources fondées sur des utilisations plus authentiques et quotidiennes de la langue.

Ce changement est tout à fait conforme aux principes et à l'esprit du CECR.

Les enseignants ont signalé leur utilisation accrue de ressources spécifiques du CECR/DELF, de documents authentiques, de tâches orientées vers l'action, d'activités d'écoute et d'expression orale, de technologie, d'un plus large éventail de matériels de lecture et de leurs propres ressources. Les enseignants ont expliqué que de telles ressources permettent aux élèves de s'approprier leur apprentissage et de fournir des tâches et des situations auxquelles les élèves peuvent s'identifier et qu'elles vont de pair avec le programme. Ils ont également signalé leur utilisation accrue du langage en contexte, de la lecture guidée, des jeux de rôles dans des situations authentiques, des messages audio/visuels et de la conversation guidée en classe afin d'améliorer la capacité de communication de leurs élèves en reliant l'apprentissage dans leurs salles de classe à des utilisations authentiques et quotidiennes de la langue et en permettant aux élèves d'exprimer des idées et des opinions sur des thèmes qui les concernent. Les enseignants ont également expliqué leur préférence pour l'utilisation de tâches authentiques plutôt que pour les tests traditionnels pour refléter leur utilisation de tâches authentiques dans leur enseignement.

Enfin, les enseignants ont signalé qu'ils utilisaient de plus en plus des tâches d'évaluation axées sur l'expression orale et la communication en mettant moins l'accent sur la grammaire et davantage sur la communication d'idées. Ce changement d'orientation n'est pas un autre fameux retour du balancier de l'extrême accentuation de la grammaire vers son extrême évitement, mais se concentre plutôt sur la façon de mieux équilibrer les différentes composantes du langage, y compris ses éléments structurels, qu'il faut employer efficacement afin de faciliter la communication.

LES ENSEIGNANTS, TOUS SECTEURS CONFONDUS, PARTICIPENT À CES CHANGEMENTS

Il a été démontré que les changements que l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF inspirait dans la pratique enseignante se sont avérés remarquablement cohérents dans divers groupes d'enseignants à travers le Canada. Peu importe le niveau du CECR de la classe que les enseignants avaient en tête lorsqu'ils répondaient à l'enquête, le fait qu'ils proviennent d'un programme de base, d'immersion ou de français intensif et leur nombre d'années d'enseignement en français ou d'apprentissage professionnel lié au CECR, ils ont tous signalé des influences similaires sur leur planification pédagogique, la pratique enseignante et les pratiques d'évaluation.

Cette constatation est importante dans la mesure où elle suggère que l'influence de l'apprentissage professionnel a préséance sur les différences issues des caractéristiques professionnelles des enseignants. Elle montre également que les différentes formes d'apprentissage de ces enseignants ont entraîné une évolution générale, cohérente et de grande envergure vers le développement de la capacité de leurs élèves à communiquer en français dans des situations authentiques et quotidiennes.

IMPLICATIONS ET RECOMMANDATIONS

Les profonds changements que cette étude a documentés dans la pratique des enseignants qui ont expérimenté un éventail de possibilités d'apprentissage professionnel liées au CECR/DELF montrent clairement qu'un tel apprentissage professionnel amène les praticiens à adopter dans leurs salles de classe une vision de la langue inspirée par le CECR.

Cette vision n'est pas celle de la langue comme une série d'éléments dissociés, mais de la langue en tant que système de parties équilibrées et intégrées qui se connectent afin de permettre une communication ciblée et authentique. Cette réorientation peut être un point de départ pour un engagement réussi des élèves et un apprentissage significatif de la langue. En fait, les enseignants ont fait part des impacts positifs qui pourraient découler d'une approche inspirée par le CECR, non seulement sur la confiance et la compétence de leurs élèves, mais aussi sur la confiance des enseignants dans l'efficacité de leur pratique en classe.

Dans l'esprit du CECR et de l'approche actionnelle, les participants à la rencontre des centres DELF de novembre 2017 ont émis une série de recommandations pratiques à la suite de la présentation de cette recherche. Ces recommandations ont été élaborées dans le but de guider les parties prenantes au développement du DELF au Canada. Voici un résumé des actions clés :

1. Nous recommandons que les ministères de l'éducation et les conseils scolaires commencent ou continuent à :

- s'inspirer du CECR pour l'élaboration des programmes d'études de français langue seconde et d'immersion;
- offrir la possibilité à un plus grand nombre d'apprenants du français de passer le DELF;
- travailler en collaboration aux niveaux provincial et national pour faire évoluer le CECR et le DELF au Canada;
- proposer un développement professionnel sur le CECR et le DELF à un plus grand nombre d'éducateurs.

2. Nous recommandons que les chercheurs commencent ou continuent à :

- mener des recherches sur le rendement des élèves ayant passé un examen DELF;
- comparer les pratiques pédagogiques des enseignants qui ont suivi la formation DELF et de ceux qui ne l'ont pas suivie;
- faire des observations en salle de classe (avant et après la formation DELF);
- étudier à long terme les effets et les impacts du DELF et des approches inspirées du CECR sur les élèves (étude longitudinale).

3. Nous recommandons que le comité DELF national et l'ambassade de France s'engagent à :

- faire la promotion de ce rapport auprès des ministères de l'éducation, des conseils scolaires, des universités, des facultés d'éducation et autres instances pertinentes;
- favoriser les occasions de perfectionnement professionnel relatif au CECR et au DELF.

4. Nous recommandons que les enseignants commencent ou continuent à :

- réfléchir sur les principes et l'esprit du CECR et ses liens avec le DELF;
- trouver des façons d'intégrer des pratiques pédagogiques inspirées du CECR dans la salle de classe;
- partager les meilleures pratiques pédagogiques inspirées du CECR et du DELF avec les autres éducateurs.

En somme, cette recherche a montré que l'apprentissage professionnel lié au CECR/DELF a un impact positif et puissant sur les pratiques déclarées des enseignants de français, tous secteurs confondus, d'une manière qui reflète les principes et l'esprit du CECR. Ces changements sont aptes à renforcer davantage la compétence et la confiance des élèves en français et à améliorer l'efficacité de l'enseignement du français au Canada.

RÉFÉRENCES

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer*. Paris, France : Didier.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien – Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*. Ottawa, Canada : www.cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf
- Kristmanson, P., Lafargue, C. et Culligan, K. (2011). From action to insight: A professional learning community's experiences with the European language portfolio. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, *14*(2), 53-67.
- Maldina, E. (2015). *The impact of the common European framework of reference on foreign language instruction: The case of sociolinguistic and pragmatic competence* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Toronto, Canada.
- Mison, S. et Jang, I. 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.
- Piccardo, E. (2013). (Re)conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluations : comment les enseignants canadiens perçoivent le CECR. *The Canadian Modern Language Review*, *69*(4), 386-414.
- Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: A research pathway*. www.curriculum.org/projects/fsl
- Rehner, K. (2014). *French as a second language (FSL) student proficiency and confidence pilot project 2013-2014: A report of findings*. Toronto, Canada : Ontario Ministry of Education and Curriculum Services Canada.
- Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of students, teachers, and parents. *Canadian Modern Language Review*, *71*(1), 52-74.

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

acpi

170 Laurier Ouest, suite 1104
Ottawa (Ontario) K1P 5V5

www.acpi.ca