

L'INFLUENCE DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES
LANGUES (CECR) EN ONTARIO : UNE ÉTUDE DE CAS MULTI MÉTHODE DE LA
FORMATION INITIALE AU CECR DES ENSEIGNANT.E.S DU FRANÇAIS LANGUE
SECONDE (FLS) EN ONTARIO

TAYLOR BORELAND

A DISSERTATION SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES IN
PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF DOCTOR
OF PHILOSOPHY

GRADUATE PROGRAM IN FRANCOPHONE STUDIES
YORK UNIVERSITY
TORONTO, ONTARIO

December 2022

© Taylor Boreland, 2022

Résumé

Dans cette thèse, j'explore la présence actuelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement du français comme langue seconde (FLS) en Ontario ainsi que les effets de cette formation sur les pratiques pédagogiques des candidat.e.s. Cette étude s'occupe de comment mieux préparer les candidat.e.s du FLS à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Pour bien répondre à cette question, j'ai recueilli les données de 36 participant.e.s à partir d'un sondage en ligne et j'ai mené les entretiens avec 9 participant.e.s.

En Ontario, les programmes de FI et les programmes FLS ont subi plusieurs changements pendant la dernière décennie. Par exemple, les programmes de FI ont eu une réforme en 2015 en doublant la longueur du programme et la longueur des stages. De plus, le curriculum ontarien a été révisé en 2013 et en 2014 à la suite de plusieurs initiatives fédérales et d'autres influences pédagogiques, l'un des principes étant le CECR. Malgré l'influence pancanadienne du CECR depuis 2005, plusieurs études canadiennes ont révélé que les enseignant.e.s sont encore incapables à adopter le Cadre dans leurs pratiques pédagogiques à cause d'un manque de connaissance. En fait, les recherches plus récentes par Arnott et coll. (2017) ont clarifié que les candidat.e.s sont trop souvent introduit.e.s au CECR d'une manière superficielle qui a peu ou pas d'effet sur leurs pratiques pédagogiques.

En analysant les données à partir d'un cadre de la théorie de la complexité, mon étude affirme que même si les candidat.e.s sont familier.ère.s avec le CECR dans leurs programmes de FI, plusieurs participant.e.s ont exprimé le souci ou l'incapacité de mettre en œuvre leur connaissance théorique du CECR. Les résultats révèlent les stratégies utilisées couramment dans les programmes de FI pour aider les candidat.e.s à adopter le CECR ainsi que les freins au niveau des cours et des programmes. En réponse à ces résultats, je propose trois recommandations aux Facultés d'éducation en Ontario et je décris les ressources que j'ai créées et que je créerai pour répondre aux besoins et aux défis soulevés par les candidat.e.s.

Dédicace

To my family, to my husband and to the FSL community in Ontario.

À ma famille, à mon amour et à la communauté du FLS en Ontario.

Remerciements

To my incredible supervisor, Muriel, thank you so much for agreeing to go on this journey with me. You are the reason I applied to York University for my doctorate and working with you I was constantly reminded why. Thank you for your time, for your knowledge and for your unwavering support. I would not have wanted to do this with anyone else. To Dr. Usha Viswanathan, thank you for stepping in and for stepping up when Muriel was away and for always challenging me in my thinking and pushing me to be better. To Dr. Gail Prasad, thank you for encouraging me, for your honesty and for your continued transparency throughout this whole process. Thank you to all who took the time to participate in this study, I quite literally could not have done it without you. To my incredible parents, words fail me. Thank you for working hard my entire life so that I could have the opportunities that you never did. This work is just as much yours as it is mine. I love you very much. To my 3 amazing siblings, thank you for helping me in all life's big decisions, for always supporting my dreams and for encouraging me every step of the way. To my other friends (special shout out to Brooke, Keara and Cassidy) and family who put up with not seeing me for months at a time, who never failed to reach out to check on me and who make my life brighter every single day, thank you and I love you all. I would like to dedicate this thesis to my family and to the love of my life, Jason. Jason, you gave me unconditional love, unparalleled strength and you brought joy to every single day throughout this process. Thank you for undertaking this adventure with me, even though it certainly wasn't what you had planned. I could not have done this without you by my side. And finally, to my Lord and Savior Jesus Christ who gave me everything I needed to complete this thesis and who continues to sustain me with unending love and amazing grace. Cheers to whatever may come next!

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Dédicace	iii
Remerciements	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xii
Prologue	xiii
Chapitre 1 : Introduction	1
1.1 Raisons d'être de cette recherche	1
1.2 Problématique	4
1.3 Méthodologie	5
1.4 Ancrage dans la théorie de la complexité	7
1.5 Apports de cette recherche	7
1.6 Plan de la thèse	8
Chapitre 2 : Contexte du FLS et du CECR au Canada	10
2.1 Programmes de FLS au Canada	10
2.1.1 Programme d'immersion en français	10
2.1.2 Programme de base de français	13
2.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	14
2.3 Influence du Cadre européen au Canada	18
2.3.1 Le CECR au niveau du Canada	18
2.3.2 Le CECR en Ontario	19
2.4 Pertinence du CECR dans le contexte canadien	24
2.5 Résumé du chapitre	26
Chapitre 3 : Revue de la littérature	28
3.1 Les évolutions de la structure et des théories de formation initiale pour les enseignant.e.s de FLS en Ontario	29
3.1.1 L'évolution de la structure des programmes de formation initiale depuis le dix-neuvième siècle en Ontario	29

3.1.2 Le tournant dans les théories de formation initiale des enseignant.e.s en Ontario : le socioconstructivisme et la pratique réflexive	30
3.2 Réformes en Ontario : la révision du curriculum de FLS et la restructuration des programmes de formation initiale	34
3.2.1 Réforme du curriculum du FLS en Ontario	35
3.2.2 Réforme des programmes de formation initiale des enseignant.e.s en Ontario	36
3.3 Le CECR au Canada : les enseignant.e.s en service et la formation initiale	39
3.3.1 Les perceptions des enseignant.e.s au Canada du CECR et les effets sur la pédagogie	39
3.3.1.1 Perceptions positives du CECR	39
3.3.1.2 Perceptions négatives du CECR	40
3.3.2 Développement professionnel du CECR	42
3.3.3 Le CECR dans les programmes de formation au Canada	44
3.4 Résumé du chapitre	46
Chapitre 4 : Cadre théorique	48
4.1 Aperçu de la théorie de la complexité	49
4.2 La théorie de la complexité pour mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde	50
4.2.1 Les années cinquante et soixante : Les approches behavioristes et le tournant cognitif	51
4.2.2 Les années soixante-dix et les années quatre-vingt : Les objectifs communicatifs et les approches fonctionnelles	52
4.2.3 Les années quatre-vingt-dix jusqu'à aujourd'hui : les perspectives écologiques et la complexité	53
4.3 La théorie de la complexité pour mieux comprendre la formation initiale des enseignant.e.s de langue seconde	56
4.3.1 Formation initiale des enseignant.e.s comme un système complexe	56
4.3.2 La TC pour un changement de paradigme dans la formation initiale	58
4.3.3 Ancrage théorique pour mon étude	60
4.3.4 Objectifs de mon étude au prisme de la TC	64
4.4 Résumé du chapitre	65
Chapitre 5 : Méthodologie	69
5.1 Une étude de cas multiméthode	69
5.1.1 Rappel de la problématique	69

5.1.2 Outils choisis pour la collecte de données	73
5.1.3 Limites d'une étude de cas multi méthode	75
5.2 Sondage aux futur.e.s enseignant.e.s	76
5.2.1 Approbation éthique et recrutement	76
5.2.2 Élaboration du sondage	77
5.2.3 Analyse des sondages	82
5.3 Entretiens	82
5.3.1 Déroulement des entretiens	82
5.3.2 Codage des données	84
5.4 Résumé du chapitre	88
Chapitre 6 : Résultats du sondage	96
6.1 Profil des participant.e.s	96
6.1.1 Statut dans le programme de formation	96
6.1.2 Stage pratique	97
6.1.3 Intentions après le programme de formation	98
6.2 Quelles sont les expériences personnelles en dehors de la faculté d'éducation quant à la formation au CECR ? (En tant qu'étudiant.e à l'école secondaire, en tant que bénévole dans une salle de classe)	100
6.2.1 Hors faculté d'éducation	100
6.3 Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s au CECR ?	101
6.3.1 Éléments généraux inclus dans la formation initiale	101
6.3.2 Éléments du CECR inclus dans la formation initiale	103
6.3.3 Selon eux, qu'est-ce qui est leur niveau de préparation avec ces éléments ?	106
6.3.3.1 Niveau de préparation selon l'année du programme	109
6.3.3.2 Niveau de préparation selon le cycle poursuivi	111
6.3.3.3 Niveau de préparation selon les expériences pratiques	114
6.3.3.4 Niveau de préparation selon la connaissance du Cadre avant compléter le sondage	121
6.4 Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s envers le CECR ?	123
6.5 Résumé des résultats du sondage	126
Chapitre 7 : Résultats des entretiens	128

7.1 À quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario ?	130
7.1.1 Quelles sont les expériences personnelles (hors faculté d'éducation) sur la formation par rapport au CECR ? (En tant qu'étudiant.e à l'école secondaire ; en tant que bénévole dans une salle de classe.)	130
7.1.2 Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s ? Selon eux, quel est leur niveau de préparation avec ces éléments ?	133
7.1.2.1 Approche actionnelle	136
7.1.2.2 Rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage d'une langue	137
7.1.2.3 Usage des documents authentiques	139
7.1.2.4 Plurilinguisme	140
7.1.2.5 Niveaux communs de référence	142
7.1.2.6 Descripteurs illustratifs « je peux faire »	143
7.1.3 Est-ce que les candidat.e.s en apprennent sur le CECR durant leur stage ? Si oui, à quoi ressemble cette connaissance ?	145
7.1.4 Est-ce que les candidat.e.s sont formé.e.s à un regard critique par rapport au CECR ? Si oui, à quoi ressemble cette position ?	147
7.2 Quel est l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ?	149
7.2.1 Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s au CECR ?	149
7.2.1.1 Approche actionnelle	152
7.2.1.2 Tâche	155
7.2.1.3 Rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage	157
7.2.2 Quels éléments du CECR figurent dans leurs pratiques comme enseignant.e pendant leur(s) stage(s) ? Quels éléments du CECR vont figurer dans leurs pratiques comme enseignant.e une fois embauché.e ?	161
7.2.3 Est-ce qu'il y a une évolution dans la perspective des participant.e.s par rapport au CECR avant d'avoir enseigné et après avoir enseigné ?	164
7.2.4 Quelles sont les difficultés vraies ou perçues concernant l'utilisation du CECR et ces aspects dans leurs pratiques pédagogiques ? Selon les candidat.e.s, quelles sont les recommandations pour répondre à ces défis ?	165
7.2.4.1 Défis	165
7.2.4.2 Soutiens	170
7.2.4.3 Recommandations	170
7.3 La pandémie a-t-elle eu un impact sur votre programme de formation/votre apprentissage et enseignement du CECR et du curriculum révisé ?	173

7.3.1 Aspects positifs	174
7.3.2 Effets négatifs	174
7.3.2.1 Enseignement en classe	174
7.3.2.2 Enseignement en ligne	175
7.4 Résumé du chapitre	177
Chapitre 8 : Discussion	179
8.1 Stratégies gagnantes pour la formation au Cadre dans les Facultés d'éducation	179
8.2 Besoins des candidat.e.s pour leur formation au Cadre	182
8.2.1 Mise en œuvre du Cadre	182
8.2.2 Connaissance limitée et parfois erronée des grandes idées du Cadre	183
8.2.2.1 Objectifs du Cadre	184
8.2.2.2 Approche actionnelle	186
8.2.2.3 Tâche	188
8.2.2.4 Descripteurs illustratifs « je peux faire »	188
8.2.2.5 Plurilinguisme	189
8.3 Obstacles à l'intégration du CECR dans les programmes de formation ontariens	190
8.4 Recommandations	193
8.4.1 Recommandation 1 : Identifier et développer les liens explicites entre le CECR et le curriculum ontarien	198
8.4.1.1 Problème	198
8.4.1.2 Initiatives	199
8.4.1.3 Autres pistes de solution	200
8.4.2 Recommandation 2 : Développer des capacités de pratique réflexive	200
8.4.2.1 Problème	200
8.4.2.2 Initiatives	201
8.4.2.3 Autres pistes de solution	202
8.4.3 Recommandation 3 : Promouvoir la collaboration entre les enseignant.e.s en service et les candidat.e.s	203
8.4.3.1 Problème	203
8.4.3.2 Initiatives	203
8.4.3.3 Autres pistes de solution	203
8.5 Résumé du chapitre	206
Chapitre 9 : Conclusion	207
9.1 Conséquences de l'étude	207

9.2 Limites de cette étude	209
9.3 Recommandations pour la recherche future	212
9.4 Remarques finales	213
Bibliographie	215
Annexes	234
Annexe A — Courriel aux doyens dans les facultés d'éducation	234
Annexe B — Courriel de recrutement (en anglais)	235
Annexe C — Courriel de recrutement (en français)	236
Annexe D — Affiche de recrutement (en anglais)	237
Annexe E — Affiche de recrutement (en français)	238
Annexe F — Formulaire de consentement pour le sondage (en français)	239
Annexe G — Formulaire de consentement pour le sondage (en anglais)	243
Annexe H — Formulaire de consentement pour les entretiens (en anglais)	247
Annexe I — Formulaire de consentement pour les entretiens (en français)	251
Annexe J — Sondage (en anglais)	255
Annexe K — Sondage (en français)	263
Annexe L — Questions des entretiens (en anglais)	272
Annexe M — Questions des entretiens (en français)	275
Annexe N—Codes des entretiens et leurs descriptions	278

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Les 7 grandes idées du CECR (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2013/2014, p. 8).....	18
<i>Figure 2.</i> La mise en œuvre de la TC dans mon étude.....	65
<i>Figure 3.</i> Le plan de l'étude et la procédure.....	72
<i>Figure 4.</i> Les phases de codage pour la catégorie de l'approche actionnelle dans la question de recherche 2.A.....	85
<i>Figure 5.</i> Sujet enseigné pendant le stage pratique.....	95
<i>Figure 6.</i> Le degré d'importance pour les thèmes indiqués dans les programmes de formation.....	99
<i>Figure 7.</i> Les expériences personnelles avec les éléments du CECR.....	103
<i>Figure 8.</i> Niveau de préparation selon les candidat.e.s.....	105
<i>Figure 9.</i> Niveau de préparation pour ceux/celles qui n'ont pas appris sur le CECR avant le sondage.....	118
<i>Figure 10.</i> Niveau de préparation pour ceux/celles qui ont appris sur le CECR avant le sondage.....	119
<i>Figure 11.</i> Le degré d'importance pour les éléments du CECR selon les candidat.e.s.....	122
<i>Figure 12.</i> Les expériences personnelles avec les éléments du CECR selon les participant.e.s aux entretiens.....	129
<i>Figure 13.</i> Niveau de préparation estimé avec les éléments du CECR selon les participant.e.s aux entretiens.....	133

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les éléments du Cadre choisis pour le sondage et les explications pour mes choix.....	77
Tableau 2 Les thèmes choisis pour le sondage et les explications pour mes choix.....	79
Tableau 3. Les questions de recherches et la méthode de collecte des données	86
Tableau 4 Le profil des participant.e.s.....	97
Tableau 5 Classement de haute importance pour les 8 thèmes dans les programmes de formation.....	103
Tableau 6 Le niveau de préparation selon l'année du programme.....	110
Tableau 7 Le niveau de préparation selon le cycle poursuivi.....	112
Tableau 8 Le niveau de préparation selon les expériences pratiques.....	115
Tableau 9 Les profils des participant.e.s dans les entretiens.....	125

Prologue

From the time my parents enrolled me in the French immersion program here in Ontario, I always wanted to be a French teacher. I loved learning, appreciated critical thinking and always felt accomplished helping someone else understand something. It was no surprise that after graduating high school, I continued to study French in my undergrad at the University of Guelph.

As a high school French immersion graduate who pursued French as a major in their postsecondary studies, I thought I had achieved a fairly high level of French proficiency. However, after beginning my university courses where I was in contact daily with francophones, I realized the limits of my immersion education. My immersion program did not prepare me for the realities of using the language in a university classroom nor did it prepare me for authentic use of the language with native speakers.

I worked hard at seeking opportunities to improve my language proficiency, including reading French books and listening to French radio outside the classroom, befriending francophones in my classes and pursuing a summer language program in France. After all, if I wanted to teach French, I had to be confident in my abilities and having “French immersion graduate” on my CV was not going to suffice.

In the fall of 2017, during a research project for my masters, I came across an article entitled *Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs* written by Sylvie Roy and Albert Galieue published in *La revue canadienne des langues vivantes* in 2011. This reading allowed me to realize that I wasn't the only one who had the impression that the immersion program had limited success. The article revealed that many Canadian students in Alberta did not feel bilingual at the end of their French immersion program and did not feel adequate in conversations with francophones. From this initial reading, I started seeing various initiatives across Canada, such as curriculum revisions and program changes to initial teacher education, which were attempting to improve FLS programs and I decided I wanted to take part in this improvement.

From a curriculum perspective, the most recent major initiative in an attempt to enhance the rate of bilingual graduates in Canada was the adoption of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). At first, I saw the undeniable value of such a comprehensive framework for language teaching, learning and evaluation. I even pursued a

teaching assistantship in an international language program in France (CILEC), to fulfill the requirements of an internship for my master's degree, in the hopes of seeing the framework in action. During this experience, I got to see aspects such as plurilingualism utilized in order to teach a culturally and linguistically diverse group of students, as well as the importance of action-oriented approaches to guide and promote authentic language use that matters to each student. I am not saying this is the case everywhere in Europe, and I am certainly not saying that the CEFR is solely responsible but, for the first time I was seeing meaningful language interaction and learning that didn't revolve around the conjugation of the verb *avoir*. When I came back from this internship, I was curious to know how and in what ways the CEFR was actually being implemented in Canada.

Through informal discussions with some of my friends and family who are FSL teachers, it quickly became evident that not much was actually known about the CEFR on a theoretical or on a practical level. Despite the fact they were all utilizing the revised Ontario curriculum (2013/2014) to inform their teaching decisions. Terms like "action-oriented" were vaguely understood while those like "plurilingualism" were not known at all. I thought to myself "if we aren't teaching our FSL teachers the concepts influencing the curriculum then what are we teaching them?" Further reading confirmed what I had already predicted: a) teacher education had changed very little over the years and b) teachers claim they are not able to utilize the CEFR in their pedagogical practices due to a lack of understanding.

It is my passion for the French language and the success of French language education in Canada that inspires my work to critically assess what we are doing, what we need to do and how we can get there.

Prologue

Depuis le moment où mes parents m'ont inscrite dans le programme d'immersion en Ontario, j'ai toujours voulu devenir professeure de français. J'aimais apprendre, j'appréciais la pensée critique et je me sentais accomplie quand j'aidais quelqu'un à comprendre quelque chose. Après les études secondaires, ce n'était pas une surprise que j'aie continué à étudier le français pendant mes études de premier cycle à l'université de Guelph.

En tant que diplômée du programme d'immersion en Ontario qui a poursuivi avec les études françaises au niveau postsecondaire, je pensais que j'avais atteint un niveau de

compétence élevée en français. Néanmoins, quand j'ai commencé à suivre les cours universitaires dans lesquels j'étais en contact quotidien avec les francophones, je me suis rendu compte des limites de mon éducation en immersion. Mon programme d'immersion ne m'a préparée ni pour les réalités de l'utilisation de la langue dans la salle de classe universitaire ni pour l'utilisation authentique avec les locuteurs natifs.

J'ai travaillé fort pour trouver des occasions d'améliorer mes compétences linguistiques, y compris la lecture des livres français et l'écoute de la radio française en dehors des cours, je suis devenue amie avec les francophones dans mes cours et j'ai poursuivi un programme de langue pendant l'été en France. Après tout, si je voulais enseigner le français, il fallait avoir confiance en mes compétences et « diplômée de l'immersion française » sur mon CV ne suffira pas.

En automne 2017, dans le cadre d'un projet de recherche pour la maîtrise, j'ai lu un article intitulé « *Discourses on Bilingualism in Canadian French Immersion Programs* » écrit par Sylvie Roy et Albert Galieva et publié dans « *La revue canadienne des langues vivantes* » en 2011. Cette lecture m'a permis de me rendre compte que je n'étais pas seule à avoir l'impression que les programmes d'immersion française jouissaient d'un succès limité. L'article révèle que plusieurs apprenant.e.s canadien.ne.s ne semblaient pas vraiment bilingues à la fin de leur programme d'immersion française en Alberta. À partir de cette lecture initiale, j'ai commencé à voir les initiatives diverses au Canada, comme la révision des curriculums et des programmes de la formation initiale des enseignants, qui essaient d'améliorer les programmes FLS et j'ai pris la décision de faire partie de cette amélioration.

Du point de vue du curriculum, l'initiative la plus récente qui tente d'améliorer le taux des diplômés bilingues au Canada était l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Au début, j'ai vu la valeur indéniable d'un cadre si global pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. J'ai fait un stage pour la maîtrise en France comme assistante pédagogique dans un programme international de langue (CILEC) dans l'espoir de voir le cadre en fonctionnement. Pendant cette expérience j'ai vu les aspects comme le plurilinguisme utilisé pour enseigner un groupe d'apprenant.e.s culturellement et linguistiquement divers ainsi que l'importance d'une approche actionnelle basée sur la promotion de l'usage authentique de la langue, qui est important à chaque apprenant.e. Je ne dis pas que c'est le cas partout en Europe et je ne dis pas que c'est uniquement à cause du CECR,

mais pour la première fois je voyais les interactions significatives de la langue et l'apprentissage qui ne tournaient pas autour de la conjugaison du verbe *avoir*. Quand je suis revenue de ce stage, je me suis demandé de quelles façons le CECR était exécuté au Canada.

À partir de la discussion informelle avec ma famille et mes amis qui sont des enseignants FSL, il est devenu clair qu'ils ne savaient beaucoup au sujet du CECR, ni d'un point de vue théorique, ni sur un niveau pratique. Malgré le fait qu'ils utilisent le curriculum révisé en Ontario (2013/2014) pour guider leurs décisions pédagogiques. Les termes comme *approche actionnelle* étaient vaguement compris ou, comme dans le cas du plurilinguisme, carrément *inconnus*. Je me demande « si on n'enseigne pas à nos futur.e.s enseignant.e.s du FSL les concepts qui influencent leur curriculum, qu'est-ce qu'on enseigne » ? La lecture plus approfondie a confirmé ce que j'avais déjà prédit. En premier, la formation initiale des candidat.e.s a très peu changé pendant les années et deuxièmement les enseignants affirment qu'ils ne peuvent pas utiliser le CECR dans leurs pratiques pédagogiques à cause de leur connaissance assez limitée du Cadre.

C'est ma passion pour la langue française et le succès de l'éducation de la langue seconde au Canada qui m'inspirent à évaluer d'une façon critique ce que nous sommes en train de faire, ce que nous devrions faire et comment nous pouvons y arriver.

Chapitre 1 : Introduction

1.1 Raisons d'être de cette recherche

Le Canada a une solide réputation historique de leader dans l'enseignement du français langue seconde, principalement en conséquence de la création et de la mise en œuvre des programmes d'immersion française pendant les années 60 (Cummins, 2014b, p.1). En fait, plusieurs pays dans le monde entier ont adopté le modèle d'immersion pour l'enseignement des langues secondes. Ces pays ont trouvé des résultats similaires : les apprenant.e.s obtiennent un niveau satisfaisant de maîtrise et de littératie dans leur langue seconde ainsi qu'un niveau proche des locuteurs natifs dans la compréhension et dans la lecture du français soutenu dès l'âge de 12 ans (Cummins, 2014a, p. 6). Bien que les programmes d'immersion canadiens aient établi des stratégies pédagogiques encore utilisées aujourd'hui, il y a un taux significatif des étudiants qui abandonnent les programmes FLS. Par ailleurs, l'attrition est à son taux le plus élevé au cours des 5 premières années parmi les enseignants de langue (Swanson, 2012). En fait, la rétention des enseignants du FLS reste encore un problème (Canadian Parents for French, Ontario, 2021, p. 4).

Au Canada, la responsabilité législative de l'éducation est accordée aux provinces. C'est-à-dire que les décisions retombent sur les provinces indépendamment, y compris les curriculums et les programmes offerts. En Ontario, il y a eu un succès initial du curriculum précédent du FLS qui était basé sur l'enseignement de la précision grammaticale. Néanmoins, comme noté par Gour (2017), ce curriculum axé sur la grammaire est généralement considéré comme ayant découragé les élèves à poursuivre des études en français parce que ceux-ci ne développaient pas les compétences nécessaires pour communiquer efficacement avec des locuteurs natifs. L'étude de l'interculturalité était aussi relativement absente de ce curriculum. Gour (2017) a décrit les expériences personnelles des enseignants avec l'ancien curriculum notant que trop souvent ceux-ci consacraient seulement un jour par semaine à la culture comme une pause de la charge de travail grammatical. Ce contact hebdomadaire était principalement une manière de remplir la mince exigence de l'interculturalité dans le curriculum, mais ne fournissait pas les expériences l'interculturellement pertinentes pour les élèves (p. 2610). En réponse aux défauts des programmes FLS et du curriculum, l'Ontario a lancé des initiatives pour améliorer ses

programmes FLS, notamment la révision du curriculum FLS en 2013 et 2014 par le Ministère de l'Éducation. Le curriculum révisé a établi de nouveaux objectifs et une nouvelle vision pour tous les niveaux (de la première à la douzième année) et pour tous les programmes FLS (le français de base, l'immersion en français et le français enrichi) en modifiant l'orientation pour se concentrer sur la communication dans les contextes authentiques, à travers les approches actionnelles et communicatives, et pour inclure un accent sur la compréhension interculturelle. Une des influences les plus fortes dans la révision du curriculum en Ontario était le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Canadian Parents for French Ontario, 2021, p. 2).

Le CECR a été jugé pertinent en contexte canadien pour tenter d'améliorer la rétention et le taux des diplômés bilingues des programmes FLS (Arnott et coll., 2017). Laurens Vandergrift a initialement recommandé l'adoption du CECR en 2006 pour atteindre le but gouvernemental de doubler la proportion de diplômés bilingues des écoles secondaires canadiennes. En 2010, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) a aussi soutenu cette recommandation d'exploiter le CECR dans le contexte canadien en défendant que le Cadre répond bien aux besoins du contexte canadien de plus en plus multilingue et multiculturel. Selon CMEC, le CECR fonctionne bien pour préciser un encadrement théorique pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation du français comme langue seconde. À la suite de ces suggestions, plusieurs provinces au Canada ont intégré des éléments du Cadre dans leurs programmes de langue. En fait, plusieurs enseignants en service, ainsi que des associations, administrations scolaires, ministères et départements de l'éducation et universités ont tous indiqué que le CECR est un point fort dans les programmes FLS au Canada (CMEC, 2015). Généralement, l'impact du CECR sur l'éducation du FLS au Canada se trouve dans les manuels scolaires inspirés par le CECR, l'adoption des approches communicatives et les approches basées sur les compétences pour l'enseignement, une concentration sur l'utilisation authentique de langue et le développement des compétences orales, et l'encouragement aux apprenant.e.s de jouer un rôle plus actif dans l'apprentissage de la langue française (Rehner et coll., 2021, p. 5).

Certaines provinces (le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard et l'Ontario) utilisent le CECR pour les programmes FLS et d'autres provinces (la Colombie-Britannique et la Saskatchewan) utilisent le Cadre pour les programmes d'anglais langue seconde (Bournot-Trites et coll., 2020, p. 146). Ce projet se concentre sur le contexte ontarien parce que l'Ontario est un

exemple de réussite quant à l'adoption du CECR étant donné les 60 conseils scolaires qui se sont dévoués à l'amélioration des programmes à partir de l'influence du CECR (Sénat du Canada, 2015) et étant donné que le CECR a fortement influencé le curriculum révisé du FLS (2013/2014). Malgré les perspectives positives des enseignants en service concernant l'adoption du Cadre en Ontario, la recherche plus approfondie révèle que, depuis l'adoption de pratiques, des curriculums et de l'évaluation inspirés du Cadre, les enseignants se sentent encore dans l'incapacité d'appliquer le CECR dans leurs pratiques pédagogiques en salle de classe (Mison & Jang, 2011 ; Rehner, 2018 ; Piccardo, 2011, 2013 ; Piccardo et coll., 2019). Plusieurs enseignants relient l'incapacité à mettre en pratique le CECR dans leur enseignement à cause d'une faible connaissance du Cadre. Pour répondre à ce défi, il existe déjà de nombreuses études au sujet du développement professionnel au CECR des enseignants en service (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith, Crowley, 2011 ; Faez, Taylor, Majhanovich, Brown, Smith, 2011 ; Piccardo, 2011 ; Piccardo, 2013 ; Piccardo, 2014 ; Mui, 2015 ; Rehner, 2018), mais plusieurs chercheurs (Arnott, 2013 ; Arnott et coll., 2017, CASTL, 2015) soulignent qu'il y a peu de recherches au sujet de la formation initiale des enseignants et les façons dont les futurs enseignants apprennent le CECR. Cette thèse se concentre sur la formation initiale des enseignants et sur leurs connaissances théoriques et pratiques du Cadre afin de soutenir les candidats à mettre en pratique le CECR en salle de classe. Cette étude cherche à répondre aux demandes récentes d'initiatives pour améliorer le bilinguisme au Canada et les demandes renouvelées de recruter les enseignants du FLS qualifiés vu la pénurie persistante (CASTL, 2015 ; Gouvernement du Canada, 2018). Comme souligné par la recherche (Vandergrift, 2006 ; CMEC, 2010 ; Ministère de l'Éducation Ontario, 2013 ; ACPI, 2014 ; CASTL, 2015 ; Gour, 2015 ; Arnott et coll., 2017), le CECR fournit une occasion d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage du FLS au Canada, mais pour se faire il faut que les enseignants soient bien formés. Étant donné le manque de préparation parmi les enseignants, le Cadre n'a pas encore atteint son plein potentiel sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS. Pour atteindre les objectifs provinciaux décrits dans le curriculum de FLS révisé (2013/2014), il faut mieux outiller les enseignants à en saisir les positionnements conceptuels et pédagogiques du CECR. Il est vrai que chaque aspect du CECR n'est pas inclus dans le curriculum ontarien et le gouvernement de l'Ontario ne requiert pas une formation globale au CECR. Néanmoins, tous les enseignants en service sont censés suivre le curriculum et atteindre ces objectifs. Pour accomplir ce but, il est essentiel que

les enseignants comprennent les influences utilisées dans la révision du curriculum afin de pouvoir bien enseigner le curriculum.

Dans ce projet, je rejoins des efforts et des initiatives pancanadiens dans la mise en œuvre du CECR et ses outils. La formation initiale des enseignants fait partie intégrante des objectifs du gouvernement ontarien d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les programmes FLS. Comme Mison et Jang (2011) l'ont expliqué, les enseignants et les candidat.e.s sont la clé pour continuer l'adoption raisonnée du CECR au Canada. Il s'agit de mieux outiller les enseignants au curriculum par une formation plus globale et plus explicite au CECR ce qui leur permet d'avoir les clés de compréhension et de pouvoir juger ce qui fonctionne dans leur salle de classe ou pas. La réussite de la mise en œuvre du changement curriculaire dépend de nos enseignants : il faut entendre leurs voix et travailler avec eux pour changer pour eux.

En analysant des sondages et des entrevues en ligne, cette étude vise à identifier en premier, la présence du CECR d'un point de vue théorique dans la formation initiale et deuxièmement, les effets de la formation initiale au CECR sur les pratiques pédagogiques des candidat.e.s. Le but de ce projet est de repenser la façon dont la formation initiale prépare les candidat.e.s à comprendre et à se servir des outils du CECR, qui a influencé le curriculum révisé en Ontario (2013/2014). En réalisant cet objectif, cette étude tente de formuler des recommandations aux facultés d'éducation en vue de mieux préparer les candidat.e.s.

1.2 Problématique

Étant donné que le CMEC a recommandé l'adoption du CECR et que l'éducation en Ontario a répondu à l'appel en intégrant les principes de ce document dans le curriculum pour le FLS, cette étude se penche sur la problématique suivante :

En partant des perceptions et des expériences des candidat.e.s à l'enseignement eux-mêmes, comment la formation initiale des enseignants au CECR en Ontario peut-elle bien les préparer à adopter différents aspects du CECR dans la salle de classe ?

Il y a de nombreuses questions sous-jacentes qui découlent de cette problématique :

1. À quoi ressemble actuellement la formation initiale des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario au CECR ?

- a. Quelles sont les expériences personnelles en dehors de la faculté d'éducation quant à la formation au CECR ? (En tant qu'étudiant à l'école secondaire, en tant que bénévole dans une salle de classe)
 - b. Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignants ? Selon eux, quel est le degré de préparation à enseigner ces éléments ?
 - c. Qu'apprennent les candidat.e.s sur le CECR pendant leurs stages ?
 - d. Est-ce que les candidat.e.s sont formé.e.s à un regard critique par rapport au CECR ? Si oui, à quoi ressemble cette position ?
2. Quel est l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ?
- a. Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s envers le CECR ?
 - b. Quels éléments du CECR figurent dans les pratiques des enseignants pendant leur(s) stage(s) ? De quels éléments du CECR les enseignants se serviront-ils une fois embauchés ?
 - c. Est-ce qu'il y a une évolution dans la perspective des participant.e.s par rapport au CECR avant d'avoir fait leurs stages et après ?
 - d. Quelles sont les difficultés vraies ou perçues concernant l'utilisation du CECR dans leurs pratiques pédagogiques ? Selon les candidat.e.s, quelles sont les recommandations pour répondre à ces défis ?

1.3 Méthodologie

Pour mener à bien cette étude, je me suis servie d'une étude de cas à multiméthode. J'ai choisi une étude de cas parce que j'aimerais examiner les expériences vécues des candidat.e.s pour que je puisse décrire et expliquer le lien entre l'apprentissage du CECR et les pratiques pédagogiques en employant le CECR (Merriam, 1998 ; Yin, 1994). J'ai utilisé deux méthodes pour la collecte des données parce que j'avais besoin de saisir la complexité de la formation des enseignants. L'usage du sondage et des entretiens me permettent d'analyser la multitude des éléments qui ont une influence sur l'apprentissage des candidat.e.s et leurs pratiques pédagogiques. Plus spécifiquement, le sondage aide à décrire les perspectives des participant.e.s au sujet des catégories différentes dans le sondage (les expériences personnelles avec le CECR,

les croyances/attitudes/opinions du CECR, l'apprentissage du CECR/connaissance du CECR et les pratiques avec le CECR) et les entretiens me permettent d'identifier et d'explorer les thèmes émergents de ces catégories. Pour le sondage, j'ai recruté des candidat.e.s à l'enseignement du FLS des 9 facultés d'éducation en Ontario : l'université Brock, l'institut d'études pédagogiques de l'Ontario, l'université de Nipissing, l'université d'Ottawa, l'université Queen's, l'université Trent, l'université Western Ontario, l'université York et l'université Wilfrid Laurier. Tout au début, ma stratégie pour le recrutement s'est limitée à contacter les doyens de plusieurs facultés d'éducation pour leur demander s'ils voulaient envoyer le message de recrutement aux professeur.e.s et aux étudiant.e.s en FLS, mais j'ai dû par la suite utiliser les réseaux sociaux pour améliorer le taux de réponse. Le but du sondage était d'identifier la présence actuelle du CECR dans les programmes de formation initiale et le niveau d'expérience avec le CECR parmi les candidat.e.s. Il y a eu 36 participant.e.s au total qui ont rempli le sondage. De ces 36 participant.e.s, 9 candidat.e.s ont voulu participer à un entretien. Le but des entretiens était de mieux comprendre la formation initiale au CECR selon les candidat.e.s et d'examiner les impacts de cette formation initiale au CECR sur les pratiques pédagogiques des candidat.e.s.

Il est important de mentionner que cette étude s'est déroulée pendant la pandémie globale de COVID-19. Les conditions dans lesquelles ce projet s'est déroulé étaient assez compliquées. Le premier cas signalé du COVID-19 au Canada était fin janvier 2020. Début mars de la même année, toutes les écoles publiques ont fermé pour prolonger la semaine de relâche du mois de mars et les cours universitaires sont passés en ligne. En réponse à la première mort du COVID-19 en Ontario à la mi-mars, la province a appelé un état d'urgence en commandant la fermeture de certaines entreprises et certains services. À l'échelle provinciale, les masques et la distance sociale étaient imposés dans les magasins, dans les restaurants ainsi que dans les autres endroits publics. Pendant l'état d'urgence prolongé, le gouvernement a essayé plusieurs étapes pour rouvrir la province et par conséquent, les écoles avaient une multitude des modèles pour offrir les cours selon la région — entièrement en ligne, hybride (en ligne et en personne) et entièrement en personne. Début janvier 2021, les écoles dans certaines régions étaient encore fermées avec une promesse de rouvrir à la mi-février, mais le 12 avril la province a annoncé une autre fermeture pour toutes les écoles élémentaires et secondaires à travers toute la province sans aucun indice pour la date de la réouverture en personne. En Ontario, Doug Ford, premier de l'Ontario, a prolongé l'ordre de confinement jusqu'au 20 mai avec les limites de capacité pour la vente et

l'interdiction du voyage interprovincial non essentiel. J'ai commencé à recueillir des données en avril 2021, pendant le confinement de la province et la fermeture des écoles, ce qui a obligé les candidat.e.s à passer en ligne pour leurs propres cours et pour leurs stages. Les entretiens en ligne avec les candidat.e.s se sont passés en mai et en juin 2021 quand certaines restrictions avaient été levées, mais l'apprentissage en personne était encore interdit. Il est possible que ce contexte ait conduit à un taux de réponse plus faible que prévu.

1.4 Ancrage dans la théorie de la complexité

Pour ce projet, j'ai choisi la théorie de la complexité (TC) comme cadre théorique. La TC permet de mieux comprendre l'écart existant entre la théorie et la pratique dans les programmes de formation des enseignants du FLS et de fournir des pistes pour combler cet écart. Le lien entre la théorie et la pratique n'est pas linéaire et il faut un cadre théorique qui peut bien identifier et bien expliquer la multitude des influences qui peuvent avoir un effet sur l'apprentissage et les pratiques pédagogiques des candidat.e.s. La théorie de la complexité reconnaît la nature dynamique et complexe de la formation des enseignants et se concentre sur l'impact des influences contextuelles à l'extérieur et à l'intérieur du système pour décrire comment ces systèmes fonctionnent. En réponse à l'influence du Cadre sur le curriculum FLS révisé, mon étude vise à identifier ce qui influence la formation initiale des candidat.e.s au CECR et l'usage du CECR. L'identification de ces influences me permettra de mieux comprendre l'impact du programme de formation initiale sur les croyances, connaissances, compétences et pratiques des futur.e.s enseignant.e.s du FLS concernant le CECR pour bien façonner les recommandations aux programmes de formation initiale de comment mieux préparer les candidat.e.s avec le Cadre. Mes recommandations visent à combler le fossé entre la théorie et la pratique ; couramment reconnu comme le défaut principal des programmes de formation initiale (Russell et Dillon, 2015).

1.5 Apports de cette recherche

J'aimerais contribuer aux efforts qui visent à rendre les programmes de formation initiale plus pertinents en comblant la lacune entre la théorie et la pratique en analysant l'apprentissage du CECR dans les programmes de formation et comment cet apprentissage se traduit en pratiques pédagogiques. En dehors de certaines études (CMEC, 2015 ; Mui, 2015), il existe peu

d'information au sujet des effets de la révision du curriculum du FLS et peu d'information sur l'impact du curriculum FLS révisé sur l'enseignement/l'apprentissage dans les programmes de formation initiale. En premier lieu, mon étude vise à rapporter les perspectives des candidat.e.s concernant le curriculum révisé en Ontario et l'impact sur les programmes de formation initiale. Deuxièmement, ce travail cherche à avancer la réflexion critique sur les apports et les limites du CECR en contexte canadien. Troisièmement, ce travail veut cheminer la réflexion sur les bonnes pratiques dans les facultés d'éducation qui bien préparent les candidat.e.s ainsi que les obstacles qui empêchent la préparation efficace des candidat.e.s. Finalement, je vise à recommander des changements aux facultés d'éducation pour aider à mieux préparer les candidat.e.s au CECR. À la suite de l'identification des besoins et des défis par rapport au CECR d'après les candidat.e.s, j'ai aussi créé des ressources. J'espère que ces ressources inspireront les candidat.e.s à l'enseignement du FLS à réfléchir sur le Cadre au vu de leurs propres pratiques pédagogiques et aideront les candidat.e.s à approfondir leur compréhension du Cadre. Le but de ces ressources est d'aider les candidat.e.s à mieux mettre en pratique le curriculum de l'Ontario à partir d'une connaissance plus approfondie et la préparation plus concrète de ses influences conceptuelles. Le but de ce projet est de contribuer à s'efforcer de combler le fossé entre la théorie et la pratique dans les programmes de formation initiale pour améliorer les expériences des futur.e.s enseignant.e.s.

1.6 Plan de la thèse

Cette thèse s'organise de la manière suivante : le chapitre 2 discute du contexte du CECR et les programmes FLS au Canada en décrivant l'application du Cadre dans le contexte canadien et les problèmes passés et présents. Le chapitre 3 contient une revue de la littérature pertinente au CECR et la formation initiale des enseignants, la réforme au curriculum ontarien et aux programmes de formation initiale plus récentes en Ontario et finalement, une section qui discute des perceptions des enseignants au Canada du CECR et une discussion du développement professionnel au CECR pour les enseignants en service. Le chapitre 4 explique le cadre théorique. Le chapitre 5 explique la méthodologie. Le chapitre 6 discute des résultats du sondage. Le chapitre 7 discute des observations des entretiens et je commence à y croiser les données des deux méthodes. Dans le chapitre 8, je discute des résultats essentiels en revenant à ma problématique dans le cadre de la théorie de la complexité et en comparant les résultats avec

la littérature existante. Dans ce chapitre, je propose aussi des recommandations aux facultés d'éducation et j'explique les ressources que j'ai créées. Le chapitre 9 contient une discussion sur des conséquences de mon étude, des limitations et fournit quelques observations finales.

Chapitre 2 : Contexte du FLS et du CECR au Canada

Avant de me lancer dans la discussion au sujet des programmes de formation initiale au CECR pour les candidat.e.s du FLS en Ontario, il faut comprendre en premier les programmes FLS au Canada pour bien saisir le contexte de l'adoption du Cadre dans le contexte ontarien. Je commence par une discussion des programmes de FLS en décrivant les trois modèles canadiens offerts en Ontario : le programme d'immersion en français, le français enrichi et le programme de base de français. Puis, je fournis une brève explication du Cadre en expliquant les buts linguistiques et politiques du document. Ensuite, je discute de l'introduction du CECR au Canada en insistant sur l'influence du Cadre sur le curriculum révisé en Ontario (2013/2014). Finalement, je présente les points forts et je soulève les problèmes passés et présents de l'application du CECR dans un contexte canadien.

2.1 Programmes de FLS au Canada

2.1.1 Programme d'immersion en français

L'immersion française a une longue histoire au Canada. Au début des années 60, il y avait de soucis au sujet de la dominance de l'anglais dans les secteurs économiques, industriels, commerciaux et structurels où il était une exigence pour les francophones d'apprendre l'anglais pour réussir socialement (Rebuffot, 1993). Les tensions et les inégalités rehaussées ont mené à un mouvement monumental dans l'histoire canadienne, la Révolution tranquille, qui a privilégié le statut du français dans le contexte québécois et s'est battue pour la survivance et la préservation de la langue et de la culture française au Canada. Par conséquent, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963) et La Commission d'enquête sur la situation de la langue française et des droits linguistiques au Québec (1968) ont conduit à des changements importants dans la politique linguistique à l'échelle provinciale et fédérale. Au cours de ces changements, les communautés anglophones s'inquiètent de l'enseignement du français à leurs enfants. Les programmes d'immersion ont été conçus par et pour les anglophones de Montréal.

Les programmes d'immersion française au Canada se fondent sur deux théories principales de l'acquisition d'une langue seconde. La première est la théorie de Krashen (1984) qui soutient que nous apprenons une langue seconde de la même manière que la langue première et que nous apprenons mieux dans un contexte « naturel ». Cette théorie se concentre sur l'*input*

compréhensible en sachant que les élèves peuvent apprendre quand ils comprennent bien « les messages émis dans cette langue ou [sont] être[s] exposé[s] à un contenu d'enseignement compréhensible » (Rebuffot, 1993, p. 77). La deuxième est la théorie de Swain (1985) qui met l'accent sur l'*input* compréhensible et l'*output* compréhensible. Swain (1985) souligne « que les occasions données en classe pour une production langagière soutenue sont essentielles pour l'apprentissage parce qu'elles forcent les élèves à porter attention à la forme de leurs messages » (Rebuffot, 1993, p. 79). L'*output* compréhensible dans la théorie de Swain aide à compléter la théorie de Krashen (1984) qui a mis l'accent uniquement sur l'*input* compréhensible.

Ce nouveau modèle d'apprentissage a fait l'objet de critiques. Certains.e.s chercheur.euse.s (Stern, 1983) insistent que l'immersion est plus sociale que pédagogique et les autres ont commenté que ce modèle ne mérite pas le titre d'immersion parce que les apprenant.e.s ne sont pas immergé.e.s dans un environnement francophone, mais qu'ils sont plutôt dans un contexte anglophone et puis exposé à une langue (Lyster, 1987). Plus de deux décennies plus tard, Cummins (2014a) a fait une critique similaire de la notion erronée derrière l'immersion ancrée dans la croyance que la meilleure façon d'apprendre une langue est à travers des pratiques pédagogiques monolingues. Cette critique des approches monolingues derrière l'immersion est fortement soutenue par la recherche plus récente au sujet des approches plurilingues pour apprendre les langues (Moore & Gajo, 2009 ; Piccardo, 2013 ; Prasad, 2015). Il y a eu aussi des réactions diverses des communautés francophones et anglophones concernant la croissance des programmes d'immersion. La communauté francophone s'est montrée inquiète à l'idée de s'assimiler dans une majorité anglophone qui menace leur langue et leur culture maternelle (Clift, 1984) pendant que les anglophones étaient préoccupés par l'expansion et l'augmentation du pouvoir français à travers ces programmes (Rebuffot, 1993). En fait, l'immersion a été beaucoup reprochée d'être élitiste souvent perçue comme une stratégie pour la capitale linguistique et culturelle et pour la hausse sociale, économique et politique (Roy & Galiev, 2011 ; Kubota & Bale, 2020 ; Lyster, 2019 ; Valdez et coll., 2016).

En Ontario, il existe trois modèles de programmes d'immersion : l'immersion précoce, l'immersion moyenne et l'immersion tardive. L'immersion précoce commence dès la maternelle ou dès la première année. Typiquement dans ce type d'immersion, l'anglais est introduit dans la 2e ou 3e année, des fois en quatrième année, et à partir d'environ la 6e année à la 8e année l'enseignement se fait 50 % en français et 50 % en anglais. Il est possible aussi de faire

l'immersion précoce partielle dans laquelle « [l]es deux langues sont utilisées comme instruments d'enseignement dès le début de la scolarisation : du niveau 1 à 6 » (Ouellet, 1990 : 28). En Ontario, les modèles de l'immersion précoce varient d'un conseil scolaire à l'autre. Par exemple, dans les écoles à Halton, l'immersion commence en deuxième année avec 100 % de l'enseignement en français, puis en troisième année toutes les matières sont enseignées en français sauf le cours d'anglais et puis pour les années 4 à 8, les élèves reçoivent 50 % d'instruction en français. Dans les écoles à Peel, l'immersion commence en première année et 50 % de l'enseignement est en français jusqu'à la 8e année. En 9e à 12e année, les élèves en immersion doivent suivre 10 cours en français pour obtenir leur diplôme d'immersion. L'immersion moyenne commence après la première année, mais avant la 6e année. Dans ce type d'enseignement, le français est introduit de façon graduelle et de manière typiquement partielle (c'est-à-dire 50 %). L'immersion tardive peut être offerte en 6e, 7e ou 8e année et elle est typiquement plus intensive que les programmes d'immersion longue et d'immersion moyenne.

Malgré ces différences, en général, pour les programmes d'immersion en Ontario, les élèves apprennent le français « en tant que matière, et au moins deux autres matières du programme d'études sont enseignées en français » (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2022). Au niveau élémentaire, au moins 50 % de l'enseignement est dispensé en français et au niveau secondaire « des cours théoriques et appliqués sont offerts en 9^e et 10^e année, et des cours de préparation à l'université et ouverts sont proposés en 11^e et 12^e année » (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2022). En Ontario, une autre option est le français enrichi. Un des buts de ce programme est de permettre aux élèves qui n'ont pas accès aux programmes d'immersion d'améliorer leur habileté de communiquer spontanément en français et d'apprendre sur l'interculturalité francophone. Les élèves apprennent le français en tant que matière et une autre matière est enseignée en français. Au niveau élémentaire, 25 % de l'enseignement est en français et au niveau secondaire « des cours sont offerts en 9e et 10e année et des cours de préparation à l'université sont proposés en 11e et 12e » (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2022). C'est-à-dire que « dans ce programme, les élèves accumulent sept crédits en français : quatre sont des cours de FLS et trois sont d'autres matières enseignées en français » (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2022).

2.1.2 Programme de base de français

Les programmes de base de français sont les programmes FLS les plus anciens et les plus courants en Ontario dans les écoles publiques et privées (Viswanathan, 2016, p. 13). En fait, le français a été enseigné dans les programmes au niveau secondaire en Ontario dès 1854 (Ontario Ministry of Education, 1974) même si ces cours n'étaient pas initialement nécessaires pour obtenir un diplôme. Actuellement, les élèves apprennent le français en tant que matière et « doivent avoir accumulé au moins 600 heures de cours de français à la fin de la 8e année » et au niveau secondaire, « des cours théoriques, appliqués et ouverts sont offerts en 9e et 10e année, et des cours de préparation à l'université et ouverts sont proposés en 11e et 12e années » (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2022). En général, les élèves dans les programmes de base reçoivent 40 minutes d'enseignement de FLS chaque jour et 75 minutes par jour au niveau secondaire pour les écoles semestrielles et 60 à 75 minutes pour les écoles non semestrielles (Salvatori, 2008). Au début, les programmes de base de français ont suivi les mêmes méthodes que l'enseignement de la Latine en soulignant les règles de la grammaire et les exercices de la traduction (Ontario Ministry of Education, 1974). À présent, les programmes de base se concentrent plutôt sur le développement des compétences orales pour bien communiquer dans la langue cible. En fait, le curriculum révisé décourage l'usage des méthodes traditionnelles de la grammaire dans les programmes de base de français en soulignant que les approches axées sur la grammaire et les approches audio-orales ne mènent pas à la compréhension, la maîtrise ou la compétence communicative (Ontario Ministry of Education, 2013, p. 31). Malgré l'accent sur la communication et le développement des compétences orales, peu d'usage du français surtout comme langue de communication en salle de classe de français de base reste la norme selon les recherches (Calman & Daniel, 1988 ; Howard, 2006 ; Salvatori, 2008). Effectivement, une étude plus récente faite par Majhanovich et Smith (2010) a noté que 70 % de 56 enseignants de français de base qui ont participé à l'étude sont plus confortables avec les méthodes traditionnelles de l'enseignement qui se concentrent sur la grammaire et la prononciation de mots de vocabulaire. Un autre problème souligné dans la littérature est que les programmes de base de français sont peu valorisés en comparaison aux programmes d'immersion (Stern, 1986). En fait, les enseignants de français de base se sentent trop souvent invisibles et marginalisés (Richards, 2002) et l'inscription est en baisse avec un faible taux de rétention en dehors des programmes obligatoires de FLS (Cruden & Gormley, 2015). Pour certains élèves, c'est à cause de l'ennui et

l'incapacité de tenir une conversation en français (Canadian Parents for French, 2013), pendant que certains élèves affirment qu'ils ne rentrent pas dans le moule d'un.e bon.ne apprenant.e de FLS (Mady et coll., 2018). Une étude plus récente faite par Canadian Parents for French (2019b) a noté qu'une des faiblesses des programmes de français de base peut être attribuée à l'absence d'exposition et à l'usage limité du français, les enseignants qui ont une maîtrise limitée de la langue et le faible statut des programmes de français de base. Quoi qu'il en soit, étant donné la mauvaise réputation des programmes de français de base en Ontario, les élèves s'inscrivent dans les programmes FLS intensifs comme les programmes de français enrichis ou les programmes d'immersion française (Mazur, 2020).

Malgré les débuts uniques et les modèles distincts, tous les programmes FLS en Ontario élaborés dans le curriculum révisé (2013/2014) partagent le même soubassement théorique en utilisant les approches d'enseignement du FLS communicatives. Dans le curriculum révisé (2013/2014), les programmes FLS insistent tous sur l'importance des compétences orales à la suite de l'adoption d'une approche communicative et d'une approche actionnelle qui soulignent le sens, l'interaction et les besoins communicatifs des apprenant.e.s en utilisant les tâches authentiques qui se rapprochent de la vie réelle des apprenant.e.s (Ministry of Education (Ontario), 2013/2014). Le CECR a eu une influence considérable sur les pratiques pédagogiques en FLS ce qui m'a inspirée à voir comment un document européen va éclairer ou non les pratiques en place dans un contexte canadien.

2.2 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Après la Seconde Guerre mondiale, les États en Europe étaient déterminés à éviter ces tragédies à l'avenir. Le discours de Winston Churchill, le 19 septembre 1946 à Zurich était le premier à mentionner le besoin des Nations unies d'Europe. Deux années plus tard, un congrès s'organise avec plus de vingt pays pour établir une assemblée consultative, pour créer une Charte européenne des droits de la personne et pour installer une cour pour renforcer les décisions (Conseil de l'Europe, 2022). En 1949, le traité constituant le statut du Conseil de l'Europe a été signé par dix pays. Aujourd'hui, le Conseil de l'Europe est une « organisation intergouvernementale [qui] réunit 47 États, dont 28 sont aussi membres de l'Union européenne » (Beacco, 2015, p. 147). Un but central du conseil est « le développement d'une coopération entre les États membres dans les domaines de la culture et de l'éducation [...] pour [...] développer la

compréhension mutuelle entre les pays en encourageant l'étude de l'histoire et des civilisations ainsi que des langues » (Beacco, 2015, p. 147). Un des plus grands intérêts du Conseil est l'éducation, car elle est essentielle pour la démocratie et les droits de la personne :

Même si les circonstances et le débat public ont évolué, la vision du Conseil de l'Europe selon laquelle **l'éducation est un moyen crucial de promouvoir la démocratie, les droits de l'homme et l'État de droit est la raison d'être de notre programme**. Les sociétés démocratiques ne peuvent pas être construites sur l'ignorance, et **l'éducation ne peut pas se résoudre à transmettre uniquement des compétences, mais doit également communiquer des valeurs, des attitudes, des connaissances et un esprit critique** (je souligne, Conseil de l'Europe, 2019, p. 4).

Pendant les années 60, tous les projets concernant les langues se sont basés sur la Convention culturelle européenne qui vise à développer et à renforcer la culture européenne. Selon l'article 2 du traité, les membres devraient encourager et promouvoir l'étude de leur propre langue, de leur propre histoire et leur propre civilisation ainsi que celles des autres États membres. Les projets de langue étaient tous axés sur l'apprentissage aux fins de la communication, la pédagogie recommandée était centrée sur l'apprenant.e et il s'agissait de donner à tou.te.s les citoyen.ne.s la possibilité d'apprendre d'autres langues. Cette approche assure « que leurs propres besoins de communication soient pris en considération et que les méthodologies soient fondées sur des tâches réelles de communication. Pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant.e en lui donnant confiance en soi et en le motivant » (Conseil de l'Europe, 2022). Pendant les années 70-80, l'un des projets les plus importants était le travail de description de « *niveaux seuils* », c'est-à-dire les objectifs pour l'apprentissage des langues dans le but d'atteindre un niveau de communication dans la langue cible. En réponse à ce développement, le Conseil de l'Europe a décidé d'élaborer un cadre d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues général.

Après plus de vingt ans de recherche, le Conseil de l'Europe a publié le CECR ; un outil référentiel en vue d'offrir « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Le but est d'encourager les praticien.ne.s à réfléchir à leurs pratiques pour garantir qu'ils répondent aux besoins actuels des apprenant.e.s et de faciliter les échanges entre les praticien.ne.s et les apprenant.e.s. Il est important de noter que le but du Cadre n'est pas de prescrire comment ou quoi faire, mais plutôt de soulever les questions. L'apprentissage des langues et des histoires européennes a motivé l'élaboration du Cadre afin de souligner les ressemblances de l'histoire européenne et d'encourager aussi l'appréciation des différences de

divers pays européens. Étant donné la multitude des langues parlées en Europe, le CECR vise à unifier les objectifs linguistiques et à coordonner l'évaluation des langues pour faciliter la transférabilité des compétences linguistiques à travers les pays membres. Selon le Conseil de l'Europe, l'enseignement et l'apprentissage des langues sont un élément fondamental pour les objectifs politiques afin de soutenir la compréhension et la coopération internationale, pour améliorer la démocratie et pour développer l'indépendance des apprenant.e.s ainsi que la responsabilité sociale.

Le Cadre consiste en 9 chapitres. Le premier chapitre précise le contexte politique et éducatif du Cadre. Dans ce chapitre, les auteurs justifient le besoin d'un cadre commun pour répondre à l'accroissement de la mobilité des individus dans le monde de travail et le besoin croissant au monde de finances et de commerce international qui « supposent l'opération de marchés internationaux et des mouvements de capitaux à l'échelle mondiale qui dépassent toutes les frontières nationales et linguistiques » (Trim, 2001, p. 6). Ce chapitre souligne aussi que l'objectif du Cadre n'est pas dogmatique, mais plutôt ouvert à usages multiples de façons différentes selon les besoins de l'utilisateur.ice. Le Cadre n'essaie pas d'être prescriptif non de promouvoir l'uniformité, mais vise à améliorer la communication en encourageant la diversité. Le deuxième chapitre explique la perspective privilégiée par le Cadre, une approche actionnelle, qui considère les apprenant.e.s d'une langue comme des acteur.ice.s sociaux.ales qui accomplissent des tâches dans les contextes et les domaines d'action particuliers. Comme l'approche communicative des années 70, l'approche actionnelle est basée sur une utilisation de la langue pour communiquer. La plus grande différence entre ces deux approches est qu'avec « l'approche actionnelle, l'apprenant[.e] est placé[.e] dans le feu de l'action [...] l'apprenant[.e] va tout faire pour aller au-devant de cette réalité qui répond à une mission qui lui a été confiée » (Rosen, 2006, p. 26). En d'autres termes, l'approche communicative prépare les apprenant[.e].s à communiquer et l'approche actionnelle prépare les apprenant.e.s à intégrer dans un autre pays (Rosen, 2006, p. 44). Le prochain chapitre discute des niveaux communs de référence qui ont pour but « d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 23). Le Cadre présente six niveaux : le niveau introductif ou découverte (A1), le niveau intermédiaire ou de survie (A2), le niveau seuil (B1), le niveau avancé (B2), le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective (C1) et la

maîtrise (C2). Les descriptions de ces niveaux sont développées dans une échelle globale qui explique généralement ce que les apprenant.e.s sont capables de faire à chaque niveau. Les auteurs ont inclus aussi une grille pour l'autoévaluation qui se compose des descripteurs « *je peux faire* » et se divise en trois sections : comprendre, parler et écrire. Par exemple, sous la section de comprendre au niveau A1 le descripteur est : « Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26). Il y a aussi une grille des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée qui se divise en 5 sections : étendue, correction, aisance, interaction et cohérence. Ces descriptions ont pour but de guider les apprenant.e.s, les enseignant.e.s et les autres utilisateur.rice.s dans la caractérisation des six niveaux. Le chapitre 4 porte sur l'utilisation de la langue par l'apprenant.e/l'utilisateur.rice en soulignant « les domaines et les situations qui constituent le contexte de l'utilisation de la langue ; les tâches, buts et thèmes de la communication ; les activités, les stratégies et les opérations de communication et les textes [...] » (p. 7). Un apport important de ce chapitre est la distinction que l'apprenant.e n'acquiert pas deux façons séparées d'agir et de communiquer, mais que l'apprenant.e devient plurilingue et apprend l'interculturalité pour développer son répertoire linguistique. Dans une approche plurilingue, les langues et les cultures ne sont plus dans des compartiments séparés, mais « construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues [des cultures] et dans laquelle les langues [et les cultures] sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Le chapitre 5 décrit les compétences nécessaires pour entrer dans des actes de communication comme le savoir (la connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle), les aptitudes et savoir-faire, les savoir-être, les savoir-apprendre et les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Le chapitre 6 se penche sur des objectifs d'apprentissage y compris les compétences plurilingues et pluriculturelles appliquées aux différentes composantes de la compétence communicative, la différence entre l'acquisition et l'apprentissage et comment bien faciliter l'apprentissage ainsi que quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le prochain chapitre discute du rôle des tâches, l'élément essentiel de l'approche actionnelle, dont les apprenant.e.s sont considéré.e.s des acteur.rice.s sociaux.ales ayant à accomplir des tâches dans les domaines personnels, publics, éducationnels et professionnels qui « mobilisent

stratégiquement les compétences dont i[e]ls disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé » (p. 15). De plus, ce chapitre décrit les caractéristiques de différents types de tâches dans la vie quotidienne de la langue. Le chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire pour bien atteindre les objectifs d'apprentissage des langues différentes et « mérite un examen attentif de la part de ceux qui, ayant à élaborer des curriculums couvrant plusieurs langues, étudient les diverses possibilités de répartir au mieux les ressources entre diverses catégories d'apprenant.e » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 6). Finalement, le chapitre 9 précise l'évaluation et les types d'évaluation y compris le contenu des tests et des examens et l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation.

En 2018, le Conseil de l'Europe a publié un volume complémentaire du CECR qui a pour but de résumer des objectifs et les grands principes du Cadre, de mettre à jour les descripteurs y compris les descripteurs en incluant en particulier la médiation, la compétence plurilingue/pluriculturelle ainsi que les descripteurs pour les apprenants plus jeunes (le niveau *Pré-A1*). Également, les auteur.rice.s ont ajouté les descripteurs pour la langue des signes afin de contribuer aux initiatives de l'éducation inclusive. Je n'ai pas inclus le volume complémentaire dans mon étude parce que ce document n'a pas eu d'influence sur la révision du curriculum ontarien (ayant été publié après sa sortie).

2.3 Influence du Cadre européen au Canada

2.3.1 Le CECR au niveau du Canada

Au Canada, le Cadre a été introduit pour la première fois en 2005 à travers des réunions, des ateliers, des recherches et des séminaires, suivis d'une publication fondamentale de Laurens Vandergrift à l'Université d'Ottawa en 2006, qui recommande son adoption dans les provinces et dans les territoires. Vandergrift a proposé le CECR pour atteindre le but du gouvernement fédéral qui veut « [...] doubler la proportion de diplômés des écoles secondaires canadiennes possédant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle » (Vandergrift, 2006, p. 5). Quelques années plus tard, en 2010, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada a publié un guide intitulé *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* qui a « pour but de susciter la réflexion au sein des ministères de l'Éducation ainsi qu'au niveau des instances

locales [...] en ce qui concerne l'exploitation potentielle du CECR [L] dans le contexte canadien » (2010, p. i). Suite à ces recommandations nationales, plusieurs provinces au Canada, y compris la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Manitoba, la Saskatchewan, l'Ontario et les provinces de l'Atlantique, ont intégré les éléments du CECR dans leurs programmes de langue.

Dans les provinces atlantiques, en 2007, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a formé un comité responsable d'étudier l'application du CECR au FLS au Canada Atlantique. Ce comité « a adopté le Cadre en 2008 pour préciser l'apprentissage et l'évaluation de ses élèves de la maternelle à la 12e année » (ACPI, 2014, p.14). En outre, les provinces atlantiques ont adopté le DELF (Diplôme d'études en langue française) qui examine et certifie les compétences en français à partir des niveaux communs de référence du CECR. En 2014, à l'Île-du-Prince-Édouard, tous les élèves de 12e année en immersion ont passé cet examen. Cette prise de risque a permis à 290 candidat.e.s de se mesurer à des échelles internationales et de passer des épreuves les confrontant à des situations nouvelles, quel que soit leur choix (ACPI, 2014, p. 15). En 2005, 89 élèves canadien.ne.s ont obtenu un diplôme du DELF en comparaison avec 2,920 élèves en 2011 et ces chiffres continuent à augmenter chaque année. Plusieurs études (ACPI, 2014 ; Rehner, 2014 ; Vandergrift, 2015) ont constaté les perceptions positives des enseignants vis-à-vis le DELF ainsi que les changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques comme résultat de travailler avec le DELF. Les enseignants dans ces études remarquent qu'ils peuvent mieux intégrer les éléments du CECR dans leurs pratiques pédagogiques comme « plus d'activités interactives orales et plus d'activités de lecture et d'écriture inspirées par le DELF » (Rehner, 2018, p. 10). En fait, l'influence sur les pratiques évaluatives au Canada continue au Ministère de l'Éducation en Colombie-Britannique et à l'Institut des langues officielles et le bilinguisme à l'Université d'Ottawa, qui ont aligné leur curriculum de langue avec les niveaux de compétences du CECR (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith & Crowley, 2011, p. 4). Vandergrift (2015, p. 56) a aussi remarqué la demande croissante pour l'examen DELF au Canada.

2.3.2 Le CECR en Ontario

En Ontario, depuis 2011, soixante conseils scolaires anglophones ont fait partie de la mise en œuvre du CECR dans les programmes FLS (CEFR Ontario, n. d.). La révision du curriculum à partir du CECR est probablement l'initiative la plus large en Ontario concernant l'adoption du

Cadre dans les programmes FLS. Le CECR a influencé les approches privilégiées par le curriculum, les objectifs du curriculum ainsi que certaines croyances et idées au sujet de l'enseignement et l'apprentissage. Plus spécifiquement, le curriculum ontarien a souligné la notion fondamentale de l'apprentissage de la langue tout au long de la vie ce qui est encouragé à partir de 7 idées adoptées du CECR dans le curriculum élémentaire (2013) et dans le curriculum secondaire (2014), montré dans la figure 1 ci-dessous :

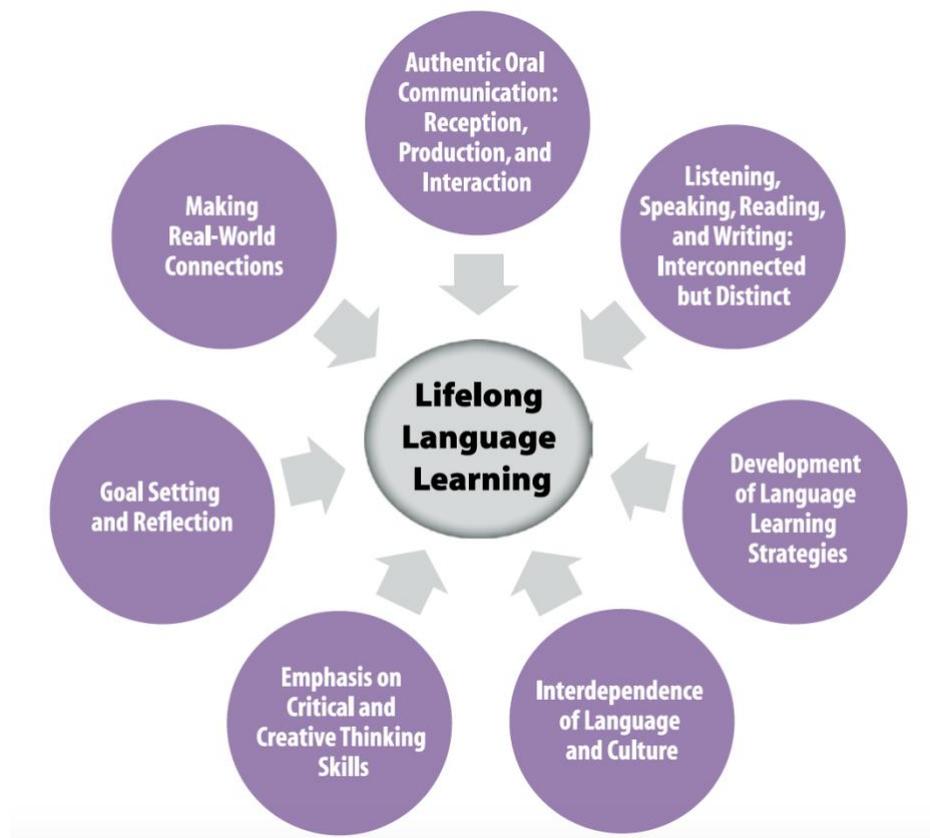


Figure 1. Les 7 grandes idées du CECR (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2013/2014, p. 8)

La communication orale authentique souligne que le but principal d'apprendre une langue est de communiquer et qu'il est nécessaire pour les élèves de se voir comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches afin de bien apprendre le français. L'interaction et la communication sont alors essentielles dans le curriculum révisé en Ontario et dans le Cadre. L'interconnexion de l'écoute, de la parole, de la lecture et de l'écrit souligne le transfert de ces compétences pour apprendre une langue. Ce point soutient l'idée que l'apprentissage de la

langue ne représente pas les parties ou les compétences isolées, mais plutôt un système des compétences entières comme décrit par le CECR. Le développement des stratégies d'apprentissage a pour but de soutenir l'autoévaluation des apprenant.e.s qui apprennent comment « apprendre à apprendre » pour les motiver à vouloir continuer à apprendre le français. Le CECR vise aussi à unifier les langues et les cultures diverses en Europe, à souligner l'interdépendance des langues et des cultures et à souligner l'importance de développer une appréciation et un respect pour les cultures diverses à travers la conscience et la compétence interculturelle. Selon le curriculum, il est essentiel de développer les compétences linguistiques et culturelles/interculturelles pour améliorer la citoyenneté globale et locale des élèves. Le curriculum met aussi l'accent sur les compétences de raisonnement critique et créatif pour bien comprendre ce que les élèves sont en train d'apprendre et pour bien communiquer. Ces compétences soutiennent les capacités à résoudre les problèmes qui sont nécessaires pour gérer la complexité de la communication entre plusieurs communautés comme souligné par le CECR. Ensuite, la définition des objectifs et la réflexion sont aussi importantes dans le curriculum, inspiré par l'autoévaluation et le rôle actif de l'apprenant.e élaboré dans le Cadre. Finalement, les liens à la vie réelle des élèves s'inspirent de l'approche actionnelle du CECR qui préconise des tâches authentiques, c'est-à-dire des tâches où les élèves en tant qu'acteur.rice.s sociaux.ales se servent de la langue à des fins communicatives.

Il est important que les enseignant.e.s en Ontario en FLS aient une bonne connaissance du Cadre pour bien comprendre et pour bien enseigner le curriculum FLS en Ontario. Le CECR a fortement influencé les approches recommandées dans le curriculum révisé, les objectifs du curriculum, les attentes pour l'enseignant.e et l'apprenant.e ainsi que le rôle de l'évaluation dans les programmes FLS et a ajouté un volet interculturel à chacun des 4 éléments du curriculum (l'écoute, la lecture, l'écriture et la parole). Le CECR promeut l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans l'objectif d'interagir (Piccardo, 2013). Le curriculum révisé encourage la mise en place de situations de communication significatives et authentiques dans la salle de classe (les tâches) pour un apprentissage plus actif de la langue (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 9). Cette focalisation sur les interactions significatives et authentiques représente un changement de paradigme : d'une vision de la compétence langagière comme un ensemble d'éléments fragmenté à une vision plus organique de la compétence langagière axée sur l'objectif de la communication (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 7). Comme le

CECR le décrit, les apprenant.e.s doivent être capables de mobiliser « stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur[.rice] social[.e] » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Il est vrai que les objectifs du précédent curriculum de FLS visaient aussi le développement oral de la langue et l'importance de communiquer, mais l'accent était sur la maîtrise de certaines structures linguistiques et le vocabulaire déterminé par une approche thématique (Rehner et coll., 2021). À partir de ces objectifs ancrés dans une approche cognitive, la réussite des apprenant.e.s dépende de la maîtrise du français à l'oral et à l'écrit avec une focalisation sur l'exactitude grammaticale (Rehner et coll., 2021, p. 2). Le curriculum révisé maintient que les élèves ont toujours besoin de bonnes compétences grammaticales, mais plus important encore est que les élèves doivent se concentrer sur la communication en français (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 6). Au lieu de se concentrer sur des thèmes prédéterminés, le curriculum révisé concentre la pratique de la classe sur l'introduction de la langue adaptée aux besoins communicatifs des élèves et sur la pratique des compétences linguistiques par les interactions significatives (Rehner et coll., 2021, p. 3). Dans cette approche, le contenu des cours du FLS se base sur les besoins et la vie quotidienne des élèves. L'apprentissage est maintenant centré sur l'apprenant.e comme le préconise le Cadre : « [...] le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant[.e] » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4). La centration sur l'apprenant.e a un grand impact sur le rôle de l'enseignant.e et de l'apprenant.e dans les programmes FLS. L'enseignant.e est plutôt un.e facilitateur.rice qui guide et qui organise les activités en salle de classe au lieu d'être la source ultime de la connaissance. L'apprentissage centré sur l'apprenant.e met plus de responsabilités sur les élèves et leur donne plus d'autonomie dans leur propre apprentissage (Piccardo, 2014). Dans le curriculum révisé, on remarque un accent sur le développement de stratégies d'apprentissage (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 10) et la réflexion de l'élève sur ses progrès est au centre de la démarche pédagogique préconisée (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 10). En effet, on s'attend à ce que les enseignant.e.s communiquent explicitement les objectifs et les critères d'apprentissage pour que les élèves puissent comprendre pourquoi iels apprennent. De plus, l'évaluation est ancrée dans la rétroaction descriptive qui

souligne ce que les apprenant.e.s peuvent faire et comment iels atteignent les buts d'apprentissage décrits par le curriculum. L'évaluation est maintenant ancrée dans la compétence au lieu de l'incompétence. Les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » ont fortement influencé ce nouveau modèle d'évaluation, ancrés dans les attentes clairement résumées dans les niveaux communs de référence du CECR. Les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » permettent aux apprenant.e.s d'être capables de savoir où iels en sont en relation aux attentes du curriculum. Les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » requièrent la pratique d'établir les critères de succès avec les apprenant.e.s pour que les attentes du curriculum soient accessibles et précises tout au long du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Finalement, les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » contextualisent et soutiennent l'apprentissage et l'enseignement pour que l'intention et la raison soient à l'avant-garde de la préparation, l'enseignement et l'apprentissage. Le CECR a aussi fortement influencé l'introduction de la compétence interculturelle dans le curriculum révisé. L'approche interculturelle soutient qu' « un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant[.e] et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Un de premiers objectifs du Cadre est une plus grande unité parmi les États membres européens ce qui n'est possible qu'au moyen de la promotion de la « compréhension et tolérance mutuelles [...] de la diversité culturelle [pour] entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe [et pour] développer la capacité [...] à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles » (Le Conseil de l'Europe, 2001, p. 10). De façon similaire, le curriculum révisé souligne qu'un objectif pour les apprenant.e.s des programmes FLS est qu'ils s'efforcent d'en savoir plus sur le Canada, ses deux langues officielles et les autres cultures (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 6). Le curriculum révisé ajoute aussi que la langue et la culture sont inséparables et nécessaires pour apprécier et respecter la diversité des Canadiens et des sociétés globales (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 7). Ce changement est le plus évident dans le nouveau volet du programme : *la compréhension interculturelle*, qui doit être enseignée dans tous les quatre volets du curriculum (l'écoute, la lecture, l'écriture et la parole). Le but de cet ajout dans le curriculum est d'aider les apprenant.e.s à faire les liens entre les communautés francophones diverses. L'espoir est que les apprenant.e.s développeront les compétences pour accéder et pour comprendre les informations de plusieurs communautés francophones et de

plusieurs cultures, et que les apprenant.e.s utiliseront ces compétences pour interagir. La conscience et la compréhension interculturelle sont les aspects clés de la citoyenneté mondiale (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 10). Les documents authentiques sont privilégiés pour que les apprenant.e.s aient un contact direct avec la langue et la culture cible. En fait, le curriculum demande aux enseignant.e.s d'exposer les apprenant.e.s à un assortiment de documents authentiques pour élargir leur contact avec plusieurs variétés sociales et géographiques de la langue française (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 13). Même si la culture a joué un rôle dans les curriculums FLS précédents, la différence est que l'interculturalité est devenue inséparable de la langue au lieu d'être facultatif et l'interculturalité est acquise à travers la communication significative et les rétroactions interactives dans la langue cible (Ontario Ministry of Education, 2013/2014, p. 9). Ce changement de paradigme indique le passage d'une approche cognitive à une approche socioculturelle (Rehner et coll., 2021, p. 3).

Il y a actuellement en place plusieurs initiatives concernant la mise en œuvre du CECR en Ontario comme le *Strategic Directions for the CEFR in Ontario (2018-23)* qui explique le plan d'action pour soutenir l'adoption du CECR en Ontario. Il y a aussi plusieurs ressources disponibles pour les enseignant.e.s en service afin de les aider à bien comprendre et à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques comme le site web TransformingFSL qui offre des vidéos et des documents d'introduction au CECR dans le contexte ontarien. Ces ressources ont pour but de faire le lien entre le Cadre et le curriculum révisé en Ontario en vue de montrer les bénéfices et le potentiel du Cadre dans les programmes FLS. De plus, il y a aussi des ressources pour les conseils scolaires comme *A Framework for French as a Second Language in Ontario Schools, Kindergarten to Grade 12* qui lance un appel à l'action pour améliorer les programmes FLS dans le but de promouvoir les bénéfices du FLS, d'augmenter l'appréciation ainsi que le soutien pour les enseignant.e.s du FLS et de bien décrire les buts et les principes directeurs pour les programmes FLS en Ontario. Toutes ces ressources indiquent que l'adoption du CECR dans les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s reste une priorité dans la communauté du FLS ontarien.

2.4 Pertinence du CECR dans le contexte canadien

Au début des discussions au sujet de l'adoption du Cadre dans un contexte canadien, Vandergrift (2006) a souligné les points forts du CECR quant à son application dans un contexte

canadien. Les points forts incluent les théories solides à la base du Cadre, la validité empirique, la validité apparente, les descripteurs transparents et conviviaux, l'indépendance, et la pertinence aux plusieurs contextes à cause de sa nature souple et ouverte « pour permettre à chaque province et territoire de relier son programme à un cadre plus large » (p. 19). De plus, CMEC (2010) a encouragé le CECR pour un contexte canadien parce que le Cadre répond bien aux besoins contextuels. Par exemple, le concept du plurilinguisme répond bien à la population multiculturelle et multilingue du Canada, l'approche actionnelle s'aligne sur le modèle canadien déjà en place de Canale et Swain (1980) pour enseigner les langues et les descripteurs peuvent être validés dans le contexte canadien parce qu'ils décrivent des compétences langagières déjà reconnues dans les curriculums d'enseignement des langues au Canada. En addition, le Ministère de l'Éducation au Canada cherchait un cadre de référence qui assurerait une base commune de l'enseignement des langues et des acquis en langue. Ce n'était pas seulement les influences fédérales qui perçoivent les bénéfices d'adopter le CECR au Canada. En fait, plusieurs études montrent les perspectives positives au sujet de l'usage du CECR dans la salle de classe du FLS pour améliorer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (ACPI, 2014 ; Faez, Taylor, Majhanovich, Brown, Smith, 2011 ; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith, Crowley, 2011 ; Gour, 2015). Néanmoins, l'adoption du CECR en contexte canadien n'est pas sans complication.

Au Canada, les chercheur.euse.s soulignent quelques problèmes en ce qui concerne son adoption au contexte canadien au sujet du plurilinguisme (Wernicke & Bournot-Trites, 2011 ; Taylor & Cutler, 2016), de l'interculturalité (Schneider, 2020), de l'autoévaluation et des niveaux de référence (Gauthier, 2015). Une étude récente par Bournot-Trites et coll. (2020) suggèrent qu'un cadre canadien comme les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) conçu spécifiquement pour le contexte canadien et aux sensibilités locales serve comme une alternative logique au CECR. Plus de dix années avant cette étude dans le format d'un forum politique, Coste (2007) s'inquiétait que le Cadre soit devenu le standard pour plusieurs pays en dehors de l'Europe comme une prescription au lieu d'une référence pour plusieurs contextes différents.

Bournot-Trites et coll. (2020) ont discuté de ce souci important pour le contexte canadien en soulignant l'idéologie monocentrique de la langue française¹ qui affirme le statut du français en

¹ L'idéologie mono-centrique décrit le français comme une langue avec une seule norme (Bournot-Trites et coll., 2020, p. 148).

France comme le seul pouvoir linguistique. Bournot-Trites et coll. (2020) ont expliqué qu'en nous tournant vers les cadres, l'évaluation et les textes étrangers, nous endoctrinons nos apprenant.e.s à croire que le français en Europe est supérieur à celui dont nous parlons au Canada (p. 157). Cette idéologie ne reconnaît pas les autres variétés ou dialectes de la langue française, comme le français du Québec, comme légitimes. Ces chercheur.euse.s suggèrent un cadre canadien qui reconnaît la légitimité de la langue française en dehors de la France dans l'espoir d'aborder les inégalités linguistiques qui entraînent l'insécurité et la disparition de la langue française. Bournot-Trites et coll. (2020) expliquent aussi que le cadre est plutôt un modèle à consulter qu'un cadre à suivre et que le CECR n'est pas facile à intégrer ce qui ajoute beaucoup de travail supplémentaire pour l'enseignant.e (p. 151). Bournot-Trites et coll. (2020) soumettent à nouveau à discussion plusieurs aspects du Cadre précédemment identifié comme les points forts par exemple la base théorique, la validation empirique et apparente et la nature transparente et facile à utiliser. Bournot-Trites et coll. (2020) soulèvent aussi certaines questions au sujet du manque de contexte et la discrimination des niveaux plus bas du Cadre. Ces chercheur.euse.s ont suggéré un cadre fait au Canada pour mieux adhérer au contexte. En considérant ces critiques, il est évident que l'adoption du CECR au Canada est beaucoup plus compliquée que l'acceptation des principes et des idées du Cadre et le transfert de ces éléments au Canada. Il est important d'expliquer que je ne prends pas parti du bienfait ou non de la mise en œuvre du CECR en Ontario. De mon côté, j'ajoute aux recommandations provinciales pour améliorer l'adoption du CECR dans le curriculum et j'ajoute aux initiatives déjà en cours pour soutenir et pour approfondir la compréhension des éléments clés du CECR pour améliorer la mise en œuvre du curriculum révisé.

2.5 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai donné un aperçu des programmes FLS en Ontario en ce qui concerne les débuts de chaque programme, les soubassements théoriques et les critiques passés et présents. Puis, j'ai expliqué les débuts du CECR en fournissant un résumé bref des 9 chapitres du document et j'ai fait un rappel de l'adoption du Cadre au Canada. Dans ce chapitre, j'ai aussi précisé l'adoption du CECR dans le curriculum révisé en Ontario afin de montrer l'influence du Cadre sur le curriculum actuel. Les influences du CECR peuvent être identifiées dans l'approche pédagogique encouragée par le curriculum, dans les compétences à développer par les élèves

élaborés ainsi que dans les idées au sujet de la connaissance interculturelle et l'évaluation. Dans la dernière section, je discute de certaines critiques du Cadre dans le contexte canadien en particulier, les conséquences d'un cadre européen dans le contexte bilingue au Canada.

Dans le prochain chapitre, je discuterai des évolutions de la structure et des théories de la formation initiale pour décrire le contexte passé et présent de cette étude de cas. La deuxième section discute des réformes en Ontario du curriculum de FLS et de la restructuration des programmes de formation initiale pour expliquer les conditions dont ces changements ont été nécessaires. La troisième section discute des perceptions des enseignant.e.s en service au sujet de l'adoption du CECR et les soutiens en place pour bien préparer les enseignant.e.s en service avec le CECR. Suite à cette discussion, je résume la littérature pertinente au sujet de la formation initiale des enseignant.e.s et la présence du CECR dans les programmes de formation initiale.

Chapitre 3 : Revue de la littérature

Ce chapitre se divise en trois thèmes qui sont pertinents pour mon étude : le lien entre la théorie et la pratique dans la formation initiale des enseignant.e.s, la réforme du curriculum en Ontario et le CECR selon les enseignant.e.s (en service et futur.e.s enseignant.e.s). Dans ce chapitre, je commence par l'évolution de la structure des programmes de formation initiale en Ontario depuis le dix-neuvième siècle. Cette période marque les premiers efforts du gouvernement de l'Ontario à gérer la formation des enseignant.e.s à partir des certifications et de la mise en place de certaines écoles de formation. Puis, je discute des fondements théoriques des programmes de formation initiale qui ont mené aux approches d'aujourd'hui pour souligner les problèmes courants dans la littérature canadienne des programmes de formation initiale. Cette première partie discute de la tension entre la théorie et la pratique, dont on peut tracer l'origine au moment où la formation initiale est passée d'un certificat provincial à un programme universitaire.

La deuxième partie de ce chapitre décrit la réforme du curriculum de FLS en Ontario et la réforme des programmes de formation initiale des enseignant.e.s en Ontario². Cette section vise à relever les impressions initiales des enseignant.e.s au sujet de l'usage du CECR dans le curriculum révisé et à souligner le manque de représentation des candidat.e.s à l'enseignement dans la littérature. Cette partie discute aussi des raisons pour la réforme dans les programmes de formation (la durée des programmes et des stages dans la province a généralement doublé). Finalement, cette deuxième section précise les défis rencontrés lors du changement des programmes de formation initiale afin de guider mes recommandations aux facultés pour que ces suggestions soient éclairées par ce qui a marché ou n'a pas marché dans les réformes précédentes.

La dernière section consiste en trois parties qui portent sur le point de vue sur le CECR des enseignant.e.s en service et des futur.e.s enseignant.e.s. En premier, je souligne les perceptions des enseignant.e.s au Canada du CECR et l'impact sur leurs pratiques pédagogiques en soulignant les forces et faiblesses du Cadre selon les enseignant.e.s. Cette dernière partie du chapitre souligne les forces et les faiblesses du CECR d'après les enseignant.e.s en service ce qui

² Comme Fink & Stoll (2005) l'ont souligné, le mot « réforme » signifie quelque chose de différent selon les personnes. Aux fins de la présente discussion, j'applique le mot « réforme » pour décrire le déroulement des événements et activités dont le gouvernement a imposé les changements à partir d'un processus de *top down* (p. 28).

me permettra de point de comparaison pour ce que disent les participant.e.s de mon étude. Puis, je discute du développement professionnel pour décrire les initiatives déjà en cours pour aider avec la formation des enseignant.e.s en service au CECR. Ceci me permettra d'identifier ce qui existe pour les enseignant.e.s en fonction, ce qui pourrait faire partie de la formation initiale et ce qui aide ou empêche la préparation aux concepts du Cadre. Finalement, je décris l'état actuel de la formation au CECR dans les programmes de formation initiale.

3.1 Les évolutions de la structure et des théories de formation initiale pour les enseignant.e.s de FLS en Ontario

3.1.1 L'évolution de la structure des programmes de formation initiale depuis le dix-neuvième siècle en Ontario

Au Canada, l'éducation est la responsabilité de chaque province. C'est-à-dire qu'il n'y a aucun département fédéral de l'éducation ou de système national d'éducation (Van Nuland, 2011, p. 409). Ce régionalisme s'étend également aux programmes de la formation initiale des enseignant.e.s qui sont destiné.e.s à répondre à la diversité géographique, historique, linguistique et culturelle au Canada (Van Nuland, 2011, p. 410). Cette section ne fournit pas un compte rendu détaillé des programmes de formation initiale, mais donne plutôt un aperçu de l'histoire riche et complexe des programmes de formation initiale en Ontario.

Ce ne fut qu'en 1950 que l'Ontario a établi un système central et bien structuré pour la formation initiale. Les enseignant.e.s au niveau élémentaire devaient avoir un diplôme d'études secondaires et les enseignant.e.s au niveau secondaire devaient avoir un diplôme universitaire suivi par une année de formation professionnelle et deux années de pratique réussie (Kitchen & Petrarca, 2015, p. 63). Les programmes de formation initiale ont été guidés par l'enseignement de la méthodologie détaillée pour chaque matière et l'enseignement qui mit l'accent sur les principes généraux de l'apprentissage (Kitchen & Petrarca, 2014, p. 61).

Suite à ces changements, la formation des enseignant.e.s a continué à être au premier plan de l'intérêt gouvernemental. En fait, de grands changements se produisent encore en réponse à *The Hope Commission* publiée par la *Royal Commission on Education in Ontario* en 1950. Ce rapport a suggéré des changements radicaux en éducation y compris dans les programmes de formation initiale (Clarke, 2021 ; Kitchen & Petrarca, 2015). En ce qui concerne le curriculum, le rapport a suggéré de nouveaux objectifs exigeant le développement des compétences

personnelles des enseignant.e.s comme une personnalité vigoureuse et gentille au lieu d'être un maître de connaissance (Giroux, 1991, p. 403). Malgré ces suggestions, la pédagogie dirigeante des programmes de formation reste encore principalement scientifique sans profondément reconnaître l'aspect humain de l'enseignement. Le rapport a aussi suggéré l'établissement des écoles élémentaires en conjonction avec un *Ontario College of Education* redynamisé.

C'était pendant les années 60 et les années 70 que les programmes de formation initiale se sont transformés de certificat provincial en programmes universitaires en signalant les perspectives changeantes de l'enseignement comme un domaine professionnel complexe et technique (Carbonneau & Tardif, 2002 ; Perlaza & Tardif, 2016 ; Tedick, 2009). Notamment, ce changement dans la structure des programmes s'est réalisé à partir du développement des programmes de formation initiale à l'université de Western et à l'université de Queens (Kitchen & Petrarca, 2015). Le développement de ces programmes a suivi un rapport connu sous le nom de *Patten Report* qui a défendu l'idée que l'enseignant.e n'est pas qu'un simple transmetteur du savoir, mais un individu créatif qui participe dans le processus de formation (Kitchen & Petrarca, 2015, p. 63). Néanmoins, la formation dans les programmes universitaires a continué à suivre une approche axée sur le contenu. Cette approche s'est bien alignée sur l'orientation académique de cette période qui s'est concentrée sur l'identification des objectifs spécifiques et observables pour les programmes de formation. Ces principes dépendent d'une théorie de l'apprentissage qui rassemble une conception behavioriste du langage. C'est-à-dire que le but de la formation des enseignant.e.s est de transmettre en premier la connaissance de la langue, les théories de l'apprentissage, la culture cible et la connaissance de la méthodologie, et deuxièmement, d'enseigner aux enseignant.e.s comment utiliser les compétences (Graves, 2009, p. 117). Malgré ces premières démarches vers la professionnalisation de la formation des enseignant.e.s, il a fallu un changement de paradigme pour vraiment s'attaquer à la nature complexe de l'enseignement.

3.1.2 Le tournant dans les théories de formation initiale des enseignant.e.s en Ontario : le socioconstructivisme et la pratique réflexive

Plusieurs chercheur.euse.s (Velez-Rendon, 2002 ; Ellis, 2009 ; Golombek, 2009 ; Graves, 2009 ; Wright, 2010) soulignent la transformation dans l'approche au début des années 90 comme un moment fondamental dans la formation des enseignant.e.s. En fait, le socioconstructivisme est encore pratiqué à un degré aujourd'hui dans les programmes de

formation initiale canadiens (DeLuca & Pitblado, 2018, p. 264). Cette nouvelle approche souligne le fait que l'apprentissage des enseignant.e.s est une activité sociale qui dépend de la connaissance de soi, des apprenant.e.s, du contenu, du curriculum et du contexte. Le socioconstructivisme considère les enseignant.e.s comme les utilisateurs.rices ainsi que les créateurs des formes légitimes de la connaissance pour instruire leurs apprenant.e.s de langue seconde dans des contextes complexes. La formation des enseignant.e.s n'est plus la transmission des théories de l'acquisition de langue seconde vers les pratiques d'enseignement, mais c'est maintenant considéré comme un processus dialogique (Johnson, 2009, p. 21) qui existe dans et qui développe à partir des contextes et des pratiques socioculturels. Perlaza et Tardif (2016) affirment que depuis les années 90, les réformes institutionnelles de la formation initiale des enseignant.e.s partout au Canada ont été mises en place pour refléter la professionnalisation de la formation des enseignant.e.s (p. 210). De cette manière, la formation initiale des enseignant.e.s en Ontario est passée d'un système traditionnel, basé sur la transmission de la connaissance à une approche plus holistique de l'apprentissage socioconstructiviste qui se concentre sur le développement de l'individu ainsi que l'encouragement de la connaissance et de la compréhension de l'éducation dans un contexte plus général (Perlaza & Tardif, 2016, p. 211).

Ce nouveau paradigme souligne aussi l'aspect cognitif des enseignant.e.s en affirmant que les candidat.e.s à l'enseignement ne sont pas des pages vierges et que leurs expériences, leurs croyances et leurs connaissances antérieures produisent un grand effet sur leur formation (Freeman, 2002 ; Ellis, 2009 ; Golombek, 2009 ; Graves, 2009) ainsi que leurs pratiques éventuelles dans la salle de classe. Comme noté par Viswanathan (2016), les expériences d'apprentissage précédentes dans une langue seconde ont une influence profonde sur les croyances, les connaissances et les idées au sujet de l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde (p. 28). Borg (2009) a expliqué qu'un facteur crucial dans le développement de la recherche sur la cognition des enseignant.e.s est la prise de conscience dont nous ne pouvons pas comprendre les enseignant.e.s sans comprendre leurs pensées, leurs connaissances et leurs croyances qui influencent ce qu'ils font (p. 163). En gros, il est impossible de comprendre les expériences de formation initiale à l'enseignement sans analyser l'aspect cognitif du processus

d'apprentissage. Borg (2009) a ajouté que la recherche sur la cognition des enseignant.e.s³ donne un aperçu des vies intérieures des enseignant.e.s et des façons complexes dont ces aspects sont reliés aux pratiques dans la salle de classe. C'est la raison pour laquelle j'analyse les croyances, les expériences et les connaissances des candidat.e.s au CECR au lieu d'examiner uniquement leurs pratiques pédagogiques. Je reconnais le lien indéniable entre les vies intérieures des enseignant.e.s et leurs pratiques dans la salle de classe.

Dans le cadre de la cognition des enseignant.e.s, une théorie a été développée ; ce que les chercheur.euse.s (Singh & Richards, 2009 ; Wright, 2010) appellent la pratique réflexive. Cette théorie se concentre sur les enseignant.e.s en tant qu'agents actifs dans leur formation qui développent leurs propres théories à partir de la réflexion et à partir de la collaboration avec les autres (Velez-Rendon, 2002). La pratique réflexive reconnaît que la formation des enseignant.e.s est un processus continu (Wright, 2010) dans les communautés d'apprentissage où iels participent et négocient simultanément leurs connaissances (Singh & Richards, 2009). Plusieurs chercheur.euse.s canadien.ne.s (Betts & Block, 2013 ; Hirschhorn et coll., 2013 ; Goodnough et coll., 2015) soulignent que la formation initiale des enseignant.e.s doit être collaborative, basée sur l'interaction et sur l'échange. Pour mieux instruire les enseignant.e.s, il faut aider à développer une identité en tant qu'enseignant.e.s émergents à travers l'analyse de la théorie comme perspective pédagogique pour interpréter la pratique, et [il faut aussi développer] la théorie personnelle qui se construit et qui est raffinée à partir de la pratique (Betts et Block, 2013, p. 405). L'idée de la pratique réflexive n'est pas un concept nouveau, mais qui remonte à des siècles dans la philosophie d'Aristote et de Platon. Ce concept a resurgi comme étant fondamental dans la formation initiale des enseignant.e.s à la suite de la publication de Schön en 1983 qui reste encore un principe essentiel dans les programmes de formation au Canada (Goodnough et coll., 2015).

Une étude faite par Russell et coll. (2013) admet que la plupart des programmes de formation aient adopté le terme *pratique réflexive* qui, comme ces chercheur.euse.s l'ont souligné, est basée sur un modèle de *practice-and-theory*, inventé par Schön (1983 ; 1987), pour s'occuper de la lacune entre la théorie et la pratique. Néanmoins, Russell et coll. (2013) ont critiqué le fait que la plupart des programmes de formation des enseignant.e.s continuent à être

³ La cognition des enseignant.e.s veut dire les pensées, les connaissances et les croyances.

implicitement basés sur un cadre conceptuel de *theory-into-practice* (p. 31). Cette étude ne recommande pas plus de temps en stage, mais plutôt défend l'importance de la pratique comme le point de départ pour les programmes de formation au lieu de laisser la théorie comme la force dirigeante des programmes (p. 32). C'est-à-dire que le stage se déroulerait plus tôt dans le programme et que les cours joueraient alors un rôle de soutien pour réfléchir sur le côté théorique et pour analyser les expériences vécues. Des bases théoriques fortes sont encore essentielles pour les candidat.e.s, cependant dans un rôle de soutien pour comprendre leurs expériences et comme un outil de réflexion et de révision des pratiques. Ceci reste une question centrale et courante dans la littérature de la formation initiale des enseignant.e.s : quels sont les rôles respectifs de la théorie et de la pratique ?

Depuis la période initiale de la professionnalisation de l'enseignement pendant les années 60 et 70, quand les programmes ont fait partie des universités, il y avait des réactions critiques qui ont suggéré que ce nouveau format accordait plus d'importance à la théorie qu'à la pratique des enseignant.e.s (Sheehan & Fullan, 1995). Plusieurs chercheur.euse.s ont soutenu ces commentaires (Desbois et coll., 2015 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Martin & Russell, 2011 ; Smits, 2010) en soulignant que le stage dans les programmes de formation est l'élément le plus important pour le développement des candidat.e.s qualifié.e.s. Falkenberg et Smits (2010) et Russell et Dillon (2015) ont confirmé que le rôle de la théorie versus la pratique est une des plus grandes tensions dans les programmes de la formation des enseignant.e.s. Cette tension entre la théorie et la pratique est identifiée comme étant le grand défaut de la formation initiale des enseignant.e.s et donc un point central de la réforme des programmes de formation (2015, p. 151).

Comme je l'ai souligné plus haut, la pratique réflexive est une façon dont les programmes de formation ont essayé de réduire l'écart entre la théorie et la pratique. La pratique réflexive est essentielle pour s'occuper de la réalité complexe dans la salle de classe, de l'apprentissage et de l'enseignement. Gray et Colucci-Gray (2010) ont constaté que la recherche de la formation initiale des enseignant.e.s utilise trop souvent une approche réductionniste pour les politiques, la recherche et la pratique au lieu de considérer les tensions qui existent sur place, souvent contradictoires, pour les enseignant.e.s entre la pléthore des intérêts et des besoins. Ces chercheur.euse.s croient qu'il faut développer des stratégies pour réunir les perspectives différentes des agents qui construisent ensemble les expériences partagées (p. 435). Comme le

prochain chapitre en discute, il existe une demande continue pour les programmes de formation initiale des enseignant.e.s qui reconnaissent et soutiennent les contextes complexes de la salle de classe en donnant la priorité au développement des compétences nécessaires pour gérer cette complexité (Maheux & Lajoie, 2010 ; Piccardo, 2010).

Ce changement de paradigme et l'accent mis sur le développement de la pratique réflexive démontrent que la formation initiale des enseignant.e.s est de plus en plus reconnue comme un système complexe qui ne se joint pas uniquement aux théories pédagogiques, mais aux individus, aux systèmes scolaires, et aux familles ainsi qu'au processus législatif et aux corps régulateurs (Cochran-Smith et coll., 2014, p.7). La formation initiale des enseignant.e.s ne porte plus sur la transmission des théories d'enseignement et à la place s'adapte au processus de création et de production des candidat.e.s à l'enseignement et des enseignant.e.s. La complexité est une réalité inévitable dans l'enseignement, spécifiquement comme un système qui répond à une société en perpétuelle évolution pour tenter de répondre aux besoins dynamiques. C'est-à-dire que la formation des enseignant.e.s doit équiper les candidat.e.s à faire face à cette complexité et à comprendre leur place dans ce système complexe. C'est pour cette raison que j'ai adopté la théorie de la complexité comme cadre théorique. Je reconnais que la formation des enseignant.e.s est le produit d'une multitude de relations dynamiques à l'intérieur et à l'extérieur du programme qui vont toutes avoir un effet sur la formation initiale et sur les pratiques pédagogiques finales.

3.2 Réformes en Ontario : la révision du curriculum de FLS et la restructuration des programmes de formation initiale

La première réforme implique la révision du curriculum de FLS (2013/2014) avec l'influence de certains concepts du CECR (Ministère de l'Éducation Ontario, 2014). Malgré plusieurs études qui révèlent les perceptions des enseignant.e.s concernant l'utilisation du Cadre dans les programmes scolaires, il y a très peu d'études qui examinent l'impact du CECR sur les programmes de formation initiale (Arnott et coll., 2017 ; Piccardo et coll., 2019). Mon étude vise à combler cette lacune. La deuxième réforme importante à mentionner pour cette étude est celle de 2015. Il s'agit d'une grande restructuration des programmes de formation initiale nécessitant que la plupart des Facultés d'éducation de la province doublent la durée de leurs programmes et de leurs stages (Thomas & Kane, 2015). Pour autant que je sache, il n'y a aucune étude qui

analyse les effets de cette réforme. On peut se demander en effet si les facultés d'éducation vont tout simplement prolonger les programmes ou si elles vont réimaginer la formation initiale (Kitchen & Petrarca, 2015, p. 74). Mon étude ne s'occupe pas directement de cette question, mais les données de cette étude peuvent amorcer une discussion pour y répondre.

3.2.1 Réforme du curriculum du FLS en Ontario

En Ontario, le curriculum des programmes FLS (2013/2014) reconnaît le CECR comme un outil pour guider et pour élaborer l'enseignement et l'évaluation. Une initiative lancée en 2015 par le conseil des ministres de l'Éducation au Canada (CMEC) a soutenu la mise en œuvre du CECR dans le curriculum. Ce projet a visé à atteindre deux buts particuliers : 1) pour construire un aperçu des problèmes dans l'enseignement FLS et l'apprentissage dans les régions différentes au Canada et 2) pour identifier les aspects où la collaboration parmi les provinces et territoires existe et où la collaboration peut améliorer l'éducation FLS. Les participant.e.s représentent des contextes divers : les associations des enseignant.e.s de langue pancanadiennes et provinciales, CPF (Canadian Parents for French), les administrations scolaires, les ministres et départements de l'éducation et les universités (y compris les facultés de l'éducation et les instituts d'été). Ce projet a identifié le CECR comme un point fort dans les programmes FLS selon les participant.e.s, spécifiquement en ce qui concerne l'enrichissement interculturel. De plus, la plupart des participant.e.s ont indiqué plusieurs références au DELF et au CECR ainsi que la contribution substantielle au concept de la pédagogie FLS et l'évaluation (CMEC, 2015, p. 5). Malgré ces réponses positives au sujet de l'impact du CECR dans les programmes FLS, il y avait seulement 2 participant.e.s sur 19 qui représentaient la formation initiale des enseignant.e.s et dans le rapport, il n'était pas précisé quelles réponses se rapportaient aux enseignant.e.s ontariens.ne.s L'étude a discuté de la contribution importante du CECR aux pratiques pédagogiques en FLS et à l'évaluation, mais n'a pas précisé quelle contribution.

Pour appuyer les enseignant.e.s avec la révision du curriculum en Ontario, il existe de nombreuses ressources (TransformingFSL) qui offrent des outils et un soutien pour bien comprendre et pour bien appliquer le CECR dans la salle de classe de FLS ainsi que les initiatives provinciales pour le CECR en Ontario pour utiliser le nouveau curriculum (voir *Strategic Directions for CEFR in Ontario 2018-23*). Malgré ces liens évidents entre le curriculum et le CECR, le curriculum révisé ne fait pas référence au CECR explicitement. En

effet, Bournot-Trites et coll. (2020) ont soutenu que le curriculum de FLS révisé (2014) en Ontario ne semble pas être façonné par le CECR.

3.2.2 Réforme des programmes de formation initiale des enseignant.e.s en Ontario

Il est fréquemment dit que les programmes de formation ne réussissent souvent pas à préparer adéquatement les futur.e.s enseignant.e.s, ce qui mène à une situation où ceux-ci ne peuvent mettre en œuvre leurs connaissances dans les contextes pratiques (Faez, 2011 ; Richards, 2008). Les chercheurs comme Russell et Dillon (2015) ont indiqué que la lacune entre la théorie et la pratique est le principal problème dans les programmes de formation initiale ; il est par conséquent le point central pour la réforme. Pour répondre à ce problème, les programmes de formation initiale au Canada ont fait plusieurs réformes et restructurations dans les trois dernières décennies (Fiorino, 1978 ; Sheehan & Fullan, 1995) avec plusieurs études qui tentent d'élaborer de meilleures pratiques pour les enseignant.e.s et la préparation des enseignant.e.s (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007 ; Darling-Hammond & Bransford, 2005 ; Feiman-Nemser, 2001). Un des éléments les plus communs dans la littérature est l'expérience pratique des candidat.e.s à l'enseignement, ce qui est vitale dans la préparation des candidat.e.s à l'enseignement (Russell et coll., 2013) pour faire la transition d'un.e candidat.e à un enseignant.e en service. En 2011, le gouvernement de l'Ontario a annoncé son plan de doubler la durée des programmes de formation à quatre semestres avec un minimum de 80 jours dans les stages pratiques et d'augmenter le contenu principal. La logique de cette réforme est d'aider plusieurs apprenant.e.s à réussir et de prendre les prochaines mesures pour créer la main-d'œuvre la mieux formée au monde (Ontario Premier's Office, 2011).

Il y a plus de dix ans Falkenberg et Smits (2010) ont publié un travail en deux volumes qui offre une collection d'études canadiennes pour ceux qui s'intéressent à améliorer les programmes de formation initiale des enseignant.e.s. Ce travail compréhensif souligne l'expérience pratique des candidat.e.s et les problèmes pertinents comme les expériences pratiques alternatives, les débats épistémologiques sur la structure et la durée de la pratique, les types de pratiques et le rôle des expériences pratiques, entre autres. Selon les éditeurs, Falkenberg et Smits (2010), le problème principal traité dans ce travail est également le clivage entre la théorie et la pratique (Bullock & Russell, 2010 ; Dillon & O'Connor, 2010 ; MacDonald, 2010 ; Martin & Russell, 2010 ; Naested et coll., 2010). Desbiens et coll. (2015) ont accentué que

l'expérience pratique des candidat.e.s à l'enseignement est d'importance capitale pour la formation des enseignant.e.s qualifié.e.s en fournissant l'occasion de mobiliser, de confronter et de réviser ce qu'ils ont appris dans leurs programmes (p. 168). Comme ces auteurs l'ont souligné, il y a environ 20 années depuis la dernière vague réformiste dans la formation initiale. Ces dernières réformes visent à améliorer la structure des programmes et les approches pédagogiques pour offrir l'éducation théorique plus pertinente pour les candidat.e.s ; ce qui reste encore l'objectif des réformes au Canada. Selon Desbiens et coll. (2015), l'expérience pratique doit être réévaluée tant pour sa portée efficace que pour la capacité à développer l'identité professionnelle de l'enseignant.e et ses compétences. La réforme récente à la structure des programmes de formation initiale des enseignant.e.s représente une tentative de répondre à ce besoin en Ontario.

En 1995, Sheehan et Fullan ont suggéré que la formation initiale des enseignant.e.s n'avait pas réussi à trouver sa propre place dans l'amélioration de l'éducation parce qu'il existe plusieurs mythes qui continuent à poser des obstacles. Par exemple, la croyance que les facultés d'éducation sont intransigeantes, qu'il n'y a pas assez de temps consacré aux stages et que les écoles et les mentor.e.s ne s'intéressent pas à la collaboration (p. 89). Plus de dix années après ce commentaire en 2009 dans un discours préliminaire, Tom Russell a conclu avec une certaine résignation qu'une réforme de la formation initiale des enseignant.e.s est vraiment possible, cependant, il semble tout à fait improbable. Selon lui, ce n'est pas uniquement à cause des nombreux et considérables défis, mais plutôt parce que les plus importants de ces défis sont invisibles (Falkenberg, 2015, p. 8). Un de ces défis est la déconnexion entre la salle de classe du FLS et les cours universitaires. Plus spécifiquement, les pratiques en salle de classe ont peu d'influence sur les cours universitaires et il y a peu de contributions académiques en ce qui concerne l'intégration des candidat.e.s au contexte scolaire et à leurs pratiques pédagogiques (Desbiens et coll., 2015, p. 170). De plus, les formateur.rice.s sont souvent absent.e.s du côté pratique (Bullock & Russell, 2010 ; Foster et coll., 2009) qui pourrait aider le fait que les cours et la pratique suivent des logiques différentes et rarement réconciliées. La pratique se concentre sur la logique contextuelle et les cours universitaires se concentrent sur une logique conceptuelle (Desjardins, 2012, p. 33). Également, Desbiens et coll. (2015) ont souligné qu'il n'y a pas seulement une déconnexion entre la salle de classe et les cours universitaires des candidat.e.s, mais qu'il y a aussi une grande variété dans les programmes de formation initiale concernant les

approches pédagogiques utilisées et le contenu des cours. Il faut donc se demander ce qui constitue une bonne pédagogie et comment évaluer les compétences des futur.e.s enseignant.e.s. Il n'y a pas beaucoup de consignes concrètes pour les enseignant.e.s associé.e.s et par conséquent, les expériences pratiques changent beaucoup selon les contextes et les personnes impliquées (Desbiens et coll., 2015, p. 171). En outre, Portelance (2010) a expliqué que trop souvent les enseignant.e.s associé.e.s ne se considèrent pas comme les formateur.rice.s des enseignant.e.s, mais qu'ils se sentent comme l'égal des candidat.e.s à l'enseignement. Les enseignant.e.s soutiennent le développement des candidat.e.s, mais ils ne rajoutent rien. Fréquemment, l'imitation devient la façon d'apprendre au lieu d'examiner ou de discuter de nouveaux modèles de pédagogie et ainsi le statu quo se maintient à défaut de la créativité et de l'innovation pédagogique. Il reste d'importantes questions en ce qui concerne les effets du stage sur les pratiques des candidat.e.s à l'enseignement. En fait, Portelance (2010) a trouvé que dans son étude de cas « l'enseignant.e associé.e n'a pas réellement contribué à [l]a formation » (p. 35).

Malgré les efforts de réforme concernant l'élément pratique des programmes de formation initiale, il reste encore beaucoup de travail à faire au sujet des approches pédagogiques afin de rendre le côté théorique du programme plus pertinent aux candidat.e.s et d'augmenter l'efficacité de l'expérience pratique pour le développement de l'identité et des compétences des candidat.e.s. Finalement, il faut aussi réviser les liens entre la pratique et les autres aspects du programme de formation (Desbiens et coll., 2015, p. 176). À ma connaissance, il n'y a aucune étude au sujet des effets de cette réforme (le programme de deux ans) aux programmes initiales des enseignant.e.s en Ontario. Même si cette étude n'analyse pas directement cette réforme de structure du programme de formation initiale à l'enseignement, j'analyse les effets de la réforme du curriculum du FSL sur les programmes de formation initiale. À part des études menées récemment pour répondre à la lacune entre la théorie et la pratique, Thomas et Kane (2015) ont montré qu'il est largement connu depuis longtemps que les programmes de formation initiale aient peu ou pas d'impact sur les compétences des candidat.e.s à l'enseignement (p. 159). J'espère que cette étude va souligner certains effets de la réforme du curriculum puisqu'il concerne l'enseignement théorique et la mise en œuvre pratique de la formation initiale des enseignant.e.s au CECR. De plus, j'espère que mon étude aura un impact positif sur la réussite de cette révision curriculaire.

3.3 Le CECR au Canada : les enseignant.e.s en service et la formation initiale

3.3.1 Les perceptions des enseignant.e.s au Canada du CECR et les effets sur la pédagogie

3.3.1.1 Perceptions positives du CECR

Avant l'adoption du CECR dans les curriculums canadiens, certain.e.s chercheur.euse.s (Vandergrift, 2006) et certaines initiatives fédérales (Council of Atlantic Ministers of Education and Training, 2007 ; CMEC, 2010) ont souligné les aspects positifs du Cadre pour le contexte canadien. Au cours des années qui ont suivi, plusieurs chercheur.euse.s ont lancé des études au sujet de l'adoption du Cadre sur les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s en service. Deux études provinciales en Ontario, Faez, Taylor, Majhanovich, Brown & Smith (2011) et Faez, Majhanovich, Taylor, Smith & Crowley (2011), qui visent à analyser la possibilité d'adopter le CECR pour améliorer les résultats des programmes FLS en Ontario, ont introduit le CECR ainsi que les activités et les ressources influencées par le Cadre aux enseignant.e.s. Les résultats ont montré une corrélation positive entre l'instruction basée sur la tâche et l'autonomie des apprenant.e.s, l'augmentation dans la motivation des apprenant.e.s, l'assurance accrue, l'encouragement de l'usage authentique de la langue en classe ainsi que le développement des compétences orales et l'encouragement de s'évaluer. De plus, les enseignant.e.s qui ont adopté les approches basées sur la tâche ont souligné des résultats positifs en classe tels que plus de participation de la part de l'apprenant.e et le développement des compétences de l'apprenant.e. Les enseignant.e.s ont aussi noté que le contact accru avec le CECR et ses éléments ont amélioré leur niveau de confort et de confiance de sorte qu'ils étaient plus disposés à l'utiliser le Cadre en classe.

Les enseignant.e.s en service qui ont maintenant de l'expérience avec le curriculum inspiré du CECR sont d'accord que le CECR a une bonne influence sur leurs pratiques pédagogiques. L'Association canadienne des professeur.e.s d'immersion a publié un article en 2014 qui a souligné les perceptions positives des enseignant.e.s du CECR. L'article affirme que le CECR représente une piste de réflexion selon les enseignant.e.s qui est ouverte à la diversité des approches pédagogiques et aux apprenant.e.s divers.es :

À plus grande échelle, le CECR a servi et continue de servir de guide dans l'élaboration des programmes d'étude et dans la précision des attentes relatives au choix des tâches destinées à faire vivre aux élèves des expériences authentiques de communication [...] Enfin, outil pour apprendre et comprendre les mécanismes et les usages de la langue, le CECR est devenu un outil rassembleur et unificateur pour développer un matériel didactique pertinent et harmonisé avec des objectifs précis pour tou[te].s les acteur[rice].s de la salle de classe (ACPI, 2014, p. 15).

En Ontario, après l'adoption du CECR au curriculum FLS (2013/2014), une étude faite par Gour (2015) a analysé la connaissance et les perceptions de quatre enseignant.e.s du français de base intermédiaire et la façon dont iels intègrent le curriculum révisé dans leurs pratiques quotidiennes. Leurs expériences avec le CECR dans leur curriculum révèlent les conclusions suivantes : les enseignant.e.s ont soutenu que l'expression orale à partir des activités authentiques est au centre de l'enseignement (p. 114) ; iels ont souligné que les activités imprégnées par la culture et les thèmes spécifiques (inspirées par le CECR) ont amélioré l'engagement des apprenant.e.s et ont permis encore la flexibilité (p. 115) et les enseignant.e.s ont beaucoup aimé le fait que ce nouveau curriculum encourage et fasse un travail sur l'autonomie des apprenant.e.s (p. 115). Les enseignant.e.s dans ces études ont soutenu l'adoption du CECR dans l'enseignement du FLS en Ontario pour guider les approches pédagogiques et pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage.

Ces études démontrent les influences positives du CECR sur les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s, ce qui soutient qu'il faut intégrer des connaissances sur le CECR dans la formation initiale. Ces études parlent de la formation au CECR pour les enseignant.e.s déjà en service ce qui soulève la question : dans quelle mesure se sentiraient-iels mieux préparé.e.s s'ils avaient été formé.e.s au Cadre pendant leurs programmes de formation initiale ? Comme Faez, Taylor, Majhanovich, Brown et Smith (2011) et Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley (2011) ont noté, le contact accru avec le CECR et ses éléments améliorent le niveau de préparation estimé par les enseignant.e.s à utiliser le Cadre. Si la formation initiale inclut une préparation approfondie au CECR, peut-être que les candidat.e.s se sentiraient mieux préparé.e.s à utiliser ces outils et par extension, à enseigner le curriculum révisé d'une manière plus efficace.

3.3.1.2 Perceptions négatives du CECR

Malgré les influences positives du CECR sur les pratiques pédagogiques notées dans la section ci-dessus, les enseignant.e.s en service ont encore décrit de grandes difficultés à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Selon l'étude de Mison et Jang (2011), les enseignant.e.s ont noté qu'ils ont besoin de méthodes d'évaluation plus transparentes, qu'il est difficile d'avoir assez de temps en classe pour utiliser le Cadre et que les apprenant.e.s avec une vaste diversité de compétences dans une seule classe rendent plus compliquée une seule approche pour évaluer les apprenant.e.s. Les enseignant.e.s ont aussi expliqué des sentiments

partagés au sujet d'une approche plurilingue, spécifiquement en ce qui concerne l'inclusion de l'anglais en salle de classe pour enseigner. La majorité des participant.e.s ont exprimé un malaise envers l'idée d'intégrer l'usage de l'anglais et le français pour faciliter les connaissances et la compréhension des apprenant.e.s. Une autre étude faite par Taylor (2015) a montré aussi un malaise envers l'intégration du plurilinguisme. Cette étude a suivi l'adoption d'une unité développée par une enseignante en service qui a utilisé une pédagogie plurilingue axée sur la technologie. Les résultats ont montré que les exigences du cours étaient déjà considérables avant d'ajouter plusieurs aspects supplémentaires comme le plurilinguisme. À cause de cette difficulté, l'enseignant.e dans cette étude a abandonné la pédagogie plurilingue pour adopter une approche plus conformiste. Il est évident dans ces deux études que les enseignant.e.s en service ont du mal à appliquer le Cadre parce qu'ils ne comprennent pas comment planifier des séquences et des leçons en suivant le Cadre et parce qu'il y a un manque de matériel pédagogique.

Les difficultés élaborées dans cette section soutiennent l'idée que l'intégration du CECR à la formation initiale ne devrait pas se faire sans réflexion critique. En dehors d'une étude menée récemment par Bournot-Trites et coll. (2020), il existe peu de recherches de point de vue critique en ce qui concerne l'adoption du CECR dans un contexte canadien. La majorité de la recherche discute des bénéfices du Cadre pour les programmes FLS qui sont nombreux et décrit l'influence positive des idées du Cadre sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Néanmoins, il est tout aussi important de faire une réflexion critique sur les influences du CECR. L'objectif de la formation initiale n'est pas de remplir la tête des candidat.e.s de théories et de principes, mais de leur préparer à évaluer, à affiner et à exécuter leurs propres pratiques pédagogiques.

Pour répondre aux difficultés soulignées par les enseignant.e.s en service, plusieurs chercheur.euse.s ont examiné le développement professionnel. Comme cela a été souligné par Majhanovich et coll. (2010), le développement professionnel approfondi du CECR fournit l'occasion de bien adopter les aspects du Cadre dans la salle de classe de FLS. Cette recommandation d'offrir le développement professionnel est aussi soutenue dans le travail de Piccardo (2013), Mui (2015) et plus récemment, dans le travail de Rehner et coll. (2021) qui a expliqué que la participation dans la formation professionnelle a un impact considérable et puissant sur la planification, l'enseignement et l'évaluation des enseignant.e.s en service (p. 50).

3.3.2 Développement professionnel du CECR

En considérant l'influence du Cadre au Canada, il y a plusieurs études qui s'occupent de la question du développement professionnel des enseignant.e.s au CECR afin de les aider à intégrer et à mieux comprendre le Cadre (Piccardo, 2011, 2013, 2014). Une première étude faite par Kristmanson et coll. (2011) s'est concentrée sur les enseignant.e.s qui participent aux communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) aux fins de mieux comprendre le CECR et le portfolio des langues. Ces CAP sont composées de plusieurs membres (3 à 10 pendant les deux années de l'étude) des enseignant.e.s qui partagent les mêmes buts et les mêmes idées pour guider leurs pratiques pédagogiques. Les résultats ont montré comment la collaboration entre les chercheur.euse.s et les enseignant.e.s peut aider les enseignant.e.s à mieux comprendre le CECR d'un point de vue philosophique et les façons dont iels peuvent transférer leur connaissance du CECR aux pratiques pédagogiques dans la salle de classe. Une autre étude faite par Mui (2015) a analysé la collaboration entre une chercheuse et une enseignante en service pour examiner si le CECR et les activités basées sur les tâches pourraient soutenir l'acquisition des apprenant.e.s de la langue française. À partir de la discussion et de la réflexion au sujet du Cadre et son potentiel dans la salle de classe, la chercheuse et l'enseignante ont travaillé ensemble pour approfondir la connaissance de l'enseignant.e et pour clarifier les buts principes du Cadre pour l'enseignante afin de développer des nouvelles idées pratiques à incorporer dans la salle de classe. Suite à cette initiative de développement professionnel, l'enseignante a appris comment mieux créer des activités authentiques, comment mieux enseigner à partir de la pédagogie basée sur la tâche reliée au curriculum, et comment utiliser les niveaux de référence et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » pour mieux soutenir les apprenant.e.s. Mui (2015) a conclu que les enseignant.e.s doivent bien comprendre le CECR avant d'adopter ces parties et doivent voir le côté pratique et les liens potentiels entre le CECR et le curriculum FLS pour adopter le Cadre dans leurs salles de classe.

Plus récemment en Ontario, l'étude de Rehner (2017, 2018) a résumé les résultats d'un sondage en ligne qui a examiné l'impact du développement professionnel au CECR/*Diplôme d'études en langue française* (DELF) sur les pratiques des enseignant.e.s de FLS. Elle a conclu qu'après avoir participé à un programme de développement professionnel sur le DELF, les enseignant.e.s sont sorti.e.s avec des perceptions positives des éléments du CECR/DELF. À la fin du développement professionnel, les enseignant.e.s ont réorienté la façon dont iels présentent

la langue en se concentrant désormais « 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 » (p. 31). De plus, les enseignant.e.s ont changé aussi leurs stratégies et leurs matériels à ceux qui sont fondés sur des utilisations plus authentiques et quotidiennes de la langue. Iels ont commencé à utiliser « des ressources spécifiques du CECR/DELF, des documents authentiques, des tâches orientées vers l'action, des activités d'écoute et d'expression orales, de la technologie, un plus large éventail de matériels de lecture et leurs propres ressources » (Rehner, 2018, p. 32). Pareillement, Rehner, Lasan, Popovich et Palta (2021) et Rehner, Popovich et Lasan (2021) ont aussi partagé l'avis dont après avoir suivi la formation, les enseignant.e.s en service ont changé la manière dont iels enseignaient la langue en salle de classe. Leurs pratiques pédagogiques sont devenues plutôt centrées sur des interactions qui ressemblent à la vie réelle et des situations authentiques qui s'articulent bien avec les réalités de leurs apprenant.e.s. Leur enseignement est devenu plus concentré sur la communication au lieu d'éléments isolés (Rehner, Lasan, Popovich & Palta, 2021 p. 48). Comme Rehner, Popovich et Lasan (2021) l'ont expliqué, ces changements pédagogiques ont montré l'influence du CECR dans le curriculum révisé qui encourage l'approche communicative et l'approche actionnelle basée sur des tâches. De plus, les enseignant.e.s ont changé leurs stratégies de planification. Après cette formation, les enseignant.e.s ont créé les tâches pragmatiques ce qui requièrent les situations de langue authentique pour développer les compétences communicatives. Ce changement a distribué la concentration de la planification à travers les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques.

Une autre étude récente faite par Piccardo et coll. (2019) au sujet des initiatives de développement professionnel au CECR pour les enseignant.e.s de FLS en service au Canada vise à comparer la mise en œuvre du Cadre en Suisse et au Canada par une méthodologie mixte et en utilisant les procédures de l'assurance qualité (AQ). Les résultats de plus de 40 entrevues de cette étude informent deux projets particuliers : le *QualiCEFR* et le *QualiMatrix*. *QualiCEFR* est un document consultatif qui présente les conclusions principales pour améliorer la cohérence entre la planification, l'enseignement et l'évaluation ainsi que pour soutenir le changement dans la pédagogie vers une approche actionnelle (p. 122). *QualiMatrix* est un outil heuristique en ligne qui inclut des indicateurs de qualité, des recommandations, une collection de pratiques prometteuses et des liens aux ressources pertinentes (122). Le but de ce projet était d'équiper les

enseignant.e.s en service avec les outils nécessaires pour une approche au curriculum basé sur l'AQ dans l'espoir de faciliter et de stimuler le cycle d'innovation en ce qui concerne l'adoption du CECR dans les écoles. La recherche continue à propos de certaines initiatives du développement professionnel pour les enseignant.e.s du FLS en service au Canada en vue d'adopter efficacement le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Malgré ces efforts, Arnott et coll. (2017) ont souligné que la plupart des études sur le développement professionnel se concentrent sur les aspects concrets du Cadre, comme le portfolio et les niveaux communs de référence, au lieu des aspects philosophiques ou des aspects théoriques du CECR. Arnott et coll. (2017) ont demandé que plus de travail soit fait sur ces aspects afin de mieux préparer les enseignant.e.s en service à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques.

Ces études ont conclu qu'un développement professionnel axé sur le CECR aide les enseignant.e.s en service à se sentir à l'aise avec le CECR, à approfondir leurs connaissances et à démontrer les usages pratiques du Cadre. Tout ceci encourage les enseignant.e.s à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Il est important de réviser et d'évaluer les stratégies actuelles aussi bien que les tendances avec les enseignant.e.s en service au sujet de leurs expériences et de leur apprentissage du CECR afin de mieux recommander des stratégies pour la formation au CECR des candidat.e.s à l'enseignement. Il est à noter que même si les enseignant.e.s en service ont eu l'occasion d'apprendre davantage sur le CECR et d'approfondir leurs connaissances du CECR, les futur.e.s enseignant.e.s n'ont pas eu la même occasion (Arnott et coll., 2017). Les chercheur.euse.s continuent à souligner le manque de connaissance du CECR, ce qui mène à une application superficielle du Cadre parmi les enseignant.e.s à l'échelle de la province. Mon étude vise à combler le manque de recherche en ce qui concerne les futur.e.s enseignant.e.s de FLS et leur connaissance du Cadre.

3.3.3 Le CECR dans les programmes de formation au Canada

Une des premières études réalisées sur l'évolution des curricula de FLS au Canada, par Salvatori (2009), a observé que malgré les révisions du curriculum, l'apport de financement provincial et fédéral pour les programmes FLS, l'intérêt national accru des diplômés bilingues et les nouveaux modèles pédagogiques qui influencent les programmes FLS, les programmes de formation initiale ne suivent pas ces changements dans la salle de classe. Plus récemment, Arnott et coll. (2017) ont noté que la recherche liée à une compréhension partagée des pratiques

efficaces et la terminologie commune pour définir les qualifications des enseignant.e.s du FLS pour la cohérence et la mobilité à travers les provinces au Canada est encore rare. Effectivement, la plupart des recherches faites dans le contexte des programmes de formation initiale au sujet du CECR se sont concentrées sur le portfolio européen des langues (PEL) avec certaines études qui examinent les niveaux de référence et les pratiques d'évaluation incluses dans le CECR (Arnott et coll., 2017, p. 40). Cette observation souligne le problème d'une approche ponctuelle et incohérente pour intégrer le CECR dans les programmes de formation initiale (Arnott et coll., 2017, p. 40) qui nuit à l'influence potentielle du CECR sur les pratiques pédagogiques, nuit à la connaissance concrète et profonde de la philosophie derrière le Cadre et nuit à la mise en pratique du curriculum (Piccardo, 2011).

Les études qui ont étudié le portfolio dans le contexte des programmes de formation initiale examinent le développement des compétences interculturelles parmi les élèves enseignant.e.s (Ragoonaden, 2011) et le répertoire linguistique et l'identité socioculturelle pour les francophones dans l'éducation interculturelle (Lemaire, 2013), le design et l'adoption du portfolio (Gagné & Thomas, 2015) et la mise en œuvre du CECR (Arnott & Vignola, 2018 ; Christiansen & Laplante, 2004 ; Mandin, 2010). Ces études ont conclu que l'usage du portfolio a un effet positif en aidant les apprenant.e.s à réfléchir aux compétences linguistiques et culturelles et améliore la possibilité de responsabiliser les élèves et de développer leur autonomie. Arnott et Vignola (2018) ont souligné que le portfolio est un outil efficace pour éduquer les candidat.e.s à l'enseignement à la fois comme apprenant.e.s de langue et comme enseignant.e.s en formation (p. 338). Plus spécifiquement, les candidat.e.s à l'enseignement ont signalé la réflexion au sujet de leur propre apprentissage de la langue française, la place du français dans leur propre vie, leur contact (ou l'absence) avec la langue française dans leur vie quotidienne et la compréhension des niveaux du CECR. Malgré les réactions positives soulignées dans cette étude, Arnott et Vignola (2018) ont noté que l'intégration du portfolio se concentre plutôt sur les compétences linguistiques au lieu de pédagogiques ce qui interroge l'usage du portfolio dans les programmes de formation des enseignant.e.s. De plus, les participant.e.s ont remarqué qu'ils n'ont pas eu assez de temps pour compléter le portfolio, que les exercices étaient répétitifs et certain.e.s participant.e.s francophones s'inquiétaient que le portfolio ne fût pas bénéfique pour eux. Un participant francophone a expliqué que le portfolio était élaboré pour des apprenant.e.s de langue seconde au lieu des apprenant.e.s de langue première alors qu'il ne se retrouve pas dans le

portfolio. Cet apprenant francophone a ajouté que le portfolio s'applique plutôt aux candidat.e.s qui venaient d'un programme d'immersion (p. 332). Il est important de noter que cette étude a analysé l'expérience des apprenant.e.s qui ont suivi le programme d'immersion, donc le français était effectivement principalement la langue seconde des participant.e.s. Les formateur.rice.s qui ont participé à cette étude ont remarqué eux aussi qu'il n'y a pas assez de temps, que le portfolio n'est pas bénéfique pour les francophones, qu'il est difficile à maintenir l'intérêt des étudiants et qu'il est aussi compliqué de gérer les portfolios. En dehors de quelques mises en œuvre du portfolio, la mise en œuvre du Cadre dans les programmes de formation initiale est relativement absente.

3.4 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai résumé la littérature concernant la structure du programme et les tendances dans les programmes de formation initiale au sujet des approches pédagogiques ainsi que les problèmes discutés parmi les chercheur.euse.s et les autres acteur.rice.s en FLS. La professionnalisation de l'enseignement a marqué un changement significatif dans l'approche de la formation initiale des enseignant.e.s et la professionnalisation a souligné les nouvelles difficultés et les défis divers pour bien préparer les enseignant.e.s pour la complexité de la salle de classe. Un problème connu et qui demeure est la tension entre l'apprentissage théorique dans les programmes universitaires et la mise en œuvre pratique dans le domaine. Mes questions de recherche visent à identifier les facteurs qui ont un effet sur l'apprentissage théorique du Cadre et les pratiques pédagogiques éventuelles des enseignant.e.s. En identifiant ces facteurs, je fournis des recommandations aux facultés d'éducation pour répondre à cette lacune entre la théorie et la pratique. Deuxièmement, j'ai revu les réformes de l'éducation plus récentes en Ontario pour souligner la lacune dans la littérature qui n'a pas encore analysé les effets de ces réformes. Finalement, j'ai discuté des expériences des enseignant.e.s en service au sujet de la mise en œuvre du CECR y compris les perspectives positives et négatives pour examiner l'apprentissage ainsi que les défis que les enseignant.e.s en service ont rencontrés. J'ai aussi étudié la littérature actuelle concernant les occasions pour le développement professionnel afin de montrer les façons dont les enseignant.e.s dans les écoles sont soutenus et sont préparés à adopter le CECR dans leurs pratiques. En outre, j'avais pour but de souligner les défis que les enseignant.e.s rencontrent dans la salle de classe en utilisant le Cadre et de comparer les soutiens proposés aux

enseignant.e.s en service avec ce qui est offert aux candidat.e.s à l'enseignement. La littérature a révélé que les étudiants dans les programmes de formation pourraient grandement profiter de considérablement plus de soutien pour les aider à adopter le CECR dans leurs salles de classe. Dans le but de répondre à ma problématique plus directement, la dernière partie de cette section examine la mise en œuvre du CECR dans les programmes de formation initiale en vue de souligner le manque de formation compréhensive du Cadre parmi les candidat.e.s à l'enseignement et pour souligner le manque d'études au sujet de ce thème.

Dans le prochain chapitre, je présente la théorie de la complexité comme mon cadre théorique pour cette étude. Ce cadre théorique contribuera à l'analyse complexe du contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, approfondira ma connaissance du lien entre la formation initiale des enseignant.e.s et les pratiques pédagogiques et guidera la formulation des recommandations pertinentes aux facultés d'éducation.

Chapitre 4 : Cadre théorique

Plusieurs chercheur.euse.s canadien.ne.s (Falkenberg & Smits, 2010 ; Russell et coll., 2013 ; Russell & Dillon, 2015) ont souligné que le fossé entre la théorie et la pratique reste aujourd’hui encore une des plus grandes problématiques des programmes de formation initiale. En fait, cette problématique est identifiée comme étant le grand défaut de la formation initiale des enseignant.e.s. Au sujet du Cadre, il semble que même si les candidat.e.s connaissent les concepts du CECR, la connaissance limitée qu’ils en ont les empêche d’appliquer ces connaissances dans leurs pratiques pédagogiques. Comme Piccardo (2011) l’a noté, il se peut que les candidat.e.s aient « du mal à faire le lien entre l’outil et leur propre contexte, et finit par chercher en quelque sorte à “appliquer le CECR” selon un processus *top down* qui rappelle les scénarios d’application des méthodes du passé » (p. 22). C’est-à-dire que trop souvent les concepts du Cadre sont employés parce que les candidat.e.s pensent que c’est la meilleure façon d’enseigner, d’apprendre et d’évaluer, mais sans réfléchir à leurs propres contextes pour bien utiliser ces concepts du Cadre d’une manière qui répond aux besoins actuels des apprenant[.e.]s. Le but du Cadre est bien d’inspirer la réflexion et de « faciliter les échanges entre les praticien[.ne.]s et les apprenant[.e.]s » (Conseil de l’Europe, 2001, p. 4), mais il semble que le CECR soit devenu plutôt le standard de l’enseignement, une prescription ou encore une injonction et non pas un guide et un point de départ pour plusieurs contextes pédagogiques différents.

Pour bien comprendre la question de l’écart entre la connaissance théorique du Cadre et la mise en pratique du Cadre, la théorie de la complexité souligne la multitude des agents et des éléments contextuels qui ont un effet sur l’apprentissage des candidat.e.s et leurs pratiques pédagogiques. La théorie de la complexité (ou la TC pour cette thèse) peut nous servir pour décrire et expliquer l’état complexe de la formation initiale des candidat.e.s et peut donc éclairer notre compréhension de cas particuliers dans des contextes spécifiques (Cochran-Smith et coll., 2014, p. 19). Le but de cette étude n’est pas de proposer un modèle général pour les programmes de formation initiale, mais plutôt de partir de cas particuliers afin d’identifier les possibles facteurs d’influences positives et négatives sur la préparation des candidat.e.s au CECR. Comme Opfer et Pedder (2011) l’ont précisé, le but de toute recherche sur la formation initiale est l’identification des modes d’interaction émergents entre divers niveaux du système complexe que représente la formation des enseignant.e.s ; une description qui pourrait ensuite être érigée en

théorie explicative (p. 379). Kuhn (2008) partage cet avis et avance que la recherche descriptive du point de vue de la TC peut être un catalyseur du changement. De la même façon, la TC m'aide à identifier et à analyser les divers facteurs et modes d'interaction qui entrent en jeu dans les programmes de formation initiale. En faisant, j'ai l'espoir de mettre au grand jour quelques mécanismes sous-jacents sur lesquels les acteur.rice.s du domaine pourraient peser pour améliorer la préparation des candidat.e.s au CECR. Le but ici n'est pas de prescrire des standards et des stratégies immuables aux programmes de formation initiale. Mon but est bien de leur proposer une série de recommandations à partir des perceptions des candidat.e.s à l'enseignement qui participent à mon étude et de mon analyse ancrée dans la TC de ces perceptions.

4.1 Aperçu de la théorie de la complexité

Un point commun dans la littérature concernant l'émergence de la TC dans les sciences sociales est qu'il n'y a pas un moment précis dans lequel la théorie est apparue. Plusieurs chercheur.euse.s (Alhadeff-Jones, 2008 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2008 ; Larsen-Freeman, 2011) citent le travail de Von Bertalanffy et sa théorie générale des systèmes pendant les années 50 comme un début fondamental pour la TC. Les autres (Alhadeff-Jones, 2008 ; Le Moigne, 1984) désignent le travail de Weaver et son explication des trois paradigmes de complexité en 1984 comme le début de la complexité. Le troisième paradigme, qui s'applique le plus souvent aux sciences sociales (Haggis, 2008 ; Larsen-Freeman, 2011), appelle la complexité organisée. Weaver (1984) constate que les techniques scientifiques pendant le dix-neuvième et le vingtième siècle s'occupent des problèmes simples avec deux, trois ou quatre variables, mais il existe des problèmes avec une multitude des variables interreliées dans un entier organique (p. 539). Les chercheur.euse.s en sciences sociales continuent à noter la multiplicité des variables et des relations de ces variables dans un seul système et reconnaissent que les explications de cause à effet, ou comme Weaver décrivait, les explications simples, ne suffisent pas à expliquer les phénomènes complexes. Piccardo (2016) retrouve la complexité aussi loin que dans le travail de Bachelard en 1934 qui a identifié le rôle épistémologique de la complexité pour les sciences modernes. Les arguments de Bachelard interrogeaient l'évidence et le réductionnisme afin de remettre en cause les pensées des physiciens qui « préfèrent laisser éclater en quatre systèmes

théoriques mutuellement irréductibles notre connaissance de l'univers inanimé plutôt que de reconsidérer leur épistémologie de base » (Le Moigne, 1984, p. 50).

Un intérêt central de la TC, cité par plusieurs chercheur.euse.s en sciences sociales (Alemi et coll., 2011 ; Larsen-Freeman & Cameron, 2008 ; Mason, 2009 ; Shakouri et coll., 2014), est les relations dynamiques qui obligent les chercheur.euse.s à considérer un système dans sa globalité au lieu de ses parties isolées. Le comportement d'un système complexe est plus que le produit de ses composants individuels ; il est plutôt le produit des interactions entre plusieurs composants. Par exemple, l'humain n'est pas uniquement le corps physique, mais composé de plusieurs systèmes comme le système circulatoire, le système digestif, le système musculaire et le système nerveux pour n'en nommer que quelques-uns. Tous ces systèmes fonctionnent de manières différentes, mais en accord l'un avec l'autre et c'est à partir des interactions entre la multiplicité de ces systèmes qui constituent le corps humain que l'humain peut fonctionner. La TC reconnaît la multitude des interactions dans un système complexe entre les éléments contextuels et les agents à l'intérieur et à l'extérieur du système pour offrir plus qu'un fonctionnement réductionniste de cause à effet.

4.2 La théorie de la complexité pour mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde

La question des meilleures façons d'enseigner et d'apprendre une langue est une enquête depuis le début des théories sur l'apprentissage des langues secondes. Les premiers modèles ont proposé l'apprentissage d'une seconde langue comme un processus linéaire, ancrés dans la linguistique et la psychologie, dont l'enseignant.e est un canal pour la mise en œuvre des théories et des méthodes. Néanmoins, le manque de preuve pour soutenir la théorie qui se traduit par la pratique a indiqué le besoin pour une approche beaucoup plus dynamique et complexe à l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes. Dans les approches subséquentes, les théoriciens ont reconnu que la langue n'est pas un processus prévisible, mais plutôt un produit de l'interaction sociale sur le niveau local des échanges interpersonnels. La cognition des enseignant.e.s est devenue un aspect important pour la mise en œuvre réussie d'une méthode ou d'une approche, ce qui donne un rôle plus actif à l'enseignant.e et souligne l'importance des croyances et des connaissances de l'enseignant.e. Malgré cette reconnaissance de la cognition des enseignant.e.s, les théories n'expliquent pas encore le rôle du contexte et de l'environnement

dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes. C'est là où les approches socioculturelles et écologiques sont devenues utiles en mettant au point l'importance des facteurs contextuels qui influencent l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes. La nature complexe de l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes devient de plus en plus évidente et, à fortiori, la relation entre la théorie et la pratique.

Ainsi, le cadre théorique adopté pour cette thèse, la TC, s'articule bien avec ces modèles plus récents de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes qui reconnaissent le rôle actif de l'enseignant.e de leurs croyances, expériences et connaissances ainsi que des éléments contextuels qui influencent la formation et les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s. La TC précise la multitude des éléments et des agents à l'intérieur et à l'extérieur de la formation initiale qui interagissent et qui influencent la théorie et la pratique des candidat.e.s à l'enseignement. Je vais commencer la discussion de mon cadre théorique par un résumé plus détaillé de comment la notion de complexité est devenue une partie intégrante des théories modernes de l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes.

4.2.1 Les années cinquante et soixante : Les approches behavioristes et le tournant cognitif

Pendant les années cinquante et soixante, le behaviorisme a beaucoup influencé les théories de l'acquisition des langues, en particulier à travers le travail de B.F Skinner. Skinner (1957) a développé une approche psychologique à la pédagogie des langues basée sur le conditionnement opérant. Selon les idées de Skinner, les attitudes linguistiques sont contrôlées par les conséquences (Brown, 2014, p. 24). C'est-à-dire que les apprenant.e.s répondent aux stimuli pour montrer la compréhension et, à partir du renforcement positif envers cette réponse, l'apprenant.e assimile la langue. Au sujet de l'apprentissage des langues, ces idées font partie intégrante de la méthode audio-orale, une approche développée par l'armée américaine qui repose sur la notion que les langues s'apprennent d'une façon directe à travers la répétition dans la langue cible. En France, pendant cette période, se développe la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), fondée sur le structuralisme ainsi « qu'une totale confiance dans les théories behavioristes » (Tagliante, 2006, p. 51). Ces deux approches sont basées sur le développement d'attitudes et d'habitudes à partir de la répétition et la mémorisation de la langue cible.

L'utilisation de la méthode audiolinguale a commencé à décliner au cours des années soixante en partie par l'influence du chercheur Noam Chomsky et de sa théorie de la grammaire générative transformationnelle (1965), même si ses idées ne mènent pas au développement de méthodes pédagogiques concrètes (Viswanathan, 2016, p. 47). Chomsky ne traite pas la langue comme un produit final qui peut être examiné, analysé et décrit objectivement, mais il réfléchit plutôt à la créativité de la langue, c'est-à-dire au processus de la production et l'interprétation linguistique (Stern, 1983, p. 142). Chomsky a soutenu que la langue est génératrice en faisant un usage infini de moyens finis (Chomsky dans Stern, 1983, p. 142). Les idées de ce chercheur ont poussé une génération de linguistes à prendre en compte les contextes sociaux et situationnels ainsi que les intentions et les perceptions de l'utilisateur.rice de la langue (Stern, 1983, p. 146). De nouvelles méthodes ont été développées ayant pour but d'étudier la langue par rapport à la réalité externe, c'est-à-dire le rapport entre la langue et le contexte et entre la langue et l'utilisateur.rice de la langue (Stern, 1983).

4.2.2 Les années soixante-dix et les années quatre-vingt : Les objectifs communicatifs et les approches fonctionnelles

Dans les années soixante, les changements sociétaux, comme la mondialisation et la mobilité des gens, augmentent la nécessité d'apprendre d'autres langues tout en soulignant que l'objectif principal de la langue est de communiquer. De ce fait, les théories de l'acquisition des langues se concentrent dorénavant sur les compétences communicatives (Piccardo, 2014 ; Tudor, 2001, 2003). Les approches communicatives sont nées de l'approche fonctionnelle notionnelle qui nous rappelle que le premier but de l'apprentissage d'une langue devrait être la capacité d'utiliser une langue réelle et appropriée pour communiquer et pour interagir avec les autres (Finocchiaro & Brumfit, 1983, p. 10). Un des plus grands changements qui soient nés de cette approche est lié aux programmes dont le contenu du cours est basé sur les besoins communicatifs des apprenant.e.s au lieu d'être organisé par les formes grammaticales (Williams, 2018, p. 6). Comme Brown (2014) l'explique, les objectifs de ces programmes sont exprimés comme les notions et comme les fonctions. Les notions sont des concepts abstraits comme l'existence, la quantité, la qualité et le temps ou même aussi peuvent signifier les contextes ou les situations comme le voyage, la santé et l'éducation. En revanche, les fonctions de la langue sont d'identifier, de refuser, de demander la permission ou de faire ses excuses (p. 214). Un exemple

de fonctions décrit par Brown (2014) vient d'un manuel pour les apprenant.e.s de l'anglais comme langue seconde, *Top Notch 1* (Saslow & Ascher, 2011)⁴ : se présenter et présenter les autres, fournir des renseignements personnels, identifier et décrire les personnes, indiquer le chemin à quelqu'un (p. 215).

Le chercheur Lev Vygotsky (1978) souligne que la fonction de la langue est sociale et il soutient que l'acquisition d'une langue est une compétence qui se développe à partir de l'interaction sociale. C'est à cette époque que la théorie socioculturelle des langues, basée sur l'interaction entre les apprenant.e.s et leur environnement, est née (Brown, 2014 ; VanPatten & Williams, 2015). Les autres chercheur.euse.s (Nunan, 1991 ; Stern, 1983) s'accordent à dire que la langue n'est pas un processus linéaire prévisible, mais que la langue émerge à partir de l'interaction sociale.

En commençant avec le travail de Chomsky pendant les années soixante, les théories de l'enseignement et de l'apprentissage ont souligné plus explicitement le lien entre la langue et le contexte. Cette mise au point sur le contexte a mené à l'expression d'objectifs communicatifs pour l'apprentissage d'une langue ainsi que les programmes basés sur les besoins d'utilisation selon les apprenant.e.s. Pendant les années soixante-dix et quatre-vingt, les théories de l'enseignement ont commencé à tenir compte aussi de la cognition de l'enseignant.e. En tout, le contexte personnel, professionnel et historique a une influence énorme sur les décisions pédagogiques des enseignant.e.s.

4.2.3 Les années quatre-vingt-dix jusqu'à aujourd'hui : les perspectives écologiques et la complexité

Tudor (2001) décrit l'enseignement de la langue en soulignant la nature complexe de la salle de classe ; il développe une perspective « écologique » sur cette relation humaine. Son travail signale la multiplicité des interactions qui ont lieu dans la salle de classe et propose une approche qui serait plus utile pour que l'enseignant.e puisse mieux gérer la complexité de la salle de classe. Selon Tudor (2001), la perspective écologique permet de voir l'enseignement de la langue comme un phénomène dynamique qui émerge à partir des interactions entre les participant.e.s dans la salle, la méthodologie de l'enseignant.e et le contexte plus large dans lequel iels travaillent (p. 207). Une perspective écologique exige que les enseignant.e.s reconnaissent leurs

⁴ Saslow, J., & Ascher, A. (2011). *Top Notch 1*. (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.

propres perspectives, leurs croyances et leurs opinions au sujet de l'enseignement qu'ils apportent en salle de classe. Comme Larsen-Freeman (1997), Tudor (2001) soutient aussi que la mise en pratique des méthodes d'enseignement n'est pas tout simplement le transfert d'une théorie à la réalité pédagogique. La mise en pratique des méthodes d'enseignement est fortement influencée par l'identité de l'enseignant.e et le contexte dans lequel iel enseigne. La réalité pédagogique se produit à travers des interactions entre les apprenant.e.s et les enseignant.e.s dans un contexte extrêmement spécifique et les choix de méthodes sont influencés par le contexte et vice versa (Tudor, 2001, p. 208). Les perspectives écologiques ont identifié la présence inévitable de la complexité dans la salle de classe.

Selon certaines études (Alemi et coll., 2011 ; De Bot et coll., 2007 ; De Bot, 2008 ; Piccardo, 2013), Larsen-Freeman (1997) a été un des premiers linguistes à appliquer la TC à l'acquisition d'une langue seconde pour traiter des problématiques contradictoires identifiées dans le domaine comme le mécanisme de l'acquisition, la définition de l'apprentissage, la stabilité et l'instabilité de l'interlangue, les différences individuelles et l'effet de l'instruction. Dans son article fondamental, intitulé *Chaos/complexity science and second language acquisition*, Larsen-Freeman (1997) commence sa réflexion en décrivant la langue à partir des concepts de la TC. Selon ce travail, la langue est un système complexe parce que la langue est un processus. Larsen-Freeman (1997) souligne que la langue est décrite en unités, mais son usage se fait à partir de la parole dans un processus actif. La langue est dynamique parce qu'elle est comme un organisme qui évolue et qui change continuellement avec les nouvelles formes et les nouveaux mots qui entrent et qui sortent de façon imprévisible⁵. Finalement, la langue est un système qui se développe et qui s'organise de façon naturelle et non linéaires ; des règles peuvent être utilisées pour décrire la langue, mais le système lui-même n'est pas le produit de ces règles (Larsen-Freeman, 1997, p. 148). En d'autres termes, la langue dicte les règles, les règles ne dictent pas la langue. Larsen-Freeman (1997) utilise cette description de la langue pour affirmer qu'il n'y a pas un seul algorithme stable qui peut représenter notre conception de la langue. Étant donné cette description de la langue comme un système complexe, Larsen-Freeman (1997) conclut que la TC ajoute plusieurs notions utiles à l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, notée ci-dessous. Selon lui, la TC :

⁵ Par exemple au Québec, les gens gardent le terme *breuvage*, mais en France les gens utilisent le mot *boisson* et en France le mot *breuvage* a une connotation négative.

1. [Nous] encourage à brouiller les frontières
2. Met les chercheur.euse.s en garde contre les solutions simples
3. Fournit de nouvelles métaphores pour les phénomènes de l'acquisition d'une langue seconde
4. Dissuade une théorie basée sur la loi du lien de cause à effet
5. Souligne l'importance des détails
6. Rappelle aux chercheur.euse.s de considérer l'ensemble et de trouver une unité d'analyse qui permet de garder l'ensemble comme élément principal (p. 157-160).

Cette contribution initiale de Larsen-Freeman (1997) concernant la TC et l'acquisition de la langue seconde ressemble à certaines idées des théories mentionnées précédemment, en particulier les approches fonctionnelles, communicatives et écologiques, qui ont commencé à s'orienter vers une compréhension plus complexe de l'apprentissage des langues secondes.

De même que Tudor (2001), Larsen-Freeman et Cameron (2008) soulignent aussi l'importance du contexte pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en affirmant que chaque individu représente un contexte d'apprentissage unique. Cette analyse considère la façon dont les éléments affectent un système, examine le rôle central de l'émergence et décrit la variabilité comme centrale à la compréhension d'un système complexe. Ces chercheuses offrent quelques principes méthodologiques concrets pour l'usage de la TC dans les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Le premier est la façon dont la TC affecte les explications et les prédictions qui doivent considérer le système total, au lieu des éléments isolés, pour examiner les changements du système, y compris l'auto-organisation et l'émergence. Deuxièmement, ces chercheur.euse.s montrent que la TC peut expliquer la variabilité, le contexte et les interactions entre les niveaux et les échéances différentes. Finalement, elles discutent de la nature du contexte en déclarant que l'apprenant.e et le contexte ne pourraient être séparés étant donné que la TC considère l'apprenant.e et le contexte en tant que systèmes interactifs, co-adaptatifs et dynamiques (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 205).

4.3 La théorie de la complexité pour mieux comprendre la formation initiale des enseignant.e.s de langue seconde

4.3.1 Formation initiale des enseignant.e.s comme un système complexe

La TC met l'accent sur le processus complexe par lequel les candidat.e.s à l'enseignement apprennent et appliquent les méthodes et les approches et encourage la responsabilité de l'enseignant.e pour prendre des décisions basées sur son propre contexte. Comme Byrne et Callaghan (2014) l'ont souligné, la TC est un cadre théorique fondé sur la connaissance et non une théorie de causation, même si elle peut aussi générer des théories de causation dans certains cas (p. 8). Suivant le développement des approches cognitives et sociocognitives qui ont reconnu et adopté la complexité de la cognition des enseignant.e.s ainsi que la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage plus généralement, la formation des enseignant.e.s a aussi changé vers une perspective plus complexe. Comme Gray et Colucci-Gray (2010) le spécifient, les approches réductionnistes basées uniquement sur la preuve empirique sont devenues obsolètes parce qu'elles ne peuvent pas expliquer certaines questions morales, éthiques ou sociales au sujet de la formation des enseignant.e.s. La preuve empirique est souvent traduite dans une relation directe et causale qui repose sur la croyance que les connaissances peuvent être simplement transférées d'un individu à un autre, faisant ainsi de l'apprentissage un processus de transmission et d'acquisition de connaissances (Gray & Colucci-Gray, 2010, p. 427). Ces approches ne réussissent pas à reconnaître la complexité des relations et des expériences humaines. Les approches cognitives affirment que les enseignant.e.s et les candidat.e.s à l'enseignement ne sont pas des pages vierges et que leurs expériences, leurs croyances et leurs connaissances antérieures produisent un grand effet sur leur formation (Ellis, 2009 ; Freeman, 2002 ; Golombek, 2009 ; Graves, 2009) aussi bien que leurs pratiques éventuelles dans la salle de classe. Comme cela a été noté par Viswanathan (2016), les expériences d'apprentissage antérieures dans une langue seconde ont une influence profonde sur les croyances, les connaissances et les idées au sujet de l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde (p. 28). De la même façon, Borg (2009) a expliqué que nous ne pouvons pas comprendre les enseignant.e.s sans comprendre leurs pensées, leurs connaissances et leurs croyances qui influencent ce qu'ils font (p. 163). En gros, il est impossible de comprendre les expériences de formation initiale à l'enseignement sans prendre en compte l'aspect cognitif du processus d'apprentissage. La théorie de la complexité reconnaît le rôle des éléments

contextuels, passés et présents, ainsi que l'importance des agents dans un système pour influencer et pour façonner la trajectoire d'un système.

Viswanathan (2016) a utilisé la théorie de la complexité ainsi que la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1994) pour expliquer pourquoi les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s ne s'articulent pas toujours avec leurs croyances. Ce modèle l'a aidée à expliquer pourquoi les enseignant.e.s avec des profils et des croyances similaires qui enseignent dans des contextes similaires peuvent introduire une nouvelle approche avec des conséquences divergentes. Ce modèle l'a aidée aussi à souligner pourquoi ceux et celles qui enseignent dans différents contextes peuvent introduire une approche similaire avec des conséquences similaires malgré des contextes différents. Par conséquent, Viswanathan (2016) a pu identifier les éléments qui ont un effet sur la capacité des enseignant.e.s à adopter et à maintenir les nouvelles approches communicatives et actionnelles encouragées dans la révision du curriculum ontarien du FLS (2013/2014). Ces observations ont permis de démontrer la capacité de l'enseignant.e « à agir sur le système » et « à influencer la trajectoire du système ». De plus, cette étude a fourni des suggestions concernant comment mieux préparer les enseignant.e.s du FLS pour se frayer un chemin à travers les périodes d'incertitude et d'instabilité pour encourager les enseignant.e.s à mener à bien les pratiques pédagogiques qui s'articulent avec leurs propres croyances. La TC nous permet en effet de comprendre que la formation des enseignant.e.s ainsi que leurs pratiques pédagogiques n'est pas le résultat d'un transfert linéaire des concepts pédagogiques à la salle de classe, mais que la formation des enseignant.e.s et leurs pratiques sont dynamiques et complexes. Le but de la formation initiale à l'enseignement n'est pas de fournir les meilleures méthodes pour enseigner, mais devrait plutôt viser à donner aux enseignant.e.s les outils dont ils ont besoin pour répondre à la nature imprévisible de la salle de classe. Piccardo (2010) soutient que la formation initiale doit prendre en compte la complexité du processus de l'enseignement et de l'apprentissage et plus important encore doit se concentrer sur la « formation à la démarche réflexive et [la] préparation des enseignant.e.s à gérer cette complexité » (p. 93).

La TC se concentre sur les interactions et les boucles de rétroaction (en anglais « *feedback loops* ») qui, ensemble, changent un système. Le changement des variables dans un système peut produire une rétroaction positive ou négative. Tout au long de la littérature au sujet de la formation initiale des enseignant.e.s, il y a un thème commun concernant le manque de préparation pour les réalités de la salle de classe (Desbiens et coll., 2015 ; Faez, 2011 ; Richards,

2008) ainsi que la tendance pour les processus *top-down* pour décider les choix pédagogiques des enseignant.e.s (Piccardo, 2011). En explorant la multitude d'interactions et les boucles de rétroaction qui les accompagnent dans la formation des enseignant.e.s et les changements positifs ou négatifs chez les candidat.e.s à l'enseignement, je peux identifier et décrire les variables qui peuvent amorcer les changements positifs dans la formation initiale des enseignant.e.s au CECR. La TC reconnaît que la formation initiale est un système complexe qui est encore délimité par des règles. Cette théorie nous permet de justifier notre étude qui va tenter d'identifier les modèles au sein du système lui-même à l'origine de changements.

4.3.2 La TC pour un changement de paradigme dans la formation initiale

Dans le cadre de la formation des enseignant[e].s, l'intégration du CECR et des études sur le praticien[.ne.] réflexif.ve se trouve confrontée à une résistance d'autant plus forte qu'elle est cachée ou inconsciente [...] un écart considérable existe entre le discours institutionnel et ce qui effectivement est acté dans la pratique. Cet écart rend difficile le positionnement du jeune enseignant[e] de langues et empêche souvent son ouverture éventuelle à la prise en compte de perspectives multiples (Piccardo, 2010, p. 89).

Le but de la formation initiale est de préparer les candidat.e.s à l'enseignement pour enseigner efficacement dans la salle de classe. C'est-à-dire que les candidat.e.s doivent être bien préparé.e.s pour la vie quotidienne dans la salle de classe. Comme Tudor (2001) l'a souligné, il y a deux perspectives communes sur l'enseignement des langues : une perspective technologique qui se concentre sur les approches, les méthodologies et les manuels, et qui tend à isoler ces aspects des conditions de leur mise en œuvre. L'autre perspective est écologique et se focalise plutôt sur la dimension humaine de l'enseignement, comme le décrit Piccardo (2010) : « nous offrons des questions, des doutes, des alternatives possibles plutôt que des réponses, des certitudes, des voies tracées » (p. 89). Ces deux perspectives représentent les deux côtés de la formation initiale : la théorie et la pratique. Pour bien préparer les candidat.e.s pour la vie quotidienne dans la salle de classe, Piccardo (2010) soutient que ces deux perspectives sont complémentaires et essentielles pour préparer les candidat.e.s à l'enseignement de gérer la complexité dans la salle de classe. Piccardo (2010) explique que la formation initiale doit analyser les approches, les méthodes et les matériels de la perspective technologique en vue de l'analyse des contextes soulignés par la perspective écologique. De plus, Piccardo (2010) a ajouté que pour bien s'articuler ces deux perspectives que les candidat.e.s à l'enseignement doivent être formés à la réflexivité :

[U]ne formation à la non-prévisibilité de l'agir didactique en lien avec une forte compétence dans l'analyse des contextes et dans la conscience de ses propres connaissances et convictions profondes, unies à la conscience de leurs retombées possibles dans l'action didactique et dans la conduite de la classe, une vraie formation à la réflexivité, en somme (p. 88).

En fait, plusieurs autres chercheur.euse.s plaident l'utilisation de la pratique réflexive pour combler la lacune qui existe dans la formation initiale entre la théorie et la pratique (Betts & Block, 2013 ; Goodnough et coll., 2015 ; Hirschhorn et coll., 2013 ; Russell et coll, 2013) ainsi qu'une approche intégrante de *theory-and-practice*. La TC soutient cette approche intégrante à la formation initiale parce que la TC est aussi ancré dans la reconnaissance de l'imprévisibilité des systèmes complexes, mais dépend de la compétence d'analyser les interactions entre les éléments contextuels et les agents pour bien comprendre la fonction du système et de ces parties. De même que la perspective écologique, la TC ne promet ni des réponses concrètes ni des certitudes, mais la TC peut décortiquer les systèmes complexes pour identifier les tendances qui émergent à partir des interactions dans un système pour répondre aux concepts de la perspective technologique. L'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation initiale reste une question de négociation. Comme Piccardo (2010) l'a souligné : « Même si des principes généraux existent, l'enseignement des langues est toujours un phénomène local, contextualisé, qui dépend de la capacité de l'enseignant.e à comprendre et à réagir » (p. 93). En d'autres mots, il existe les théories générales, mais la pratique pédagogique est dirigée par le contexte.

Au lieu de suivre un cadre conceptuel de *theory-into-practice* (Russell et coll., 2013) dans les programmes de formation, un modèle intégrant de la théorie et de la pratique donne la priorité à la capacité d'action de la part de l'enseignant.e et au pouvoir de l'enseignant.e d'influencer la trajectoire du système. Étant donné l'importance donnée au contexte dans la TC, un cadre conceptuel qui dépend sur les expériences pratiques des candidat.e.s pour contextualiser et pour diriger l'élément théorique de la formation souligne que les décisions pédagogiques doivent être prises à partir du contexte local. C'est-à-dire qu'un enseignement réussi n'est pas l'adoption simple du CECR dans les pratiques pédagogiques des candidat.e.s à l'enseignement, mais que l'enseignant.e réussi.e est l'usage des outils qui réfléchit le contexte où se trouve l'enseignant.e pour bien répondre aux besoins actuels des apprenant.e.s. Cette approche rappelle l'usage prévu pour le CECR comme un outil réflexif pour les praticien.ne.s ainsi que la liberté des choix pédagogiques soulignée par le curriculum en Ontario : « Les programmes-cadres présentent les attentes (ce que les élèves doivent apprendre) et les appuis pédagogiques (ce qui

les aide à apprendre), tout en laissant au personnel enseignant.e la liberté de choisir les méthodes et stratégies d'enseignement qui conviennent » (Gouvernement de l'Ontario, n. d.). La TC sert comme un nouveau paradigme pour la formation initiale qui donne la priorité aux choix contextualisés ancrés dans la pratique au lieu de la mise en œuvre perfectionnée des théories pédagogiques, offre une perspective pour comprendre la responsabilité de l'enseignant.e dans le processus d'apprentissage et encadre la formation et la pratique des enseignant.e.s comme un processus de la négociation en suivant les pratiques réflexives au lieu d'un processus *top-down* pour passer de la théorie à la pratique.

4.3.3 Ancrage théorique pour mon étude

Tout au long de ma thèse, j'ai choisi de me concentrer particulièrement sur le phénomène des interactions : les interactions entre les candidat.e.s et les formateur.rice.s, entre les candidat.e.s et leurs programmes de formation, entre les candidat.e.s et leurs mentor.e.s, entre les candidat.e.s et la salle de classe du FLS et entre l'apprentissage et les pratiques des candidat.e.s. Cette concentration sur la variété et le dynamisme de ces liens s'expliquent par la théorie de la complexité. Celle-ci décrit en effet que les systèmes complexes sont sensibles aux conditions initiales à l'intérieur des paramètres spécifiques, mais signifient encore les systèmes ouverts qui sont ancrés et qui interagissent avec plusieurs autres systèmes. J'adopte aussi l'idée que la formation initiale à l'enseignement est non linéaire, dynamique et en constant déséquilibre. Finalement, la formation initiale à l'enseignement s'adapte et s'auto-organise et par conséquent, est dans un état constant d'émergence. Comme Larsen-Freeman (1997) l'explique, l'émergence décrit que les systèmes complexes sont plus que le produit du comportement de ses parties. Chaque élément ou agent d'un système complexe se trouve dans un contexte créé par les interactions avec les autres agents dans le système. Les parties agissent et réagissent à ce que les autres parties font. C'est-à-dire qu'il n'y a rien qui est fixe et que le comportement des systèmes complexes émerge des interactions de ses parties, au lieu d'être trouvé dans un seul élément du système (p. 143).

Les programmes de formation initiale ont une forme qui est déterminée par des conditions initiales de paramétrage. Ils sont des systèmes ouverts, mais qui sont aussi des systèmes délimités imbriqués et en interdépendance avec d'autres systèmes (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff & Aitken, 2014, p. 6). En d'autres termes, les programmes de formation

initiale sont caractérisés par plusieurs interactions avec une multitude d'influences intérieures et extérieures. Ces facteurs constitutifs sont plusieurs individus (les candidat.e.s, les mentor.e.s, les formateur.rice.s), plusieurs écoles (les universités et les écoles pour leurs stages), les parents d'élève en plus des procédures législatives et des autorités de régulation (la certification provinciale, le curriculum) (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff & Aitken, 2014, p. 7). Tous ces systèmes ont un effet sur le fonctionnement des programmes de formation initiale. Dans mon étude, j'analyse le rôle des différents agents et institutions qui ont un effet sur les programmes de formation initiale. J'examine les individus (les candidat.e.s ainsi que certaines caractéristiques des formateur.rice.s et de leurs mentor.e.s à travers ce que les candidat.e.s m'en disent), les programmes de formation au niveau des universités, les directives provinciales pour la formation des enseignant.e.s, ainsi que les écoles qui interagissent aussi avec les individus, les procédures législatives et les autorités de régulation.

Les programmes de formation initiale sont non linéaires parce qu'il y a une multitude des facteurs à travers tous les niveaux différents du système qui ont un effet sur le fonctionnement du système. C'est-à-dire que les programmes de formation initiale sont dynamiques en ce sens qu'ils interagissent toujours avec une multitude de facteurs différents et ces interactions mènent aux conséquences souvent imprévues. Comme Davis et Sumara (1997) ont noté, les programmes de formation initiale ne peuvent pas être compris à partir des relations linéaires ou directes, mais plutôt à partir des relations dynamiques et changeantes parmi plusieurs éléments qui constituent le système. Dans les programmes de formation initiale, les individus ont tous leurs propres croyances, leurs propres expériences et leurs propres idées qui vont inévitablement changer comment le système fonctionne. Par exemple, les formateur.rice.s pourraient proposer une approche pédagogique aux candidat.e.s qui vont ensuite analyser et interpréter cette approche indépendamment à partir de leur propre perspective. Bien que les formateur.rice.s envisagent des usages spécifiques pour cette approche, d'autres tendances pourraient émerger parmi les candidat.e.s. Les programmes sont non linéaires parce que les comportements évoluent régulièrement et trop souvent d'une manière différente que prévu. De même, le lien entre la théorie et la pratique des candidat.e.s est non linéaire. Dans mon étude, je reconnais que ce lien n'est pas linéaire et qu'il existe plusieurs influences internes (la cognition des enseignant.e.s) ainsi que les influences externes (par exemple, le contenu des cours universitaires, les attitudes

des formateur.rice.s, les ressources pendant le stage) qui déterminent la formation des enseignant.e.s et les décisions pédagogiques des enseignant.e.s.

Les programmes de formation initiale sont dynamiques. La caractéristique dynamique implique que les programmes de formation initiale sont toujours en train d'évoluer. La TC étudie le comportement des systèmes dynamiques, très sensibles aux conditions initiales, un phénomène généralement illustré par l'effet papillon. Pour de tels systèmes, des différences infimes dans les conditions initiales entraînent des résultats totalement différents, rendant en général toute prédiction impossible à long terme. Les programmes de formation sont toujours dans un état loin de l'équilibre parce que le système reçoit une fluctuation constante des informations à partir de la multitude des interactions dans les programmes avec les formateur.rice.s, avec les mentor.e.s, avec leurs pairs et avec le système d'éducation en général (par exemple, le curriculum, les directeurs dans les écoles). À cause de ces expériences, les candidat.e.s réagissent et s'adaptent continuellement. Par exemple, si un.e candidat.e apprend une approche pédagogique dans son programme de formation, mais pendant leur stage iel travaille avec un.e mentor.e qui n'encourage pas cette approche dans leur salle de classe, le.a candidat.e devra changer de stratégie(s) pédagogique(s) pour bien répondre au contexte et aux exigences de leur mentor.e.

Comme Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff et Aitken (2014) l'expliquent, les programmes de formation sont émergents parce qu'ils se produisent et se reproduisent à partir des interactions aux différents niveaux du système, sont définis par plusieurs paramètres et sont touchés par plusieurs autres systèmes internes et externes (p. 8). Les influences internes et externes provoquent un processus d'auto-organisation qui change les relations entre les éléments d'un système et causent les nouvelles relations émergentes. Par exemple, quand le curriculum révisé a été publié, il y a eu inévitablement une période de chaos parmi les enseignant.e.s en service qui sont maintenant encouragés d'utiliser une approche communicative et actionnelle (parmi d'autres changements). À partir des croyances, des perspectives et des expériences de l'enseignant.e, la mise en œuvre de cette approche pourrait être différente. Éventuellement, l'enseignant.e doit prendre une décision de comment utiliser (ou pas) cette nouvelle approche ou méthode et c'est à partir de ces décisions que le système s'auto-organise dans un nouveau modèle de l'enseignement. Si l'enseignant.e croit que cette nouvelle approche est efficace pour bien atteindre ses objectifs dans la salle de classe et si l'enseignant.e a eu une bonne expérience avec une approche qui se concentre sur l'apprenant.e comme agent social utilisant langue pour la

vie réelle, l'enseignant.e adoptera peut-être cette approche. Si un.e autre enseignant.e a eu un.e enseignant.e en tant qu'apprenant.e qui a trop insisté sur la communication orale pendant les cours et puis critiquait chaque faute de l'apprenant.e, peut-être que l'enseignant.e ne voudra pas utiliser cette approche au futur. Comment l'enseignant.e navigue à travers du processus est fortement influencé par ses perceptions, ses croyances et ses expériences. Dans les deux cas, il y a une nouvelle approche introduite qui change les conditions initiales du système, provoque une période de chaos et à partir des influences internes et externes, l'enseignant.e prend la décision d'utiliser la nouvelle approche ou d'adapter leur propre approche qui s'articule mieux avec leurs perceptions, leurs croyances et leurs expériences.

Viswanathan (2016) affirme que même s'il existe une multitude de facteurs qui influencent les croyances des enseignant.e.s et bien que le contexte ait une influence énorme sur le comportement de l'enseignant.e, l'enseignant.e a le pouvoir d'influencer de façon décisive et importante la trajectoire du système. De plus, Viswanathan (2016) ajoute que pour certains enseignant.e.s, les éléments contextuels, le désordre et le chaos causés souvent par une toute petite perturbation les empêchent d'agir comme ils voudraient et font en sorte que le résultat ne correspond pas à l'objectif ou l'intention. Par exemple, si l'objectif est de mener une activité pour encourager les élèves à parler en français et qu'un.e élève refuse catégoriquement devant toute la classe de parler en français, l'enseignant.e perturbé.e par ce refus finit en parlant anglais lui-même.

Tout au long de la littérature, il existe une tendance constante de rendre le CECR pertinent aux contextes des enseignant.e.s et des apprenant.e.s afin d'améliorer la capacité des enseignant.e.s d'utiliser le CECR dans leurs pratiques pédagogiques (Mui, 2015 ; Piccardo, 2011). La reconnaissance et l'accent sur des éléments contextuels de la formation initiale des enseignant.e.s aident à changer l'approche au CECR d'un outil théorique à appliquer et suggèrent plutôt que les candidat.e.s commencent par le contexte pour ensuite employer les stratégies et les méthodes appropriées pour ce contexte. Il est crucial de noter que chaque contexte est différent et si l'enseignant.e se sent prisonnier.ière du contexte, iel n'agira jamais. L'importance de la TC pour les formations des futur.e.s enseignant.e.s c'est justement l'importance de les préparer à naviguer les moments de chaos, de les préparer à l'imprévisibilité de l'enseignement et l'apprentissage, de les encourager à être flexible et ouvert. Cette approche ne s'articule pas avec le modèle traditionnel de la théorie à la pratique, mais réoriente la

formation initiale des enseignant.e.s sur une approche qui intègre la théorie et la pratique, ce qui dépend des expériences vécues dans la salle de classe. Cette approche de la théorie et de la pratique encourage les candidat.e.s à l'enseignement de partir de là où ils sont, situés dans leur contexte, et de s'adapter aux réalités dynamiques et complexes. De la même façon, la TC considère les éléments contextuels qui influencent la formation des candidat.e.s pour mieux situer cette étude dans les contextes des candidat.e.s. Mon étude peut identifier les influences qui sont utiles et qui sont inutiles pour la préparation des candidat.e.s à l'enseignement afin de bien formuler des recommandations aux facultés, ancrées dans les expériences vécues des candidat.e.s.

4.3.4 Objectifs de mon étude au prisme de la TC

Une limite de la TC est l'imprévisibilité des systèmes complexes parce que ce type de recherche ne peut rien garantir au sujet des prescriptions pour les contextes futurs (Morrison, 2006). Similairement, Kuhn (2008) a expliqué que les chercheur.euse.s qui appliquent la TC aux études de l'éducation doivent être attentifs aux descriptions complexes qui sont interprétées comme prescriptives au lieu de descriptives. Pour répondre à cette critique, Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff et Aitken (2014) ont souligné que cette limite n'en est une que si quelqu'un suppose que le but du savoir en éducation est de prescrire des comportements et des stratégies et de garantir leurs effets sur les contextes futurs (p. 18). En s'appuyant sur ce que Radford (2006) décrit comme l'objectif de la scolarisation, le but de la recherche en formation des enseignant.e.s n'est pas de prescrire les résultats certains, mais plutôt de décrire et d'expliquer comment les programmes de la formation initiale s'adaptent aux conditions changeantes — dans ce cas, le curriculum révisé en Ontario — à partir des expériences individuelles des candidat.e.s pour étudier la complexité des éléments et des interactions qui constituent la formation à l'enseignement dans des différentes conditions locales. De la même façon que Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff et Aitken (2014) ont fait, j'ai remplacé « les écoles » et « la scolarisation » par « les programmes de la formation initiale » et « la formation initiale » dans la définition de Radford (2006) dans la phrase suivante pour décrire la tâche pour la recherche guidée par la TC. Cette tâche consiste à décrire et à expliquer comment les [programmes de formation des enseignant.e.s] individuels s'adaptent aux conditions changeantes. La recherche s'intéresse à la manière dont, au niveau local et à court terme, la complexité des facteurs et des interconnexions

qui constituent les [programmes de formation des enseignant.e.s] s'assemblent pour fonctionner avec succès dans un environnement donné (Radford, 2006, p. 185). De mon point de vue, c'est par forcément une limite. De reconnaître l'imprévisibilité du système d'être prêt à réagir aux imprévisibilités c'est une des contributions fondamentales de la TC. En fait, la critique d'Edgar Morin (2008) c'est justement que la science/les sciences sociales simplifient tout à partir du positivisme doctrine qui se réclame de la seule connaissance des faits, de l'expérience scientifique. Pour se préparer au contexte, il faut se préparer à tout contexte essentiellement et faire face à différents contextes au lieu d'identifier les prescriptions pour les contextes.

La reconnaissance de l'imprévisibilité d'un système ne veut pas dire que les processus et les résultats d'un système sont inexplicables. L'imprévisibilité requiert plus d'agence et de la responsabilité de la part des programmes de formation initiale et des candidat.e.s. Cela signifie que les enseignant.e.s doivent être ancré.e.s dans la connaissance profonde de leurs contextes locaux en vue de la compréhension des processus et des résultats aux différents niveaux du système pour bien répondre aux besoins de leurs contextes. Comme Byrne (1998) a expliqué, la complexité/le chaos offre la possibilité d'une science engagée, non pas fondée sur l'affirmation d'un savoir absolu comme base des programmes sociaux, mais plutôt sur une humilité face à la complexité du monde, associé à une croyance pleine d'espoir dans le potentiel des êtres humains à faire quelque chose à ce sujet (p. 45). Mon étude ne vise pas à prescrire le savoir absolu au sujet de l'amélioration des programmes de formation initiale à l'enseignant.e au CECR. Je vise à décrire les cas locaux ainsi que la complexité des facteurs et des interconnexions qui constituent ces cas pour identifier ce qui fonctionne avec succès dans les environnements donnés. C'est pour cette raison que je demande aux candidat.e.s de décrire les expériences personnelles avec le CECR, les croyances/attitudes/opinions du CECR, l'apprentissage du CECR/connaissance du CECR et les pratiques avec le CECR pour établir les contextes individuels des candidat.e.s. À partir de ces contextes, j'étudie comment ces éléments interagissent avec l'apprentissage et l'usage du CECR dans leurs pratiques pédagogiques. J'aimerais savoir quels aspects ont un effet positif et/ou négatif sur la formation des candidat.e.s au CECR.

4.4 Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, j'ai introduit la TC comme cadre théorique pour analyser les données recueillies dans cette étude. La TC garde mon étude ancrée dans le contexte, ce qui m'aide à

combler l'écart entre la théorie et la pratique dans la formation initiale des enseignant.e.s. En donnant la priorité aux éléments contextuels et aux agents qui ont une influence sur l'apprentissage des enseignant.e.s et les pratiques pédagogiques, cette étude pourrait être capable de décrire ce qui soutient et ce qui empêche le processus d'appliquer la théorie dans la pratique. En d'autres mots, la concentration sur le contexte sert à fournir une réponse à l'incapacité et d'améliorer la capacité des enseignant.e.s de rendre le CECR pertinent à leurs contextes. La TC décrit aussi un modèle de la théorie et de la pratique, recommandé par Russell et coll. (2013), qui réoriente la formation initiale et se concentre sur la responsabilité des enseignant.e.s dans la négociation des décisions pédagogiques selon leur contexte et selon les besoins de leurs apprenant.e.s. Le but de la formation initiale n'est pas d'offrir la « meilleure » méthode, mais vise plutôt à façonner les outils nécessaires pour la réflexivité et l'action continue pour mieux répondre aux besoins de leurs apprenant.e.s (Piccardo, 2010). La figure ci-dessous montre de façon visuelle comment cette étude utilise les concepts de la TC pour combler la lacune de la théorie et de la pratique dans les programmes de la formation initiale.

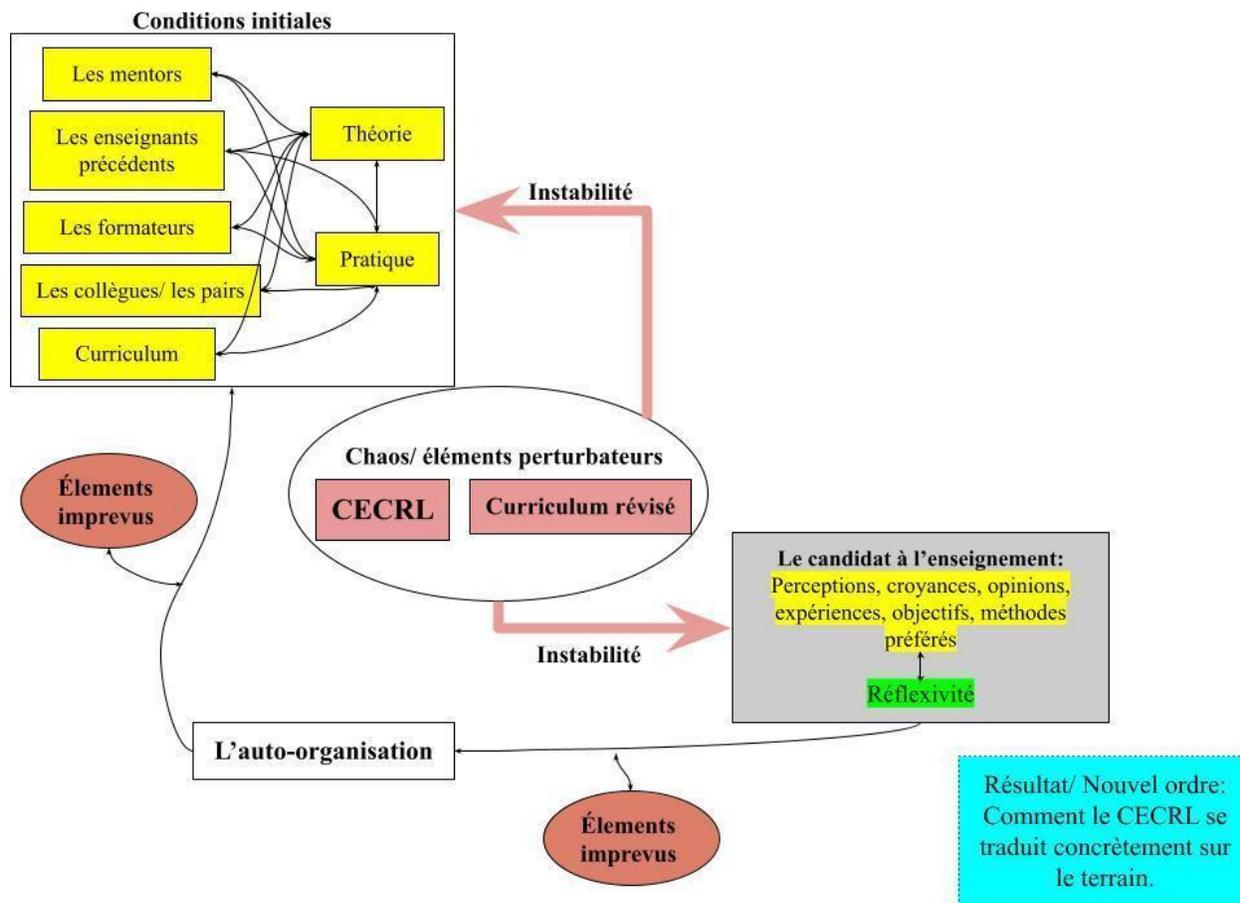


Figure 2. La mise en œuvre de la TC dans mon étude.

Les conditions initiales (en jaune) représentent les agents et les éléments qui interagissent avec les candidat.e.s pendant leur programme de formation initiale. Les conditions initiales représentent le point de départ des systèmes complexes. La sensibilité aux conditions initiales rend les systèmes complexes imprévisibles parce qu'un changement petit aux conditions initiales peut avoir de grandes implications sur les comportements futurs du système. Par exemple, deux candidat.e.s à l'enseignement dans le même programme de formation initiale, qui travaillent avec les mêmes formateur.rice.s, les mêmes pairs et qui ont peut-être des opinions similaires en ce qui concerne leurs perspectives de l'enseignement peuvent encore apprendre et puis enseigner des manières totalement différentes. Chaque candidat.e interagit avec ces conditions initiales et réagit aux conditions initiales d'une manière unique.

Quand un élément perturbateur est introduit au système, dans ce cas, le CECR dans la révision du nouveau curriculum, le chaos s'ensuit ce qui provoque de l'instabilité partout du

système. Cet élément perturbateur va changer les conditions initiales des candidat.e.s ainsi que les interactions et les réactions des candidat.e.s à ces conditions initiales. Par conséquent, les candidat.e.s doivent prendre des décisions de comment naviguer dans cette période de chaos, ce que la TC désigne comme l'auto-organisation du système. La capacité de s'auto-organiser représente la nature adaptative des systèmes complexes. Les candidat.e.s ne répondent pas passivement aux événements, ils agissent dans le système et réagissent aux perturbations (Larsen-Freeman, 1997, p. 145). À partir de ce processus, le résultat est un nouvel ordre du système ou dans ce cas, le développement des pratiques pédagogiques causées par ces interactions et la navigation du chaos. Les boules qui disent éléments imprévus signifient les acteur.rice.s, les interactions ou les éléments imprévisibles qui ont peut-être un effet sur le système. Dans certains cas, les candidat.e.s peuvent révéler des nouvelles interactions ou éléments imprévus qui ont un effet sur leur apprentissage et leur pratique avec le CECR. La réflexivité est en vert parce que les candidat.e.s qui sont mieux équipés dans la pratique réflexive vont être capables de réfléchir sur leurs propres perceptions, leurs croyances et leurs expériences pour mieux naviguer le chaos. La réflexivité leur permet à reconnaître les perturbations, à analyser les perturbations, à réfléchir à ces perturbations et puis à réagir aux besoins et aux nouvelles réalités de leurs contextes. La réflexivité est un concept clé pour s'adapter au chaos. Les flèches dans la figure ci-dessus indiquent les interactions entre les éléments différents pour montrer qu'ils sont tous affectés les uns par les autres ce qui révèle la nature dynamique de la multitude des interactions dans la formation initiale. À travers les perceptions des candidat.e.s à l'enseignement de mon étude, j'aimerais savoir comment les candidat.e.s réagissent aux changements, comment les candidat.e.s naviguent dans ce processus et comment les candidat.e.s agissent sur le système ou s'ils agissent sur le système dans l'objectif d'identifier les influences positives et négatives qui contribuent à la formation des candidat.e.s au CECR pour mieux comprendre comment les candidat.e.s agissent/réagissent fait à ce changement.

Chapitre 5 : Méthodologie

5.1 Une étude de cas multiméthode

5.1.1 Rappel de la problématique

Cette thèse se penche sur la question suivante : en partant des perceptions et des expériences des candidat.e.s à l'enseignement eux-mêmes, comment la formation initiale des enseignant.e.s au CECR en Ontario peut-elle bien préparer les candidat.e.s à adopter les pratiques du CECR dans la salle de classe ? Pour répondre à cette problématique, il faut identifier en premier à quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario. Je leur ai posé des questions concernant : les expériences personnelles (hors faculté d'éducation) sur la formation par rapport au CECR, les éléments du CECR inclus dans la formation initiale et le niveau de préparation estimée selon les candidat.e.s avec ces éléments et si les candidat.e.s font la réflexion critique par rapport au CECR. Deuxièmement, il faut identifier l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS. Je leur ai posé des questions concernant : les croyances et les attitudes des candidat.e.s au CECR, les éléments du CECR qui figurent dans leurs pratiques ou qui vont figurer dans leurs pratiques, l'évolution dans la perspective des participant.e.s par rapport au CECR et les difficultés concernant l'utilisation du CECR et ses aspects dans les pratiques pédagogiques ainsi que leurs recommandations pour répondre à ces défis. Pour bien répondre à ces questions, j'ai choisi une approche qualitative, car elle a le potentiel de faire remonter les croyances, les opinions et les perspectives pour bien expliquer les expériences vécues par les candidat.e.s. Comme Mason (2006) l'explique, la recherche qualitative vise à comprendre et à communiquer les expériences, les interprétations et les significations construites par ses sujets, et par conséquent les données et les arguments qualitatifs peuvent être très convaincants, avec une immédiateté et une résonance distinctives de la « vie réelle » (p. 22). De plus, en accord avec mon cadre théorique, je savais que j'avais besoin d'une méthodologie qui pourrait m'aider à examiner le système dynamique, complexe et multicouche qu'est la formation initiale. Les chercheuses Greene (2015) et Merriam (1998) étaient d'accord pour dire qu'une approche multi méthode est utile pour une compréhension approfondie de la complexité inhérente des phénomènes humains. Pour bien analyser la complexité du processus de la formation initiale des candidat.e.s au CECR, je me suis servie donc d'une étude de cas multiméthode.

Selon la définition de Merriam (1998), le cas est une chose, une entité, une unité autour de laquelle il y a des limites. C'est-à-dire que je peux « clôturer » ce que je vais étudier (p. 27). Stake (1995) dit aussi que le cas est une chose spécifique, complexe et qui fonctionne (p. 2). Les systèmes complexes sont les systèmes limités, déterminés par des conditions initiales et des paramètres de contrôle, qui sont à l'intérieur et qui interagissent avec d'autres systèmes (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff & Aitken, 2014, p. 6). Dans mon étude, les candidat.e.s à l'enseignement représentent le cas étudié, et même s'ils se trouvent à l'intérieur d'une multitude des relations et sous l'influence de plusieurs interactions dynamiques, il s'agit encore d'un cas limité par des conditions initiales et des paramètres de contrôle (la structure de leur programme de formation initiale, le curriculum, les exigences provinciales, etc.).

En cohérence avec mon cadre théorique, les études de cas visent à découvrir les interactions entre des éléments importants des phénomènes et se concentrent sur la description et l'explication (Merriam, 1998, p. 29). J'ai trouvé en effet important, pour répondre à ma problématique, d'analyser les interactions entre plusieurs éléments et plusieurs agents de la formation initiale, plus spécifiquement au sujet de l'apprentissage et l'usage du CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Une étude de cas m'a permis de me concentrer sur la description des expériences des candidat.e.s à l'enseignement et d'expliquer l'impact de ces expériences sur leur apprentissage du CECR et sur leurs pratiques pédagogiques. De plus, l'approche par étude de cas est une conception particulièrement adaptée aux situations dans lesquelles il est impossible de séparer les variables du phénomène de leur contexte (Merriam, 1998, p. 29). Comme expliqué dans le chapitre 4, le contexte est un élément crucial de mon étude. Mon projet étudie les éléments contextuels, internes et externes, des programmes de formation initiale qui ont un impact sur la formation des enseignant.e.s au CECR parce que je crois que les candidat.e.s et le contexte sont inséparables. Les croyances, les perspectives, les opinions et les pratiques des candidat.e.s à l'enseignement sont les produits de leur contexte. C'est-à-dire que la relation entre la formation des candidat.e.s au CECR et l'usage des candidat.e.s du CECR ne peut être comprise qu'à partir du contexte.

Selon Yin (1994), l'étude de cas est utile pour les questions autour du comment et pourquoi ainsi que pour les études qui s'occupent des variables qui sont impossibles à identifier en avance. Même si j'ai déjà identifié quelques éléments et agents clés qui font partie de la formation initiale au CECR, mon étude a permis et a présumé l'émergence des variables

imprévues. Le choix d'une étude de cas s'articule avec la perspective qu'il y ait plusieurs éléments qui ne peuvent être ni prédits de manière précise ni supposés se produire d'une seule manière qui influencent l'apprentissage des candidat.e.s et leurs pratiques pédagogiques (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff & Aitken, 2014, p. 15). De plus, l'étude de cas s'intéresse principalement au processus plutôt qu'au résultat. Comme Sanders (1981) souligne, l'étude de cas nous aide à comprendre le processus des événements, des projets et des programmes et à découvrir les caractéristiques contextuelles qui clarifient le problème ou l'objet (cité par Merriam, 1998, p. 33). De la même manière, une étude de cas m'a aidé à mieux comprendre le processus de la formation initiale des candidat.e.s, plus spécifiquement les relations entre la théorie et la pratique au sujet du CECR, à partir de la découverte des caractéristiques contextuelles qui ont clarifié comment les programmes de formation initiale pourraient mieux préparer les candidat.e.s à utiliser le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Grâce à mon étude de cas, j'ai pu donner une explication détaillée de la formation initiale des candidat.e.s au CECR.

Les chercheur.euse.s discutent souvent d'une approche multiméthode en relation à une méthodologie mixte. Certain.e.s chercheur.euse.s (Borkan 2004 ; Stange et coll., 2006) ne font aucune distinction entre une méthodologie mixte et une approche multiméthode en utilisant ces deux termes de façon interchangeable. Néanmoins, comme Anguera et coll. (2018) ont noté, ce manque de clarté [et de définir ces deux termes] a des répercussions négatives sur la discipline méthodologique, car il donne l'impression d'une approche confuse et d'un manque de précision (p. 2759). Pour cette raison, il est important d'expliquer la différence entre une méthodologie mixte et une approche multiméthode. La majorité des chercheur.euse.s (Albert & Brewer, 2016 ; Morse, 2003 ; Tashakkori & Teddie, 2010) définissent les études multiméthodes comme des études impliquant plusieurs types de recherche qualitative (par exemple, des études de cas et des études ethnographiques) ou plusieurs types de recherche quantitative (par exemple, des enquêtes et des expériences) et définissent les études à méthodes mixtes comme des études impliquant le mélange des deux types de données (qualitatif et quantitatif). En d'autres mots, ce qui différencie les études à méthodes mixtes n'est pas simplement la collecte de plusieurs types de données quantitatives ou plusieurs types de données qualitatives. Elles impliquent la collecte, l'analyse et l'intégration de données tant quantitatives que qualitatives. De cette manière, la valeur des différentes approches de la recherche peut contribuer davantage à la compréhension d'un

problème de recherche qu'une forme de collecte de données ne pourrait le faire toute seule. Lorsque plusieurs formes de données qualitatives ou quantitatives sont collectées, on parle de multiméthode (Creswell, 2015, p. 2-3). De plus, Fetters et Molina-Azorin (2017) ont expliqué que l'approche multi méthode représente une catégorie générale qui contient n'importe quelles deux méthodes différentes (par exemple, qualitative et qualitative), mais les études à méthodes mixtes est un sous-ensemble qui contient les méthodes qualitatives et quantitatives (p. 39). En s'appuyant sur ces définitions, mon étude a suivi une approche multiméthode parce que j'ai utilisé une combinaison de deux méthodes qualitatives au lieu de combiner les méthodes quantitatives et qualitatives.

J'ai choisi une approche qualitative parce que ces données m'ont permis de découvrir les perspectives uniques des expériences vécues (Hesse-Biber et coll., 2016, p.18). Un objectif de mon étude était de rapporter les perspectives des candidat.e.s concernant le curriculum révisé en Ontario et d'évaluer son impact, selon les candidat.e.s, sur les programmes de formation initiale. Pour ce projet, les données quantitatives qui ont pour but de vérifier la vérité absolue afin de prédire et de découvrir certaines lois et de faire une déclaration au sujet du lien entre les variables indépendants et dépendants (Hesse-Biber et coll., 2016, p. 5) ne s'alignaient pas sur les buts de ma problématique. Les méthodes qualitatives m'a permis de comprendre plusieurs subjectivités en affirmant que les participant.e.s sont les expert.e.s et que c'est à partir de ces subjectivités que nous pouvons comprendre le monde social (Hesse-Biber et coll., 2016, p. 5). De plus, une étude multiméthode qualitative mettent en avant les questions et les méthodes qui vise à souligner le dynamisme et la complexité des expériences et promettent d'offrir les plans de recherche structurés pour explorer un sujet d'enquête qui peut exiger une plus grande profondeur qu'une seule approche ou qu'une recherche traditionnelle à méthodes mixtes (Hesse-Biber et coll., 2016, p. 18). Pour bien répondre à ma problématique, mon étude a dû saisir le dynamisme et la complexité du lien entre la théorie et la pratique parmi les candidat.e.s afin de recommander ce que les facultés d'éducation pourraient faire pour aider à bien préparer les candidat.e.s à appliquer le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Je n'ai pas cherché une vérité absolue, mais je visais plutôt décrire les expériences vécues des candidat.e.s pour bien informer les changements aux facultés d'éducation.

Une approche multiméthode aspire à comprendre les phénomènes sociaux plus complètement, plus profondément et avec plus d'ampleur (Greene, 2015, p. 3). Dans mon étude,

le sondage était utile pour identifier les expériences personnelles des candidat.e.s quant à la formation du CECR, les éléments du CECR inclus dans la formation initiale ainsi que leur niveau de préparation à enseigner ces éléments. Les entretiens ont permis d'approfondir la manière dont iels apprenaient sur le Cadre et ont révélé l'impact de leur apprentissage sur leurs pratiques pédagogiques. Pour bien répondre à ma problématique, il n'a pas suffi d'identifier uniquement ce qui était inclus dans la formation initiale à partir du sondage, mais aussi comment cette formation a affecté les pratiques des candidat.e.s en utilisant les entretiens.

5.1.2 Outils choisis pour la collecte de données

Les outils suivants ont été employés dans mon étude : un questionnaire en ligne et des entretiens individuels sur la plateforme *Zoom*. Le sondage a aidé à décrire les perspectives des participant.e.s au sujet des catégories différentes que j'ai créées dans le sondage et les entretiens m'ont permis d'identifier les thèmes émergents de ces catégories. À partir de mes questions de recherches, j'ai créé les catégories suivantes : Expériences personnelles avec le CECR (RQ 1A), croyances/attitudes/opinions du CECR (RQ 2A), l'apprentissage du CECR/connaissance du CECR (RQ 1B, 1C, 1D, 2D) et les pratiques avec le CECR (RQ 2B, 2C, 2D). Ces catégories ont guidé mes questions posées pendant la collecte de données.

Pour répondre à ma première question de recherche : « À quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario ? », j'ai fait le choix d'un questionnaire en ligne. Je voulais d'abord savoir plus sur la présence du CECR et ses éléments dans la formation initiale ainsi que le niveau de préparation estimé pour chaque élément et en dehors de celle-ci, l'importance de certains thèmes dans la formation initiale des candidat.e.s. J'ai choisi un sondage en ligne parce que je voulais atteindre le plus grand nombre de candidat.e.s possible afin de fournir un aperçu préliminaire plus large aux questions de recherche 1A et 1B, mais je savais que je n'aurais ni le temps ni les ressources nécessaires pour interviewer tou.te.s les participant.e.s tout seul. Le but du sondage était double ; le premier but était l'identification. Je visais à identifier quels concepts sont introduits aux candidat.e.s et dans quelle mesure les candidat.e.s se sentaient préparé.e.s avec le Cadre. Le sondage a offert un aperçu des opinions sur l'importance des concepts divers du Cadre ainsi que l'importance des autres thèmes dans les programmes de formation pour donner une idée de ce qui était valorisé dans les programmes différents en Ontario. Deuxièmement, le sondage a également servi d'outil

de soutien pour aider à formuler et à affiner les questions d'entretien. En fait, les questions émergentes pendant l'analyse des sondages ont mené au développement des questions posées pendant les entretiens.

Pour répondre à ma deuxième question de recherche : « Quel est l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ? », j'ai fait le choix de mener des entretiens individuels sur la plateforme *Zoom*. Je voulais savoir comment les programmes de formation initiale ont préparé les candidat.e.s avec le CECR et l'impact de cette formation sur les croyances, les opinions et les pratiques des candidat.e.s. Les entretiens ont fourni une compréhension plus profonde de phénomènes sociaux et conviennent le mieux aux études qui cherchent les perspectives détaillées des individus participant.e.s (Gill et coll., 2008, p. 292). Les entretiens ont permis un aperçu des croyances, des opinions du CECR et des pratiques pédagogiques des candidat.e.s ainsi qu'une compréhension plus profonde concernant les expériences dans les programmes de formation initiale et le processus d'apprentissage et d'utilisation du CECR. J'aurais pu poser certaines de ces questions sur le sondage, mais je m'inquiétais qu'un sondage trop long et exigeant dissuade les participant.e.s. Dans le contexte de COVID, les candidat.e.s étaient déjà en ligne pour la majorité des cours et des stages, alors je ne voudrais pas ajouter une autre activité prenante en ligne. En fait, le nombre des participant.e.s était déjà moins à celui prévu pour le sondage. La figure 3 présente un visuel du plan de l'étude et de la manière de procéder. La flèche inversée de l'étape de codage et d'analyse thématique à la phase d'analyse qualitative des sondages et la flèche vers l'avant de l'étape d'analyse qualitative des sondages à l'étape des entretiens indiquent l'interaction entre les deux méthodes.

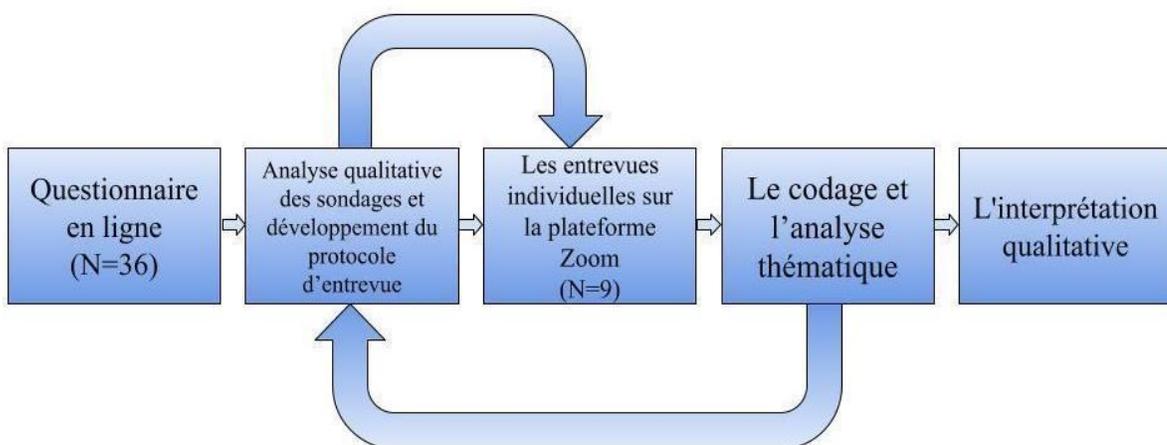


Figure 3. Le plan de l'étude et la procédure

5.1.3 Limites d'une étude de cas multi méthode

La plus grande limite d'une étude de cas est que cette approche puisse simplifier exagérément ou amplifier une situation ce qui peut mener à des conclusions erronées de la réalité d'un problème (Guba & Lincoln 1981 dans Merriam, 1998, p. 42). Cette limite est particulièrement pertinente au vu de la théorie de la complexité qui nous rappelle que l'ensemble ne peut pas être réduit à la somme de ses parties. Pour répondre à cette limite, j'ai expliqué à plusieurs reprises que l'objectif de mon étude n'était pas de prescrire des meilleures méthodes pour tous les programmes de formation initiale ou de représenter tous les programmes de formation initiale. Mon étude visait à ajouter les voix et les perspectives des candidat.e.s au problème de l'écart entre la théorie et la pratique souvent observé dans la formation initiale des enseignant.e.s et à appliquer particulièrement à la question du CECR et de ses outils. De plus, je visais à suggérer les stratégies et les techniques possibles pour aborder la formation initiale basée sur un petit nombre d'expériences des candidat.e.s. Les recommandations ne prescrivent pas un plan étape par étape pour répondre aux besoins des candidat.e.s, mais utilisent les données pour suggérer des idées adaptables qui pourraient être essayées dans plusieurs contextes et de différentes manières.

Une autre limite de mon étude était le risque de questions biaisées dans le sondage. J'ai choisi les éléments du Cadre qui ont constitué les thèmes du sondage à partir de mes interprétations du CECR ainsi qu'à partir de mes propres conclusions tirées en lisant la littérature au sujet du Cadre et de ses concepts. Ces choix ont peut-être limité les discussions au sujet du CECR. Des préjugés existent aussi possiblement dans le sondage ainsi que dans les questions posées pendant les entretiens à cause de la « désirabilité sociale » (Dörnyei, 2003). Ce terme représente la tendance de certain.e.s participant.e.s à répondre d'une manière considérée comme plus socialement acceptable que par leurs vraies réponses. Les participant.e.s ont peut-être répondu de cette manière pour communiquer une image plus favorable et pour éviter les évaluations négatives (Lavrakas, 2008, p. 826). De plus, les candidat.e.s avaient peut-être peur que leurs réponses présentent une mauvaise image des programmes de formation. D'un autre côté, certains candidat.e.s peuvent répondre d'une manière qui révèle le syndrome de l'imposteur, soit quand un individu sous-estime ses propres capacités (Wilkinson, 2020, p. 364). Par conséquent, les participant.e.s ne transmettent pas une image juste de leur niveau de préparation à enseigner ou de leurs connaissances du Cadre. Dans l'espoir de minimiser ces deux

biais, j'ai rassuré les participant.e.s que dans cette étude je n'avais aucune intention d'évaluer leurs connaissances et compétences, mais que j'ai cherché à documenter tout d'abord leurs expériences et leurs perceptions pour ensuite apprendre de leurs expériences et de leurs perceptions. De plus, je n'ai pas demandé aux participant.e.s d'indiquer leur université d'origine et si les participant.e.s ont mentionné ces informations, je les ai enlevées des transcriptions. J'ai aussi rassuré les participant.e.s que leur participation n'eût aucun effet sur leur rendement académique ou leur vie professionnelle.

5.2 Sondage aux futur.e.s enseignant.e.s

5.2.1 Approbation éthique et recrutement

Pour recruter les participant.e.s, j'ai eu besoin d'obtenir les approbations éthiques de mon université ainsi que les approbations éthiques de chaque université dans laquelle j'ai voulu recruter des participant.e.s. En tout, j'ai recruté des participant.e.s dans les 9 facultés d'éducation en Ontario qui offrent des programmes FLS : l'université Brock, l'institut d'études pédagogiques de l'Ontario, l'université de Nipissing, l'université d'Ottawa, l'université Queen's, l'université Trent, l'université Western Ontario, l'université York et l'université Wilfrid Laurier. L'université Trent n'a jamais répondu et l'université Wilfrid Laurier n'a pas voulu participer à l'étude pour des raisons non spécifiées. Initialement, ma stratégie pour le recrutement se limitait à contacter les doyens de plusieurs facultés d'éducation pour leur demander s'ils voulaient bien envoyer un courriel aux professeur.e.s et aux étudiant.e.s de FLS (voir Annexe A, B et C). Dans ce courriel, j'ai expliqué les objectifs de mon projet de recherche et j'ai joint également les approbations éthiques, les formulaires de consentement ainsi que mes outils de recherche (le sondage et les questions d'entretien prévues). J'ai inclus aussi un courriel en anglais et en français à envoyer aux candidat.e.s avec les liens vers le sondage bilingue. Après trois semaines, j'ai eu seulement 10 réponses, même après avoir fait un suivi auprès de chaque université. Étant donné que l'année scolaire était presque terminée, j'ai dû changer ma première stratégie de recrutement afin de maximiser le temps qu'il restait avant les vacances scolaires.

J'ai dû soumettre à mon université ainsi qu'aux universités impliquées dans l'étude une demande pour pouvoir modifier mon protocole d'éthique. J'ai demandé l'autorisation de pouvoir utiliser les réseaux sociaux *Facebook* et *Twitter* pour contacter les candidat.e.s. En attendant une réponse, j'ai créé le message de recrutement avec les liens au sondage (voir Annexe D et E). À la

suite de l'approbation de ma demande de modification de mon protocole d'éthique, j'ai contacté les associations étudiantes des facultés d'éducation sur *Facebook* pour leur demander de partager le message de recrutement et j'ai également utilisé mon compte personnel sur *Facebook* pour envoyer le lien au sondage. J'ai plusieurs amis sur *Facebook* qui ont aussi partagé le message de recrutement et qui l'ont envoyé à leurs contacts. Sur *Twitter*, j'ai trouvé les profils sociaux des facultés d'éducation et des associations des candidat.e.s à l'enseignement du FLS et j'ai quelques contacts personnels qui ont retweeté le message de recrutement sur leur compte personnel. Quelques semaines après le message de recrutement initial sur *Facebook* et *Twitter*, j'ai reçu 36 réponses utilisables en totalité.

À la fin du sondage, j'ai demandé à chaque participant.e s'il ou elle souhaitait participer à un entretien. Les participant.e.s qui acceptaient de participer à un entretien étaient priés de fournir leur adresse mail.

5.2.2 Élaboration du sondage

Pendant que j'attendais l'approbation éthique, j'ai effectué un test pilote du sondage auprès de cinq enseignant.e.s de FLS en service récemment diplômés des facultés d'éducation en Ontario. J'ai pris en compte leurs commentaires et j'ai fait les changements suggérés pour affiner le sondage final. La critique la plus commune entre les enseignant.e.s qui ont participé à ce sondage était pour la question 17 qui a demandé aux participant.e.s d'indiquer le niveau d'importance des éléments du CECR notés. Cette question aurait été inutile pour ceux qui n'ont pas connu le Cadre. J'ai alors ajouté la question suivante : « Aviez-vous appris sur le CECR avant de compléter ce sondage ? » Si le.a participant.e a choisi « oui », la question suivante lui était alors posée : « Est-ce que vous savez que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) a fortement influencé le développement du curriculum révisé du FLS en Ontario (2013/2014) ? », suivi de la question suivante : « Ci-dessous figurent les différents éléments du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Indiquez selon vous le niveau d'importance pour chacun. Si vous ne connaissez pas un élément, veuillez cocher s.o. » Puis, ces participant.e.s ont continué jusqu'à la question 18 du sondage. Si le.a participant.e n'a pas appris sur le CECR avant de compléter le sondage, iel sera directement mené à la question 18 du sondage. L'autre changement que j'ai fait après le pilote du sondage était à la question 18 qui était initialement une seule question dont le.a participant.e devait indiquer où iel

avait pris connaissance des aspects du CECR (dans leur programme de formation initiale ou en dehors du programme) ; dans la première colonne et puis dans les prochaines colonnes, le.a participant.e devait également indiquer son niveau de préparation estimé concernant chaque élément. Certains enseignant.e.s qui ont participé à ce sondage ont sauté certaines colonnes accidentellement parce que c'était un tableau trop détaillé avec une question en deux parties. De plus, une autre enseignante a indiqué que cette question était un peu confuse. Suite à ces commentaires, j'ai divisé cette question en deux questions pour la rendre plus simple : « Les aspects suivants du CECR ont-ils fait partie de votre programme de formation initiale (FI) ou est-ce que vous êtes familier avec ces éléments en raison de vos expériences hors de la faculté d'éducation (HORS) ? Vous pouvez cocher plusieurs réponses pour indiquer où ces éléments ont été introduits. Si vous n'êtes pas familier/familière avec un élément, veuillez cochez la réponse s.o. » et « Indiquez ensuite dans quelle mesure vous vous estimez préparé(e) à chacun de ces éléments de la question 18. Si vous n'êtes pas familier/familière avec un élément, veuillez cochez la réponse s.o. »

J'ai choisi un sondage pour recueillir des informations sur les connaissances générales des candidat.e.s sur le CECR et leurs expériences avec le CECR dans les programmes de formation initiale ainsi que leurs opinions et/ou croyances sur le CECR. J'ai utilisé *SurveyMonkey* pour la production et la distribution du sondage. Je savais déjà comment utiliser ce site parce que j'ai créé d'autres sondages destinés aux candidat.e.s à l'enseignement dans les programmes de formation pour deux autres projets de recherche comme assistante de recherche. Le sondage commençait par un formulaire de consentement (voir Annexe F et G) expliquant aux participant.e.s leur rôle dans l'étude et soulignant les bénéfices de leur participation et les mesures prises pour assurer la protection de leurs données. Ensuite, pour assurer l'anonymat, j'ai demandé à chaque participant.e de créer « un code confidentiel ». Ce code était composé de leur mois de naissance, des deux derniers chiffres de leur numéro d'étudiant et des deux dernières lettres de leur prénom. Le sondage était composé de questions à choix multiples et de questions de classement. Les questions à choix multiples ont permis d'établir le profil des participant.e.s : leur statut dans le programme (année du programme, cycle d'enseignement), leurs expériences pratiques d'enseignement dans le programme (s'ils/elles avaient déjà fait un stage pratique ou non, combien d'années ils/elles avaient enseigné, quels types de programmes FLS ils/elles ont enseignés, quels sujets ils/elles ont enseignés) et leurs préférences pour l'embauche après avoir

obtenu leur diplôme (en quelle année ils/elles voudraient enseigner et quel type de programme FLS : français de base, programme intensif, immersion ou autre). J’ai aussi utilisé les questions à choix multiples pour savoir si les participant.e.s avaient entendu parler du CECR avant de remplir le sondage et si les participant.e.s savaient que le CECR avait fortement influencé la rédaction du curriculum révisé en Ontario. Dans les questions à choix multiples, j’ai demandé aux participant.e.s d’indiquer où ils avaient appris sur divers aspects du Cadre (pendant leur programme de formation ou en dehors de leur programme de formation). Pour ceux et celles qui avaient entendu parler du CECR avant de compléter le sondage, les questions de classement ont été utilisées pour juger le niveau d’importance des différents éléments du CECR (élaborés dans le tableau ci-dessous) dans leur programme de formation. Les participant.e.s ont indiqué le niveau d’importance des éléments variés à partir de l’échelle suivante : aucune importance, peu d’importance, neutre, un peu d’importance ou beaucoup d’importance. Les éléments du CECR ont été choisis pour les questions de classement sur le sondage selon leur présence dans le curriculum FLS ontarien (2013/2014), leur présence dans les programmes de formation initiale selon la littérature ou à partir de leur importance dans le CECR. Le tableau ci-dessous spécifie ces éléments et fournit une justification du choix pour chacun (Tableau 1).

Tableau 1.

Les éléments du Cadre choisis pour le sondage et les explications pour mes choix

Éléments du Cadre	Explications des choix
1. Une approche actionnelle	Ces trois premiers éléments sont les trois éléments qui ont changé à partir du CECR dans le curriculum révisé en Ontario (CMEC 2015 ; Ministère de l’Éducation [Ontario], 2013 ; 2014).
2. La notion de tâche	
3. Le rôle de l’interculturalité dans l’étude de la langue	
4. Le plurilinguisme	Un élément essentiel dans le CECR (CECR, 2001 ; North, 2014 ; Piccardo, 2014 ; North et coll., 2018) qui est encore important pour le contexte canadien (Hébert et al., 2008; Potts, 2013; Piccardo, 2013; Kubota & Bale, 2020)
5. L’usage des documents authentiques	Un élément important dans le curriculum révisé (Ministère de l’Éducation [Ontario],

	2014) et comme un élément essentiel pour une approche actionnelle (Piccardo, 2014 ; North, 2014).
6. Le Portfolio européen des langues (PEL)	Ces éléments sont souvent adoptés et enseignés dans la formation des enseignant.e.s ou sous le développement professionnel (Kristmanson et coll., 2011 ; Piccardo, 2011 ; Piccardo, 2013 ; Mui, 2015 ; Piccardo et coll., 2019). De plus, Arnott et coll. (2017) indique que trop souvent, les candidat.e.s sont introduit.e.s au CECR à partir de ces parties d'évaluation en réduisant le Cadre à un outil d'évaluation (p. 40).
7. Les niveaux du CECR (A1, A2...)	
8. Les descripteurs illustratifs « je peux faire »	Notés par plusieurs chercheur.euse.s comme utiles pour l'enseignement dans un contexte canadien (Vandegrift, 2006 ; Faez et coll., 2011 ; Rehner, 2018). De plus, il est nommé comme un élément essentiel dans le CECR (CECR, 2001) et dans l'approche actionnelle (Piccardo, 2014 ; North, 2014 ; Arnott et coll., 2017). Étant donné son importance dans l'approche actionnelle, adoptée par le curriculum FLS, il serait intéressant de voir sa présence et son influence dans la formation des candidat.e.s. De plus, ceci est un élément qui est trop souvent enseigné ou utilisé de manière isolée du reste du Cadre qui présente des défis aux enseignant.e.s (Arnott et coll. 2017, p.45).

Les questions de classement étaient aussi utilisées pour décrire dans quelle mesure chaque participant.e s'est considéré.e comme prêt.e à enseigner les différents éléments du Cadre précisés dans le tableau ci-dessus (Tableau 1). Les participant.e.s ont indiqué leur niveau de préparation estimé pour chaque élément en utilisant l'échelle suivante : pas du tout préparé(e), peu préparé(e), bien préparé(e) ou très bien préparé(e). En dehors du CECR, je voulais aussi savoir quels thèmes du curriculum FLS avaient été enseignés couramment dans les programmes de formation. Pour satisfaire à cette question, chaque participant.e a répondu aux questions de classement en indiquant le niveau d'importance accordée selon lui aux différents thèmes dans son programme de formation. Les participant.e.s ont indiqué le niveau d'importance des

éléments variés à partir de l'échelle suivante : aucune importance, peu d'importance, neutre, un peu d'importance ou beaucoup d'importance (voir Annexe J et K). Le tableau ci-dessous spécifie ces thèmes et donne une justification du choix pour chacun (Tableau 2).

Tableau 2

Les thèmes choisis pour le sondage et les explications pour mes choix

Thèmes	Justifications des choix
1. La compétence linguistique en français	Cet aspect est identifié comme un des premiers buts des programmes FLS en Ontario (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2013 ; 2014)
2. La théorie pédagogique (la théorie de l'enseignement)	Les thèmes 2 et 3 sont soulignés dans la littérature comme une grande question et une grande tension dans la formation initiale (Goodnough et coll. 2015 ; Hirsch Korn et coll. 2013 ; Perlaza & Tardif, 2016 ; Russell & Dillon, 2015)
3. Les pratiques pédagogiques (la mise en pratique des théories)	
4. Le curriculum	Mon étude souligne la révision du curriculum à partir de l'influence du CECR alors, il est nécessaire de connaître le rôle du curriculum dans la formation des candidat.e.s.
5. La collaboration	La littérature souligne cet aspect comme nécessaire dans la formation initiale (Betts & Block, 2013 ; Goodnough et coll., 2015 ; Hirsch Korn et coll., 2013)
6. La gestion de classe	Selon une étude faite par l'ACPI en 2008, ce point est une raison commune pour la perte des enseignant.e.s FLS au Canada. Les études plus récentes, Kwok (2017) et Kutsyuruba et coll. (2018), indiquent que la gestion de classe est encore un grand défi pour les nouveaux enseignant.e.s et que ça reste une grande partie du taux de déperdition parmi les enseignant.e.s.
7. L'égalité, la diversité et l'inclusion	Un thème courant dans la littérature canadienne au sujet de la formation initiale (Hirsch Korn et coll., 2013 ; Ontario et coll., 2015 ; Van Nuland, 2011)
8. La compétence interculturelle	Une notion soulignée comme essentielle dans le curriculum du FLS (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2013 ; 2014).

5.2.3 Analyse des sondages

Le but du sondage n'était pas d'établir la présence générale ou non du Cadre dans tous les programmes de formation en Ontario, mais d'établir un aperçu préliminaire de la présence de certains aspects du CECR et les expériences des candidat.e.s avec le CECR ainsi que la préparation des candidat.e.s avec le CECR. Ces informations ont fourni une première description du contexte pour la formation initiale au CECR selon les candidat.e.s. Même si les résultats du sondage n'étaient pas représentatifs, l'idée était qu'ils ont fourni une assez bonne description du CECR dans les programmes de formation des candidat.e.s au FLS. J'ai utilisé une analyse quantitative descriptive à l'aide de *SurveyMonkey* qui a généré automatiquement les tableaux et les graphiques pour présenter les résultats pour chaque question du sondage. À partir de ces résultats numériques, j'ai pu identifier et analyser qualitativement les liens entre les expériences des candidat.e.s ainsi que leurs opinions au sujet des divers concepts du CECR par rapport au niveau de préparation à ces concepts. Pendant l'analyse des résultats du sondage, j'ai noté les questions émergentes pour finir et pour parfaire le protocole des entretiens. Puis, j'ai examiné les données du sondage encore une fois pour lier ces résultats avec les découvertes trouvées dans la littérature.

5.3 Entretiens

5.3.1 Déroulement des entretiens

Au total, 9 participant.e.s ont indiqué leur désir de participer à un entretien individuel. J'ai contacté ces individus par courriel pendant la première semaine de mai 2021 pour organiser une rencontre sur *Zoom* pour la dernière semaine de mai 2021 et pour leur envoyer le formulaire de consentement (voir Annexe H et I). En premier, après avoir analysé les réponses au sondage de tou.te.s les participant.e.s, j'ai créé un protocole pour les entretiens qui a posé les questions de recherches qui sont restées (résumé dans le tableau 3) et pour mieux développer certaines questions du sondage. Par exemple, après avoir analysé les réponses des 9 participant.e.s au sondage, j'ai ajouté la question suivante au protocole d'entretien : « Dans vos réponses au sondage, vous avez mentionné que vous vous sentiez prêt(e)/préparé(e) à enseigner les éléments suivants du CECR : *dire les réponses au sondage*. Comment votre programme de formation vous a-t-il préparé(e) à enseigner le Cadre et le curriculum révisé ? Et comment est-ce que vos professeur.e.s dans le programme de formation ont mentionné/ont enseigné le Cadre ? » Après

avoir analysé les réponses au sondage, je me suis rendue compte que j'ai pu identifier leur niveau de préparation estimé avec les éléments du CECR, mais je ne savais rien au sujet de comment ou pourquoi le.a participant.e se sentait préparé.e ou non. Pour bien comprendre les pratiques autour du CECR dans les programmes de formation, il faut plonger plus profondément dans les expériences des candidat.e.s. De plus, afin de formuler les recommandations utiles aux facultés d'éducation, il était important de savoir ce que les facultés font déjà et ce qui est utile pour la préparation selon les candidat.e.s eux-mêmes. L'entretien a suivi un modèle semi-dirigé. J'ai préparé les questions pour l'entretien, mais j'ai parfois aussi dévié de ce guide afin de poursuivre certains thèmes pertinents soulevés pendant l'entretien (Friedman, 2012, p. 188). Cette structure a permis aux participant.e.s de contribuer à leurs propres idées qui étaient peut-être imprévisibles au départ ou qui n'étaient pas évidentes pour les données quantitatives (Teddlie & Tashakkori, 2009). Chaque participant.e a dû remplir un formulaire de consentement avant l'entretien pour approuver l'enregistrement audio, l'enregistrement vidéo, l'usage des citations et l'usage ou non de son prénom dans la publication de la thèse. Les 9 participant.e.s étaient d'accord pour que j'enregistre l'entretien et je me suis servie de la fonction « enregistrer » sur *Zoom* ainsi que de l'enregistrement sur mon iPad pour recueillir les données. Les entretiens ont pris entre 30 minutes et 60 minutes et consistaient en trois parties. Pendant la première partie de l'entretien, j'ai posé des questions sur leurs expériences, leurs connaissances générales et leurs croyances générales du CECR. Pendant la 2e partie, je leur ai posé des questions concernant différents aspects du CECR et des parties du curriculum révisé inspirées du Cadre, leur apprentissage du CECR dans leur programme de formation et leurs expériences du CECR pendant leur stage. Pendant la dernière partie de l'entretien, je leur ai posé des questions concernant les défis d'appliquer le CECR dans la salle de classe FLS, les soutiens disponibles pour apprendre le CECR et pour leur aider à appliquer le Cadre, et leurs recommandations pour mieux les préparer à utiliser le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Enfin, j'ai aussi ajouté une question concernant les effets du COVID-19 sur leur usage et leur apprentissage du CECR et du curriculum parce que je ne voulais pas ignorer le contexte dans lequel les candidat.e.s se sont trouvé.e.s (voir Annexe L et M). Chaque entretien a été transcrit et téléchargé dans Windows NVivo 12.0 par QSR international pour pouvoir les coder.

J'ai reçu une formation sur NVivo 12 dans le cadre d'un projet de recherche comme assistante pendant le printemps de 2019. J'ai utilisé le NVivo 12 pour coder les

autoethnographies de mon groupe de recherche qui comprenait 4 chercheur.euse.s. Les autoethnographies ont raconté nos expériences avec les outils numériques comme Siri pour apprendre les langues. Nous avons codé pour identifier les divers thèmes concernant les possibilités qu'offrent ces technologies pour l'apprentissage des langues. J'ai aussi eu l'expérience avec NVivo 12 dans le cadre d'un autre projet de recherche comme assistante pendant l'hiver 2020 et le printemps 2021 pour coder des entretiens avec les formateur.rice.s et les candidat.e.s à l'enseignement dans les programmes de formation initiale. Nous avons codé pour identifier les pratiques et les besoins des formateur.rice.s et des candidat.e.s concernant 4 piliers de succès : les compétences linguistiques, la compétence interculturelle, les connaissances et les compétences pédagogiques et le professionnalisme collaboratif.

5.3.2 Codage des données

Mon analyse de données a suivi une procédure semblable à celle soulignée par Graneheim & Lundman (2004) et adaptée dans une étude plus récente faite par Belotto (2018). Premièrement, j'ai transcrit chaque entretien en utilisant OtterAI et Inqscribe et puis je les ai téléchargés sur Windows NVivo 12 comme les documents individuels. Comme Belotto (2018), j'ai commencé l'analyse par me familiariser avec les données en relisant les transcriptions et en notant comment les réponses étaient reliées aux questions de recherche. Semblablement à Belotto (2018), initialement j'ai d'abord eu du mal à attribuer les codes aux parties de textes étant donné qu'il y avait des choix de mots sans fin pour caractériser les expériences des participant.e.s (p. 2624). De plus, j'étais aussi bouleversée par les plus de 200 pages de transcription. Pour m'aider, j'ai suivi la stratégie de Belotto (2018) pour coder en premier les données des entretiens aux catégories qui représentent les questions et les sous-questions de recherche. Puis, j'ai commencé à revoir chaque transcription des participant.e.s en suivant ce que Lovink et coll. (2015) ont appelé une « procédure de codage ouverte », qui est un processus selon lequel les codes sont attribués aux parties significatives du texte. Comme Belotto (2018) l'a indiqué, l'étape initiale de codage ouvert a généré un grand nombre de codes. Pour aider à minimiser la quantité de codes, Belotto (2018) a utilisé une approche structurale dans laquelle les passages sont étiquetés avec les termes qui relient aux questions de recherche ; j'ai utilisé une approche *in vivo* afin de générer des codes plus succincts pour grouper les données des 9 entretiens. Une approche *in vivo* représente la pratique d'attribuer un code à une section de

données en utilisant un mot ou une phrase courte qui vient de cette section de données (Given, 2008, p. 2). Le but de cette approche est d'assurer que les codes restent au plus près des propres mots et des propres termes des participant.e.s en reflétant les éléments clés de ce qui est décrit (Given, 2008, p. 2). Cette méthode a significativement réduit la quantité de codes générés. Après le codage ouvert, comme Lovink et coll. (2015), j'ai fait des comparaisons entre les codes en utilisant mon approche *in vivo* pour grouper les codes dans des catégories thématiques.

Ma stratégie de codage a suivi ce que Baribeau & Royer (2012) ont appelé « les catégories mixtes », ce qui consiste en un codage thématique des données aux codes préexistants (questions de recherche) et les codes émergents (les codes *in vivo*). J'ai suivi la même procédure que Belotto (2018, p. 2626) pour générer les catégories dans le premier ensemble de données et j'ai continué à coder pour les thèmes émergents. Belotto (2018) a codé les données avec les étiquettes reliées à ses questions de recherches et les tendances qui ont émergé à mener à l'identification des catégories. Puis, il a examiné les tendances qui ont été mises ensemble pour identifier l'émergence des thèmes. Si un deuxième niveau de tendances a émergé, il l'a catégorisé comme un thème secondaire (p. 2625). Similairement, j'ai codé mes données avec les étiquettes qui correspondaient à mes questions de recherche. Pendant cette première phase de codage, les tendances émergentes ont mené à l'identification de catégories pendant que certaines questions de recherche ont généré les thèmes globaux. Puis, j'ai examiné les catégories pour identifier les tendances qui ont été mises ensemble pour déterminer l'émergence des thèmes. Par exemple, pour la question de recherche 2. À, demandant aux participant.e.s de partager leurs croyances et leurs attitudes au sujet du CECR, plusieurs participant.e.s ont mentionné l'approche actionnelle. J'ai alors groupé toutes les parties de textes qui représentaient la catégorie de l'approche actionnelle et à partir de là j'ai ensuite codé les données thématiquement à partir des codes émergents. J'ai choisi d'analyser les entretiens thématiquement parce que je cherchais une explication complexe, détaillée et riche de données (Braun & Clarke, 2006) ainsi que les points communs des expériences des participant.e.s (Vaismoradi et coll., 2013). De plus, en suivant un cadre théorique basé sur la théorie de la complexité, je voulais permettre l'émergence des données à partir des relations entre l'apprentissage et les pratiques pédagogiques des candidat.e.s à l'enseignement. J'ai choisi de suivre une stratégie avec les codes émergents parce que j'aimais que l'analyse soit dirigée par les données au lieu d'être dirigée par des codes prédéterminés. L'émergence des codes m'a permis de mener une analyse dynamique et ouverte aux concepts

inattendus et aux idées imprévues (Braun & Clarke, 2006 ; Castleberry & Nolen, 2018 ; Kuper et coll., 2008).

Pour certaines questions de recherche, il y a eu uniquement deux phases de codage. La première phase de codage a suivi les questions de recherche et la deuxième phase a suivi les thèmes émergents. Néanmoins, il y avait certaines questions de recherche qui ont requis plusieurs phases pour coder toutes les données. L'encodage a fini lorsqu'il n'y avait aucun nouveau thème qui a émergé (Castleberry & Nolen, 2018). Par exemple, la question de recherche 2.A, demandant aux participant.e.s de partager leurs croyances et leurs attitudes au sujet du CECR, a eu cinq phases de codage. La première phase était pour coder les données à la question de recherche. Certains thèmes ont émergé pendant une deuxième phase d'encodage et ont alors généré les codes suivants : « La ligne directrice », « Le CECR est pratique », « Le CECR promeut l'unité », « Le manque de savoir », « Un document d'organisation » et « Un outil d'évaluation ». Il n'y avait aucun autre thème émergent à l'intérieur de ces codes. Néanmoins, pendant cette deuxième phase de codage, j'ai aussi généré les catégories suivantes : l'approche actionnelle, le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage FLS et une tâche. Ces catégories ont émergé parce que j'ai demandé aux participant.e.s de discuter de ces éléments à cause de leurs rôles dans le curriculum révisé ontarien. Ces codes ne répondaient pas à la question de recherche initiale, alors « l'approche actionnelle », « le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage FLS » et « une tâche » indiquaient les catégories, au lieu des thèmes. Après avoir établi ces catégories, j'ai codé les données pour une troisième fois. Pour la catégorie « l'approche actionnelle », dans une troisième phase de codage, j'ai identifié deux thèmes sous les codes suivants : « Le but d'apprendre une langue » et « Les rôles dans la salle de classe ». Dans ce premier thème, il y avait deux autres thèmes qui ont émergé : « L'apprentissage pour l'action » et « La langue pour communiquer dans la vie réelle ». Dans le deuxième thème, deux autres thèmes ont émergé : « L'enseignant.e » et « L'apprenant.e ». Sous le thème de « L'enseignant.e », j'ai codé 5 sous-thèmes (développer une base de connaissance, un guide, corriger, fournir des occasions pour pratiquer et un.e facilitateur.rice) et pour « L'apprenant.e », j'ai codé un autre sous-thème (actif.ve). Dans ce cas, il y avait 5 phases de codage avant que les nouveaux thèmes n'aient émergé. J'ai suivi le même processus pour les autres catégories de cette question de recherche. La catégorie « Le rôle de la l'interculturalité dans l'apprentissage FLS » nécessitait 5 phases de codage aussi et la catégorie « une tâche » nécessitait de 4 phases du codage pour identifier tous

les thèmes. La Figure 4 ci-dessous illustre les 5 phases de codage pour la catégorie « l’approche actionnelle » de la question de recherche 2. A :

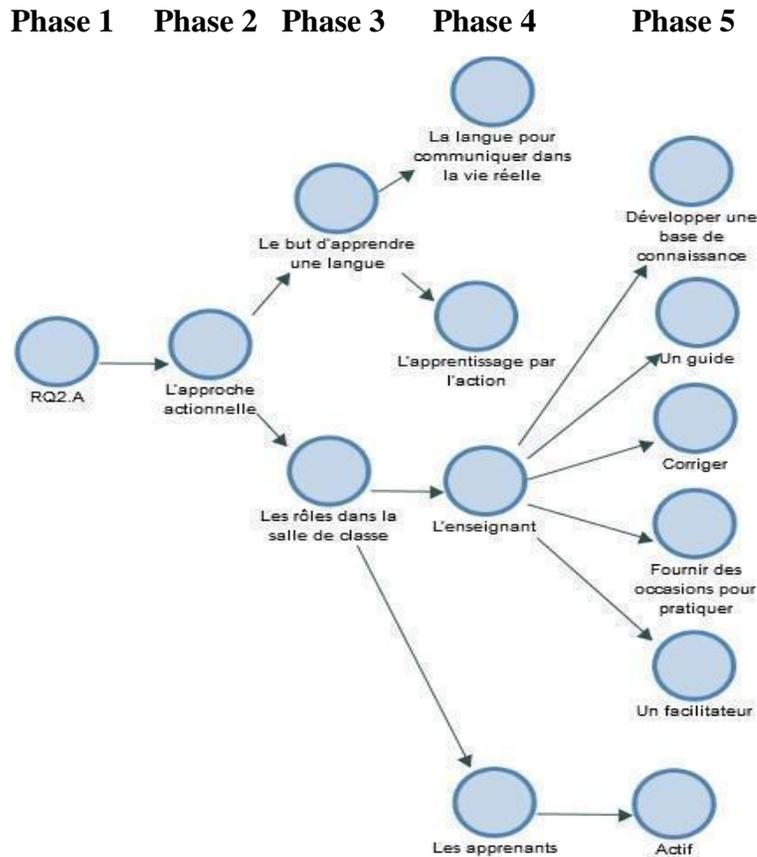


Figure 4. Les phases de codage pour la catégorie de l’approche actionnelle dans la question de recherche 2. A

Cet exemple a pour but de décrire le processus de codage pour les données des entretiens. Les thèmes n’étaient pas construits à partir de la fréquence des données ni de la quantité de données par thème. J’ai généré un code pour représenter un thème si ça signale les données importantes à propos des questions de recherche (Braun & Clarke, 2006 ; Castleberry & Nolen, 2018). Le but de coder par ces thèmes était de capturer plusieurs expériences et perspectives des participant.e.s au vu de peindre une image plus complexe des questions de recherche. Pour une liste des catégories/des nœuds générée(s) et de leurs descriptions, voir la liste de codage (Annexe N).

Après avoir codé les entretiens, j'ai réexaminé toutes les étiquettes pour identifier encore les thèmes centraux qui pourraient englober toutes les données répondant à chaque question de recherche. J'ai identifié les quatre thèmes suivants : l'écart entre la théorie et la pratique (question de recherche 1. B, 2. B, 2.D), la connaissance limitée du Cadre (2. A, 2.D), la déconnexion entre les stages et les programmes de formation (1. C, 2. B, 2.C & 2.D) et la confiance aveugle dans le Cadre (1. D, 2. A & 2.D). La question de recherche 1. A n'a convenu à aucun thème, mais a soulevé les questions émergentes suivantes : Quels concepts du Cadre sont prévalents dans les salles de classe du FLS élémentaire et secondaire ? Dans quelle mesure le CECR est-il appliqué dans les salles de classe du FLS élémentaire et secondaire ? Pourquoi le CECR est-il seulement introduit dans les programmes de formation initiale ? Quel(s) obstacle(s) ou quelle(s) hésitation(s) empêche(nt) l'usage du Cadre sur le terrain ? J'ai organisé les codes à chacun de ces quatre thèmes et puis je suis revenue sur les données du sondage pour examiner ce que ces données apportaient à ces thèmes. Les données du sondage ont confirmé l'écart entre la théorie et la pratique parce que les participant.e.s ont indiqué un niveau de préparation assez élevé sur le sondage, mais à partir de la réflexion pendant les discussions au cours des entretiens, les participant.e.s ont révélé qu'ils ne pouvaient pas mettre ces concepts en œuvre. De plus, les données du sondage ont aussi confirmé le thème de la connaissance limitée du Cadre parce qu'il y avait plusieurs participant.e.s qui n'avaient pas étudié le Cadre, mais en connaissaient certains concepts. C'est-à-dire que les candidat.e.s en apprennent sur les concepts du Cadre dans l'ensemble sans vraiment connaître le document lui-même. Dans les entretiens, les candidat.e.s ont expliqué que trop souvent ils ne pouvaient pas adopter certains aspects du Cadre à cause d'un manque d'une compréhension limitée du texte. Ce résultat vient confirmer ce qui était déjà identifié dans la littérature précédente ; que les incompréhensions par rapport au CECR mènent trop souvent à son rejet partiel ou total (Mison & Jang, 2011 ; Piccardo, 2011, 2013 ; Rehner, 2018 ; Piccardo et coll., 2019).

5.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre a servi à expliquer le cadre méthodologique pour ma thèse. J'ai commencé par l'usage d'une étude de cas multiméthode qui a précisé mon cadre théorique et qui a permis un recueil de données complexe. À la suite de cette justification, j'ai décrit le processus de recrutement ainsi que mes outils de recherche. Un sondage a été choisi pour donner un aperçu de

ma première question de recherche, en examinant la présence du CECR ainsi que les connaissances générales des candidat.e.s au sujet du Cadre. Un entretien a été prévu pour développer les résultats du sondage et pour répondre à la deuxième question de recherche au sujet des croyances du Cadre, des expériences avec le Cadre et des pratiques pédagogiques des candidat.e.s dans la salle de classe avec le Cadre. Le codage thématique a été utilisé pour organiser et pour analyser les données des entretiens pour que les données puissent diriger le processus d'analyse pour les codes ouverts et émergents. Le prochain chapitre est le premier de deux chapitres qui discutent des résultats de mon analyse des données. Le chapitre 6 se concentre sur les données du sondage et le chapitre 7 se concentre sur les données des entretiens.

Le tableau ci-dessous montre les questions de recherche et la méthode de collecte des données pour répondre à chacune d'entre elles. La troisième colonne indique la catégorie des questions posées dans le sondage et les entretiens. Ces catégories m'ont permis d'organiser les questions du sondage et des entretiens et c'était à partir de ces catégories que les thèmes ont émergé pendant les entretiens. La quatrième colonne décrit les questions posées sur le sondage et pendant les entretiens. La ligne intitulée « questions émergentes » montre quelles questions émergentes sont venues pendant l'analyse des données du sondage qui ont mené aux questions posées pendant les entretiens.

Tableau 3.

Les questions de recherche et la méthode de collecte des données

Question de recherche	Méthode	Catégorie(s)	Question(s) posée(s)
Quelles sont les expériences personnelles (hors faculté d'éducation) sur la formation par rapport au CECR ? (En tant qu'étudiant à l'école secondaire, en tant que bénévole dans une salle de classe)	Sondage	Expériences personnelles avec le CECR	Les aspects suivants du CECR ont-ils fait partie de votre programme de la formation initiale (FI) ou est-ce que vous êtes familier avec ces éléments à cause des expériences hors de la faculté d'éducation (HORS) ? Vous pouvez cocher plusieurs réponses pour indiquer où ces éléments ont été introduits. Si vous n'êtes pas familier/familière avec un élément, veuillez cocher la réponse s.o.

	Question(s) émergente(s) : Quelle est la nature des expériences en dehors du programme ? À quoi sert-il ?		
	Entretiens	Expériences personnelles avec le CECR	<ul style="list-style-type: none"> ● Pourriez-vous me parler de vos expériences avec le CECR ? ● Pendant vos stages, ailleurs. (Mentionner leurs réponses au sondage ici) <p>Note : Selon leurs réponses au sondage, cette question sera au sujet de ce qu'ils ont appris sur le CECR pendant le.s stage.s, en dehors du programme de formation.</p>
Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s ? Selon eux, quel est leur niveau de préparation avec ces éléments ?	Sondage	L'apprentissage du CECR/connaissanc e du CECR	<ul style="list-style-type: none"> ● Les aspects suivants du CECR ont-ils fait partie de votre programme de la formation initiale (FI) ou est-ce que vous êtes familier avec ces éléments à cause des expériences hors de la faculté d'éducation (HORS) ? Vous pouvez cocher plusieurs réponses pour indiquer où ces éléments ont été introduits. Si vous n'êtes pas familier/familière avec un élément, veuillez cochez la réponse s.o. ● Indiquez ensuite dans quelle mesure vous vous estimez préparé(e) à chacun de ces aspects de la question 18. Si vous n'êtes pas familier/familière avec un élément, veuillez cochez la réponse s.o.
Questions émergentes : Quelle est la nature des expériences en dehors du programme ? À quoi sert-il ? Qu'est-ce qui aide les candidat.e.s à se sentir mieux préparé.e.s ? Comment est-ce que les programmes de FI préparent les candidat.e.s (ou pas) avec le Cadre ?			

	Entretiens	L'apprentissage du CECR/connaissanc e du CECR	<ul style="list-style-type: none"> • Dans vos réponses au sondage, vous avez mentionné que vous vous sentez prêt.e/préparé.e à enseigner les éléments suivants du CECR : <i>dire les réponses au sondage.</i> Comment votre programme de formation vous a-t-il préparé à enseigner le Cadre et le curriculum révisé ? • Comment est-ce que vos professeur.e.s dans le programme de formation ont enseigné/ont parlé du Cadre ?
Est-ce que les candidat.e.s en apprennent sur le CECR durant leur stage ? Si oui, à quoi ressemble cette connaissance ?	Questions émergentes : Est-ce que les enseignant.e.s en service discutent du Cadre ? Est-ce qu'ils savent que le Cadre avait une grande influence sur le curriculum ? Est-ce que les enseignant.e.s en service utilisent le Cadre, si oui comment ? Est-ce que les candidat.e.s utilisent le Cadre pendant le stage, si oui comment ? Étant donné le haut niveau de préparation avec le Cadre, est-ce que les candidat.e.s ont jugé leur niveau de préparation à partir des expériences pratiques ? Ou est-ce que leurs réponses se sont basées sur la connaissance théorique des concepts ?		
	Entretiens	Expériences personnelles avec le CECR L'apprentissage du CECR/connaissanc e du CECR	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que vous avez appris sur le CECR pendant votre stage/vos stages ? • Est-ce que les professeur.e.s avec qui vous avez travaillé étaient au courant du Cadre ? • Est-ce que les professeur.e.s se servaient du Cadre dans leur enseignement ? • Est-ce que les professeur.e.s ont partagé leurs opinions sur le Cadre et le nouveau curriculum avec vous ? • Pendant votre stage/suite à votre/vos stage. s, vos opinions sur le Cadre ont-elles changé ?
Est-ce que les candidat.e.s sont	Questions émergentes : Est-ce que le Cadre est connu comme le standard pour enseigner (Coste, 2007) ?		

<p>formé.e.s à une approche critique par rapport au CECR ?</p>	<p>Entretiens</p>	<p>L'apprentissage du CECR/connaissanc e du CECR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comment est-ce que vos professeur.e.s dans le programme ont abordé le Cadre ? ● Vos professeur.e.s ont-ils abordé le cadre/parlé du cadre de façon critique ?
<p>Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s envers le CECR ?</p>	<p>Sondage</p>	<p>Croyances/attitudes /opinions du CECR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Dessous sont les éléments différents du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Indiquez le niveau d'importance pour chacun. Si vous ne connaissez pas un élément, veuillez cocher s.o. ● Aviez-vous appris sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) avant de compléter ce sondage ?
	<p>Questions émergentes : Comment est-ce que le Cadre est contextualisé en relation au curriculum du FLS dans les programmes de formation ? Est-ce qu'il y a des liens explicites faits au Cadre ? Qu'est-ce que les candidat.e.s pensaient de l'usage du Cadre pour le curriculum révisé ? Est-ce que les concepts sont définis de la même façon que dans le Cadre ou est-ce que les concepts sont décrits plutôt en relation avec leur rôle dans un contexte ontarien ? Comment est-ce que les définitions élaborées dans le Cadre changent dans un contexte ontarien ?</p>		
	<p>Entretiens</p>	<p>Croyances/attitudes /opinions du CECR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence pour les langues signifie pour vous ? ● Quelles idées/concepts vous viennent à l'esprit ? ● Qu'est-ce que vous savez du Cadre ? Du point de vue historique ? Du point de vue des approches/méthodes/concepts pédagogiques ? Du point de

		<p>vue des différentes parties du Cadre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En général, quel est votre avis sur le CECR ? ● Quelles sont vos opinions sur le Cadre ? <ul style="list-style-type: none"> ● Pensez-vous que le Cadre est utile/efficace pour enseigner le français langue seconde en Ontario ? ● Pensez-vous que le Cadre permet de bien répondre aux exigences du curriculum révisé de l'Ontario ? De bien enseigner les exigences du curriculum révisé de l'Ontario ? ● Selon vous, quels sont les aspects négatifs du CECR s'il faut identifier quelques-uns ? Auriez-vous des critiques du CECR ? <ul style="list-style-type: none"> ● Les questions suivantes portent sur les éléments du Cadre qui ont été intégrés dans le curriculum ontarien révisé de 2013/2014 : <ul style="list-style-type: none"> ● C'est quoi selon vous la perspective actionnelle ? Réplique : Quels sont les objectifs d'apprentissage clé dans la perspective actionnelle ? Quel est le rôle de l'enseignant.e dans la perspective actionnelle ? Quel est le rôle de l'apprenant.e dans la perspective actionnelle ? ● C'est quoi selon vous la notion d'une <i>tâche</i> dans la perspective actionnelle ? ● Selon vous, quel est le rôle de la culture dans l'apprentissage d'une langue dans la perspective actionnelle
--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> ● Pour vous, que signifie la compréhension interculturelle ? ● Pensez-vous que l'interculturalité est importante dans la salle de classe de FLS ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
<p>Quels éléments du CECR figurent dans leurs pratiques comme enseignant.e pendant leur(s) stage(s) ? Quels éléments du CECR vont figurer dans leurs pratiques comme enseignant.e une fois embauché.e ?</p>	Sondage	Les pratiques avec le CECR	<ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que vous avez déjà fait un stage pratique ? ● Quelle(s) année(s) avez-vous enseigné(e)s pendant votre stage pratique ? ● Quel(s) programme(s) avez-vous enseigné(s) pendant votre stage pratique ? ● Quel(s) sujet(s) avez-vous enseigné(s) pendant votre stage pratique ? (Cochez tous les choix pertinents)
	<p>Questions émergentes : Quelles étaient les expériences des candidat.e.s avec le CECR pendant le stage ? Comment est-ce que les candidat.e.s utilisent le Cadre pendant leur stage ? Ce qui les a empêchés d'utiliser le Cadre ? Qu'ont-ils appris pendant le stage ? Quels sont les effets du stage pratique sur leurs pratiques pédagogiques ?</p>		
	Entretiens	Les pratiques avec le CECR	<ul style="list-style-type: none"> ● Quelle est l'influence du Cadre sur votre enseignement, sur vos pratiques pédagogiques ? ● Planification de vos cours ? ● Séquences didactiques ? ● Plans de leçon ? ● Suite à votre/vos stage.s, avez-vous l'intention d'utiliser le Cadre dans votre enseignement ?
Est-ce qu'il y a une évolution dans la perspective des participant.e.s par rapport au CECR avant d'avoir	Entretiens	<p>Croyances/attitudes /opinions du CECR</p> <p>Les pratiques avec le CECR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce que vous avez appris sur le CECR pendant votre stage/vos stages ?

<p>enseigné et après avoir enseigné ?</p>			<ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que les enseignant.e.s avec qui vous avez travaillé étaient au courant du Cadre ? ● Est-ce que les enseignant.e.s se servaient du Cadre dans leur enseignement ? ● Est-ce que les enseignant.e.s ont partagé leurs opinions sur le Cadre et le nouveau curriculum avec vous ? ● Pendant votre stage/suite à votre/vos stage.s, vos opinions sur le Cadre ont-elles changé ? ● Est-ce qu'il y a d'autres expériences que vous avez eues qui ont changé/influencé votre opinion du Cadre ?
<p>Quelles sont les difficultés vraies ou perçues concernant l'utilisation du CECR et ces aspects dans leurs pratiques pédagogiques ? Selon les candidat.e.s, quelles sont les recommandations pour répondre à ces défis ?</p>	<p>Entretiens</p>	<p>Croyances/attitudes /opinions du CECR</p> <p>Les pratiques avec le CECR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● À votre avis, quelles sont les difficultés réelles ou perçues concernant l'utilisation du CECR dans la salle de classe de français langue seconde ? ● Y a-t-il d'autres mesures de soutien en place pour encourager la mise en pratique des éléments du CECR et du curriculum révisé ? ● Comment les programmes de formation pourraient-ils mieux préparer les futur.e.s enseignant.e.s du FLS à enseigner le CECR ? À enseigner le curriculum révisé ?
<p>COVID : Comment est-ce que le COVID a affecté le programme de formation des candidat.e.s ?</p>	<p>Entretiens</p>	<p>COVID</p>	<p>La pandémie a-t-elle eu un impact sur votre programme de formation/votre apprentissage et enseignement du CECR et du curriculum révisé ?</p>

Chapitre 6 : Résultats du sondage

Dans ce chapitre, je discute des résultats du sondage en ligne qui a posé les questions de recherches suivantes :

QR 1. À quoi ressemble actuellement la formation initiale des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario au CECR ?

- a. Quelles sont les expériences personnelles en dehors de la faculté d'éducation quant à la formation au CECR ? (En tant qu'étudiant à l'école secondaire, en tant que bénévole dans une salle de classe)
- b. Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s ? Selon eux, quel est le degré de préparation à enseigner ces éléments ?

QR 2. Quel est l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ?

- a. Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s envers le CECR ?

6.1 Profil des participant.e.s

6.1.1 Statut dans le programme de formation

Tou.te.s les 36 participant.e.s au sondage ont obtenu un diplôme d'une école secondaire en Ontario sauf un participant. Initialement, mon étude s'est concentrée uniquement sur les candidat.e.s qui ont fait leurs études dans les programmes ontariens, mais après avoir analysé les données du participant qui a obtenu un diplôme hors d'une école secondaire en Ontario, j'ai décidé d'inclure ces résultats aussi. J'aimerais savoir si ce participant a eu des expériences différentes avec le Cadre et si ce participant possédait des perspectives diverses au sujet de la formation ou du Cadre. Onze participant.e.s ont poursuivi le cycle primaire/moyen, 10 ont poursuivi le cycle moyen/intermédiaire et 15 ont poursuivi le cycle intermédiaire/supérieur. En Ontario, les enseignant.e.s doivent être qualifié.e.s « pour enseigner à au moins deux cycles consécutifs, soit le cycle primaire (jardin d'enfants à 3e année), le cycle moyen (4e à 6e année), le cycle intermédiaire (7e à 10e année) et le cycle supérieur (11e et 12e année) » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2021). La majorité des participant.e.s étaient dans

la deuxième année du programme (N=21)⁶, mais un échantillon assez grand avait aussi représenté aussi les participant.e.s dans la première année du programme (N=15).

6.1.2 Stage pratique

Vingt-neuf des 36 participant.e.s (81 %) ont effectué un stage pratique au moment de répondre au sondage. Quelques participant.e.s n'ont pas encore fait un stage pratique (N=7) ; peut-être à cause de COVID-19 qui a obligé certains programmes de formation à annuler les stages pratiques. Les participant.e.s qui ont déjà effectué un stage pratique décrivent des expériences diverses au sujet des années enseignées, des programmes FLS enseignés et des sujets enseignés (Figure 5). Ces résultats ont montré que presque la moitié des participant.e.s (N=13) qui ont effectué un stage pratique ont enseigné plusieurs années différentes. Il y avait moins de diversité dans les programmes FLS enseignés pendant les stages. La majorité des participant.e.s ont complété leur stage dans un programme de français de base (N=14) ou dans un programme d'immersion en français (N=18). Deux participant.e.s ont enseigné les trois programmes FLS, 6 ont enseigné l'immersion et le français de base, 10 ont seulement enseigné dans le programme d'immersion, 6 ont donné uniquement des cours de français de base et 2 ont uniquement enseigné dans le programme intensif. Trois participant.e.s n'ont enseigné dans aucun programme de français langue seconde pendant leur stage.

Des 28 participant.e.s, 24 ont enseigné d'autres matières que seulement le français ou le français comme langue seconde. Il est important de noter que les sujets énumérés dans cette question du sondage viennent du site web OCT qui différencie entre le français (langue maternelle) et le français langue seconde. Les participant.e.s qui ont choisi le français comme matière enseignée pendant leur(s) stage(s) voudraient enseigner un des 3 programmes de FLS en Ontario après avoir obtenu leur diplôme. Il n'y avait aucun.e participant.e qui ait choisi le français comme matière enseignée en dehors du cadre d'un des 3 programmes FLS ou qui a spécifié l'intention d'enseigner en dehors des 3 programmes FLS. Il n'y avait donc aucun.e participant.e qui se destine aux conseils scolaires francophones. La diversité des sujets enseignés pendant les stages réfléchis les qualifications requises pour les enseignant.e.s en Ontario : « Aux cycles moyen et intermédiaire, il faut être titulaire d'une qualification pour enseigner au moins une matière d'éducation générale [...] Aux cycles intermédiaire et supérieur, il faut être titulaire

⁶ Pour le reste de thèse, le (N=) en parenthèses signifie le nombre des participant.e.s.

des qualifications nécessaires pour enseigner au moins deux matières d'éducation générale » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2021). Les participant.e.s dans le cycle primaire/moyen sont responsables pour enseigner la majorité des sujets à une classe, ce qui peut aussi expliquer la diversité des sujets enseignés pendant les stages. Les sujets enseignés par les participant.e.s sont illustrés dans la figure ci-dessous.

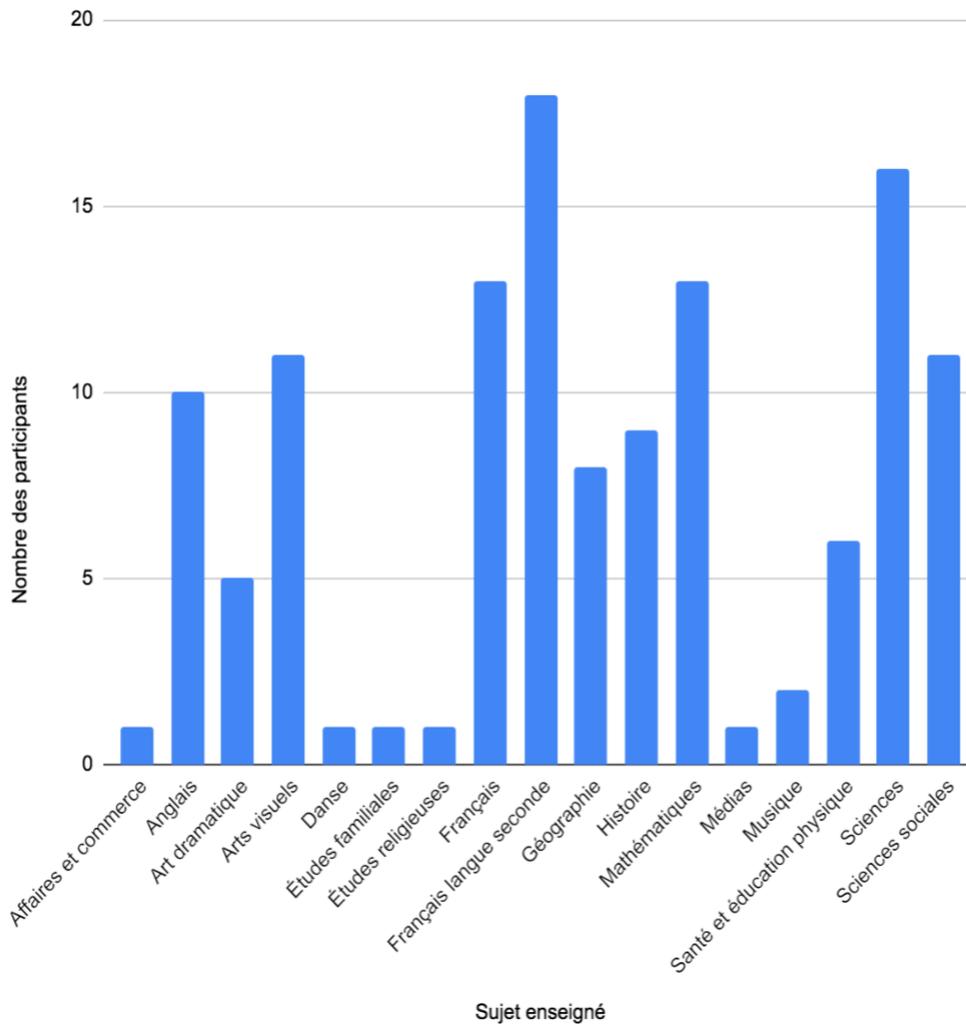


Figure 5. Sujet enseigné pendant le stage pratique

6.1.3 Intentions après le programme de formation

Après avoir obtenu leurs diplômes, 13 participant.e.s voudraient enseigner du jardin d'enfants à la 5^e année ; 18 voudraient enseigner les années 6 à 8 et 21 voudraient enseigner les

années 9 à 12. Ainsi la majorité des participant.e.s dans mon étude étaient dans le cycle moyen/intermédiaire et le cycle intermédiaire/supérieur et avaient indiqué l'intention d'enseigner les années 4 à 12. La majorité des participant.e.s voudraient enseigner le français de base (N=22) ou l'immersion (N=25). Ces résultats peuvent se comprendre étant donné que le français de base est le programme principal pour l'instruction FLS en Ontario avec 76 % des apprenant.e.s FLS inscrit.e.s dans les programmes français de base (Canadian Parents for French, 2019a). De façon similaire, l'immersion est le programme de langue « le plus populaire jamais répertorié dans la littérature sur l'enseignement des langues » (Fraser, 2015, comme cité par Rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles, 2015). Les programmes d'immersion maintiennent leur faveur avec environ 15 % des apprenant.e.s FLS inscrit.e.s dans ces programmes (Patrimoine canadien, 2014, comme cité par Rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles, 2015). Treize participant.e.s voudraient enseigner un programme intensif et 2 participant.e.s voudraient enseigner un autre programme non spécifié. Toutes ces caractéristiques sont résumées dans le tableau 4 ci-dessous.

Tableau 4.

Le profil des participant.e.s

Caractéristiques		Nombre de participant.e.s	
		N	%
Année du programme	Première année	15	42
	Deuxième année	21	58
	Primaire/Moyen	11	30,6
Cycle poursuivi	Moyen/Intermédiaire	10	27,8
	Intermédiaire/Supérieur	15	41,7
	Les années K-5	14	32,6

Les années enseignées pendant le stage pratique	Les années 6-8	20	46,5
	Les années 9-12	8	18,6
	Autre	1	2,3
Programme du FLS enseigné pendant le stage pratique	L'immersion	14	46,2
	Français de base	18	35,9
	Intensif	4	10,3
	Autre	3	7,7
Les années que les participant.e.s voudraient enseigner après avoir obtenu leur diplôme	Les années K-5	13	25
	Les années 6-8	18	34,6
	Les années 9-12	21	40,4
Programme que les participant.e.s voudraient enseigner après avoir obtenu leur diplôme	L'immersion	25	40,3
	Français de base	22	35,5
	Intensif	13	21
	Autre	2	3,2

6.2 Quelles sont les expériences personnelles en dehors de la faculté d'éducation quant à la formation au CECR ? (En tant qu'étudiant.e à l'école secondaire, en tant que bénévole dans une salle de classe)

6.2.1 Hors faculté d'éducation

En dehors des programmes de formation, les candidat.e.s ont indiqué leur familiarité avec le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage de la langue. Ce résultat reflète que l'interculturalité est un thème prévalent dans le système scolaire au Canada (CMEC 2015 ; Ministère de l'Éducation [Ontario], 2013 ; 2014). En dehors des programmes de formation, les

participant.e.s ont plus souvent été introduit.e.s aussi aux niveaux de référence (N=15). Ce résultat correspond à l'usage pancanadien des niveaux pour évaluer des apprenant.e.s du FLS (ACPI, 2014 ; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith & Crowley, 2011) et la demande croissante pour l'examen DELF au Canada (Vandergrift, 2015) étant donné les perspectives positives au sujet du DELF parmi les enseignant.e.s canadien.nes.s (Rehner, 2014, 2018). Deux autres éléments assez populaires en dehors du programme de formation étaient le plurilinguisme (N=11) et la tâche (N=10). Le plurilinguisme achève un statut de plus en plus important au Canada (Hébert et coll., 2008 ; Kubota & Bale 2020 ; Piccardo 2013) et la tâche, qui est centrale à une approche actionnelle (Little, 2006), montre probablement que la plupart des participant.e.s dans cette étude ont obtenu leur diplôme en Ontario où l'apprentissage basé sur les tâches est important (Ministère de l'Éducation en Ontario, 2013, 2014). À partir de ces résultats, les questions suivantes ont émergé : quelle est la nature des expériences en dehors du programme ? À quoi sert-il ?

6.3 Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s au CECR ?

6.3.1 Éléments généraux inclus dans la formation initiale

À part la présence des éléments du CECR dans les programmes de formation initiale, je me suis intéressée aussi à savoir quels thèmes, identifiés dans la littérature et le curriculum ontarien, étaient également soulignés dans les programmes de formation des candidat.e.s. Le thème qui avait la plus grande importance dans les programmes de formation était la gestion de classe qui a montré un effort de point de vue des programmes à répondre aux appels dans la littérature de s'occuper en plus de ce problème dans la formation pour les enseignant.e.s (Karsenti et coll., 2008 ; North, 2007). Une étude plus récente a indiqué que malgré l'inclusion de la gestion de classe dans les programmes de formation, l'enseignement est trop souvent théorique en laissant les candidat.e.s qui ne sont pas prêt.e.s à réussir dans les scénarios quotidiens de la salle de classe (Klopfer et coll., 2019). La compétence interculturelle, l'égalité et la diversité en salle de classe étaient les deux prochains thèmes qui avaient le plus d'importance dans les programmes de formation. Ce résultat reflète qu'au Canada, il y a une attention croissante de la culture dans l'apprentissage d'une langue (Gouvernement du Canada, 2018 ; Rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles, 2015). En Ontario plus spécifiquement, le

curriculum souligne l'importance de la culture dans l'apprentissage du FLS (Ministère de l'Éducation en Ontario, 2013, 2014, p. 7). L'importance de l'égalité et de la diversité dans les programmes de formation n'était pas surprenante étant donné la pertinence de ces questions dans la formation initiale des candidat.e.s dans un pays de plus en plus divers (Goodnough et coll., 2015 ; Hirschhorn et coll., 2013 ; Van Nuland, 2011). La compétence linguistique était le thème classifié la plus fréquemment comme neutre (N=6), peu d'importance (N=4) ou rien d'importance (N=1) sur l'échelle de Likert en suggérant que même si les compétences linguistiques sont encore au centre des programmes FLS comme un but principal (10 participant.e.s indiquent quelques importances et 15 indiquent beaucoup d'importance), il existe des autres thèmes qui gardent une plus grande priorité pour les candidat.e.s. Ces résultats reflètent le changement dans les approches pédagogiques dans les programmes de formation qui ne se sont plus axés sur la grammaire et la connaissance linguistique de la langue, mais plutôt sur les capacités d'enseigner. Ces résultats sont illustrés dans la figure ci-dessous :

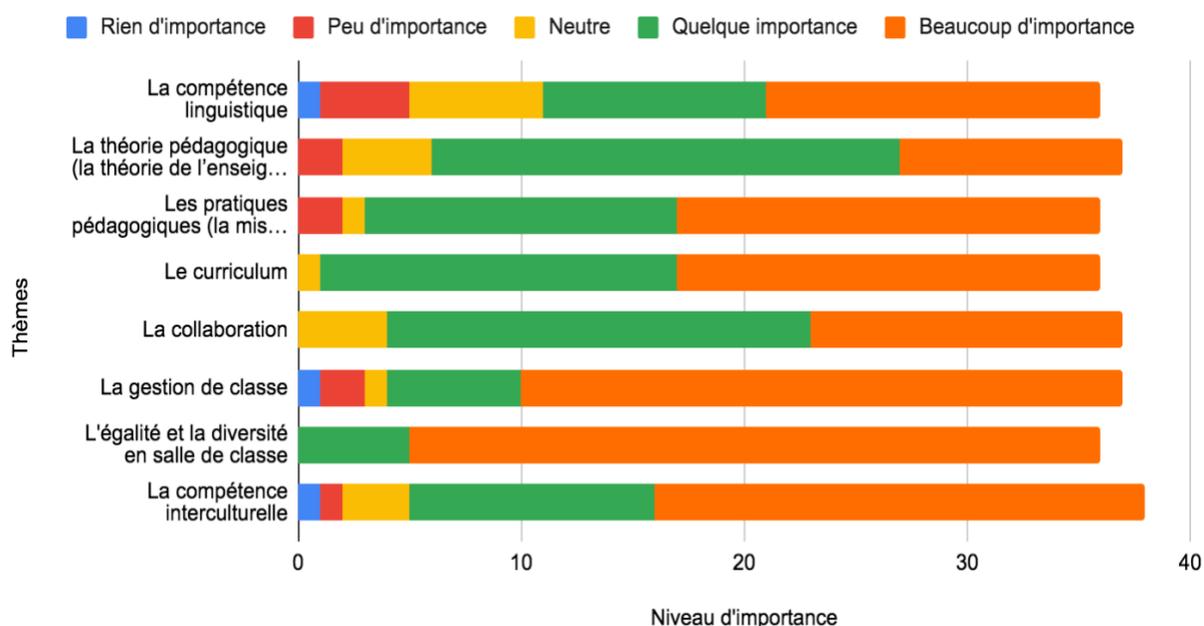


Figure 6. Le degré d'importance pour les thèmes indiqués dans les programmes de formation

Généralement dans leur ensemble, les plus hauts classements sur l'échelle de Likert (quelques importances et beaucoup d'importance) ont été utilisés le plus fréquemment pour classer tous les 8 thèmes. En moyenne, environ 31 participant.e.s ont choisi quelques importances ou beaucoup

d'importance pour classer chaque thème. Les thèmes identifiés dans la littérature comme centraux dans les programmes de formation ainsi que les thèmes soulignés par le curriculum ontarien ont maintenu ainsi leur importance dans les programmes de formation initiale des candidat.e.s du FLS. Les totaux pour ces classifications d'importance sont montrés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5.

Classement de haute importance pour les 8 thèmes dans les programmes de formation

Thèmes	Quelques importances	Beaucoup d'importance	Total
La compétence linguistique	10	15	25
La théorie pédagogique	21	10	31
Les pratiques pédagogiques	14	19	33
Le curriculum	16	19	35
La collaboration	19	14	33
La gestion de classe	6	27	33
L'égalité et la diversité en salle de classe	5	21	26
La compétence interculturelle	11	22	33

6.3.2 Éléments du CECR inclus dans la formation initiale

En général, les candidat.e.s ont appris sur le CECR dans les programmes de formation. Plus d'une moitié des participant.e.s (N=25) ont appris sur le CECR avant de compléter le sondage et 11 participant.e.s n'ont jamais appris sur le CECR avant de compléter le sondage. De ces 25 participant.e.s, 88 % (N=22) de ces participant.e.s savaient que le CECR a fortement influencé le développement du curriculum révisé du FLS en Ontario (2013/2014). De plus, 15 de ces 25 participant.e.s étaient en deuxième année du programme et ont déjà fait un stage pratique, 3 participant.e.s étaient en première année et ont déjà fait un stage pratique et 7 participant.e.s étaient en première année du programme et n'ont pas encore fait un stage pratique. Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas nécessairement un moment spécifique dont les candidat.e.s apprennent sur le CECR, car les participant.e.s sont tou.te.s à des étapes différentes du programme (année du

programme, stage). Des onze participant.e.s qui n'ont pas encore appris sur le CECR avant de compléter ce sondage, 5 participant.e.s étaient en première année du programme et ont déjà fait un stage pratique. Les 6 autres participant.e.s étaient en deuxième année du programme et ont déjà fait un stage pratique. Un participant dans la deuxième année du programme n'avait aucune familiarité avec aucun élément du CECR, bien qu'il ait fait un stage pratique. Pour les participant.e.s qui n'ont pas encore appris sur le CECR avant de compléter ce sondage, à l'exception d'un participant, ils avaient encore la familiarité avec certains éléments du CECR dans leur programme de formation ou en dehors du programme de formation. Ces résultats semblent révéler que les éléments du CECR étaient inclus dans les programmes de formation, mais peut-être sans lien explicite et sans mention du Cadre. Ces éléments seraient peut-être introduits à l'écart du CECR au lieu d'être introduits comme partie du CECR. Les expériences avec le CECR et ses concepts sont extrêmement diverses d'un programme de formation initiale à un autre. Ces données m'ont poussé à poser les questions suivantes : comment ces concepts sont-ils définis sans mentionner le Cadre ? Comment ces concepts sont-ils discutés sans mentionner le Cadre ? Ces concepts sont-ils plutôt discutés en relation avec le curriculum de FLS qu'en tant qu'éléments du Cadre ? Si oui, comment ces concepts changent-ils lorsqu'ils sont discutés à l'écart du Cadre ?

Contrairement à l'étude récente réalisée par Arnott et coll. (2017) qui souligne que le portfolio (PEL) est trop souvent un élément du Cadre que les candidat.e.s apprennent, le portfolio était plutôt inconnu par les participant.e.s avec 23 répondant.e.s qui ont coché « sans objet ». L'approche actionnelle (N=29), l'usage des documents authentiques (N=31), le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue (N=27) et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » (N=27) étaient les quatre éléments du CECR les plus populaires dans les programmes de formation. L'inclusion de l'approche actionnelle dans les programmes de formation reflète la croyance courante que l'approche actionnelle peut améliorer l'enseignement et l'apprentissage du FLS au Canada (Arnott et coll., 2017, Faez, Majhanovich, Taylor, Smith, & Crowley, 2011 ; Faez, Taylor, Majhanovich, Brown, & Smith, 2011 ; Vandergrift, 2006) et l'influence forte de l'approche actionnelle sur le curriculum de l'Ontario (Ministry of Education, (Ontario), 2013/2014, p. 35). L'introduction répandue à l'approche actionnelle dans les programmes nécessite aussi une introduction aux usages des documents authentiques qui font une partie essentielle d'une approche actionnelle afin d'établir des liens à la vie réelle ainsi que les

compétences sociolinguistiques et pragmatiques (OMLTA, 2017). Le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue était également populaire dans les programmes de formation (N=27). Le Cadre privilégie aussi une approche interculturelle à l'enseignement et à l'apprentissage vu que la langue et la culture sont inséparables (Conseil de l'Europe, 2001, p. 12). De même, un des buts principaux du curriculum de FLS en Ontario est de développer le savoir de comment la langue et la culture sont reliées (Ministry of Education, (Ontario), 2013/2014, p. 7). Ces trois éléments (l'approche actionnelle, les documents authentiques et le rôle de l'interculturalité dans l'étude de langue) font partie de l'approche pédagogique privilégiée par le Cadre. Suite à cette observation, la question suivante a émergé : est-ce que ces trois éléments sont plus courants dans les programmes de formation initiale parce qu'ils sont vus comme la meilleure méthode d'enseigner ? Pour répondre à cette question, j'ai ajouté la question suivante au protocole des entretiens : Comment est-ce que vos professeur.e.s dans le programme de formation ont enseigné/ont parlé du Cadre ?

Les descripteurs illustratifs « *je peux faire* », qui sont décrits comme le principe essentiel du portfolio (PEL) (Moeller & Yu, 2015, p. 58), étaient couramment enseignés dans les programmes de formation initiale malgré le manque de connaissance parmi les participant.e.s du portfolio (PEL). Ce résultat peut soutenir l'observation faite par Arnott et coll. (2017) que plus souvent dans le contexte des programmes de formation initiale, les éléments estimés plus accessibles ou plus pratiques sont introduits aux candidat.e.s séparément du reste du Cadre. Il est possible que les participant.e.s soient introduit.e.s aux descripteurs illustratifs « *je peux faire* » sans apprendre aussi sur le portfolio (PEL) parce que les descripteurs sont estimés plus accessibles ou même plus pratiques que le portfolio (PEL). Ces résultats sont illustrés dans la figure ci-dessous.

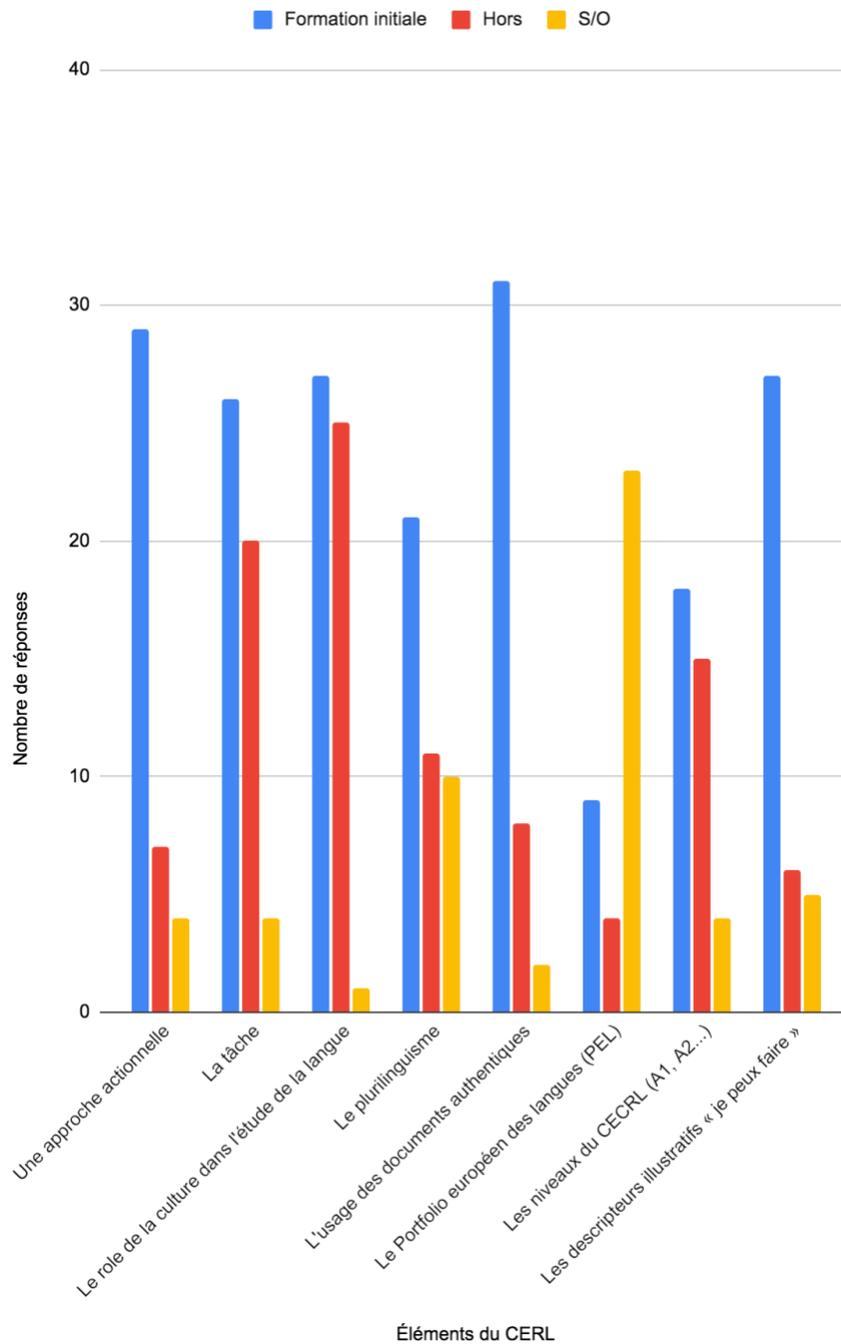


Figure 7. Les expériences personnelles avec les éléments du CEER

6.3.3 Selon eux, qu'est-ce qui est leur niveau de préparation avec ces éléments ?

Je voulais savoir aussi dans quelle mesure les candidat.e.s se sentaient préparé.e.s ou pas à enseigner les différents éléments du CEER et le curriculum révisé, mais j'ai commencé par

identifier quels éléments iels se sentaient bien préparé.e.s à inclure dans leurs pratiques pédagogiques et quels éléments iels ne se sentaient pas préparé.e.s à inclure dans leurs pratiques pédagogiques. Les participant.e.s ont indiqué qu’iels se sentaient le plus préparé.e.s à enseigner le rôle de l’interculturalité dans l’étude de la langue et à utiliser les descripteurs illustratifs « *je peux faire* ». Néanmoins, la majorité de candidat.e.s a choisi « bien préparé(e) » pour décrire leur niveau de préparation estimé à enseigner la majorité des éléments du Cadre à l’exception du plurilinguisme (N=6), du portfolio (PEL) (N=4) et des niveaux de référence (N=8) qui ont reçu beaucoup moins des réponses dans cette catégorie de préparation sur l’échelle de Likert. Probablement, les candidat.e.s étaient hésitant.e.s à indiquer qu’iels étaient « très bien préparé.e.s » parce qu’ils étaient encore en formation avec l’expérience minimale en salle de classe. L’autre majorité des participant.e.s est tombée dans la catégorie « peu préparé.e » avec une moyenne de 10 participant.e.s pour chaque concept du Cadre. L’élément que les candidat.e.s étaient le moins préparé.e.s à enseigner était le portfolio (PEL) qui reflète la tendance dans le reste des données que le portfolio n’était ni n’introduit ni enseigné malgré la littérature qui a remarqué autrement. En comparaison, une moyenne de 12 participant.e.s pour chaque élément du Cadre a signalé qu’iels se sentaient « bien préparé.e.s » à enseigner à partir des éléments divers du Cadre en révélant un sentiment de préparation assez haut selon ces candidat.e.s. Ces résultats sont montrés dans la Figure 8.

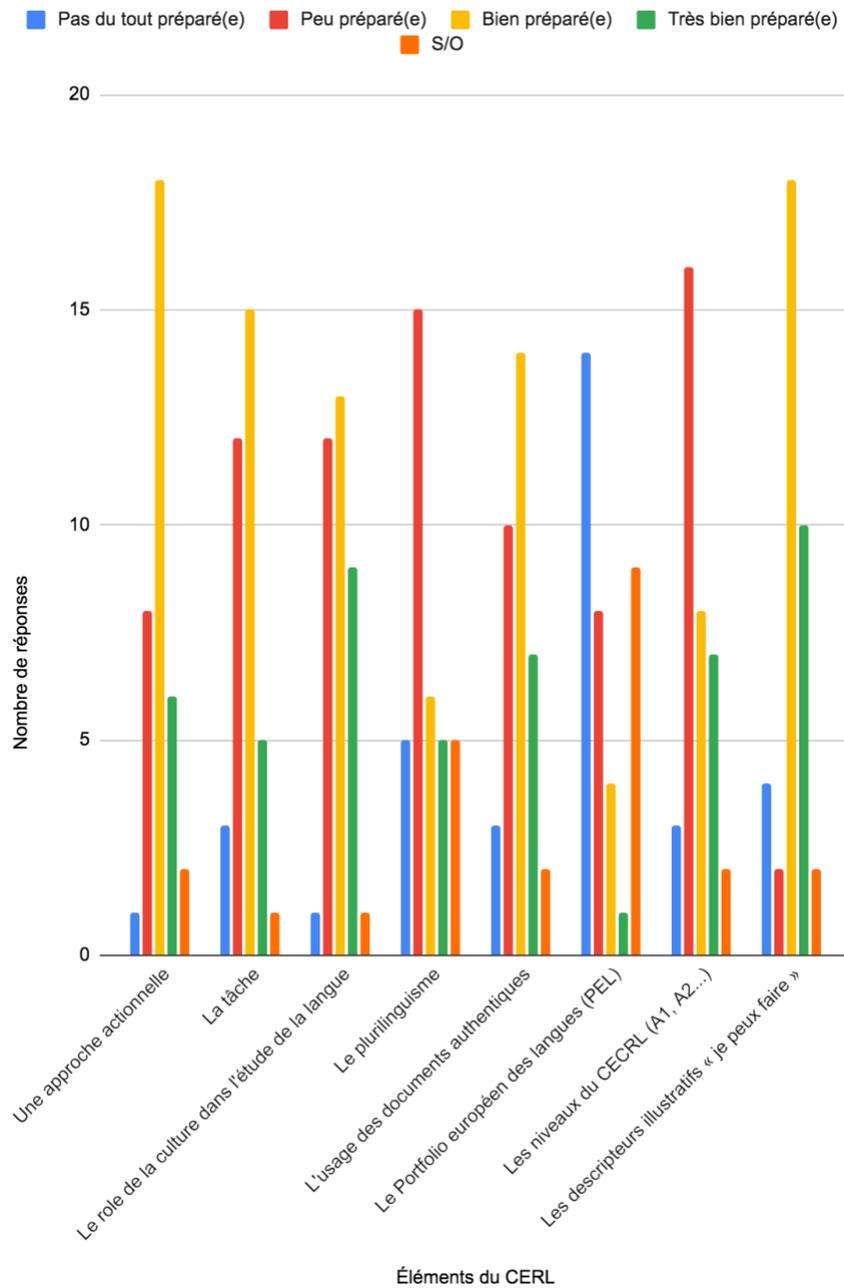


Figure 8. Niveau de préparation selon les candidat.e.s

Pour identifier les influences potentielles qui ont un impact sur le niveau de préparation selon les candidat.e.s, j'ai créé plusieurs catégories des participant.e.s : l'année du programme, le cycle du programme poursuivi, les expériences pratiques et la connaissance du Cadre avant de compléter le sondage.

6.3.3.1 Niveau de préparation selon l'année du programme

Dans l'ensemble, les candidat.e.s ont indiqué un assez haut niveau de préparation avec les concepts du Cadre. Au total, 54 % des candidat.e.s en première année du programme et 48 % des candidat.e.s en deuxième année du programme ont indiqué un assez haut niveau de préparation dans tous les concepts (en choisissant « bien préparé(e) » et « très bien préparé(e) »). Néanmoins, 12 % des candidat.e.s en première année ont choisi s.o., ce qui n'indique aucune connaissance des concepts du CECR, en comparaison avec seulement 5 % pour les candidat.e.s en deuxième année. Ces résultats peuvent indiquer que les candidat.e.s en deuxième année étaient plus familiarisé.e.s avec le Cadre, mais il n'était pas clair pourquoi les candidat.e.s en première année ont indiqué un plus haut niveau de préparation. J'ai supposé que les candidat.e.s en deuxième année du programme auraient un plus haut niveau de préparation étant donné que ces participant.e.s sont plus avancé.e.s dans le programme et vu que ces participant.e.s auraient plus d'expérience pratique au moment de compléter le sondage. Cependant, une analyse plus poussée a révélé que le niveau de préparation pour les candidat.e.s en première année qui n'ont pas encore fait un stage était plus haut que les candidat.e.s en deuxième année du programme qui ont déjà fait un stage pratique. En fait, 66 % de participant.e.s en première année du programme se sentaient « bien préparé(e) » et « très bien préparé(e) » dans tous les concepts en comparaison avec seulement 48 % de participant.e.s en deuxième année qui se sentaient « bien préparé(e) » et « très bien préparé(e) ». Les recherches précédentes (Faez, 2011 ; Richards, 2008) ont indiqué que les programmes de formation initiale ne réussissent souvent pas à préparer adéquatement les futur.e.s enseignant.e.s à mettre en œuvre leurs connaissances dans les contextes pratiques et les autres chercheur.euse.s (Russell et coll., 2013) ont indiqué que l'aspect pratique est l'élément le plus important des programmes de formation initiale. À la suite de ces observations, je me suis demandé si les candidat.e.s en première année qui n'ont pas encore fait un stage pratique ont indiqué un plus haut niveau de préparation parce que ces candidat.e.s avaient encore une vision idéalisée de la complexité de la salle de classe qui n'était pas fondée sur l'expérience pratique, mais s'est basée plutôt sur leur connaissance des concepts. Effectivement, les enseignant.e.s en deuxième année du programme qui ont déjà fait un stage pratique ont peut-être essayé déjà d'utiliser les concepts du CECR et n'ont pas réussi ou peut-être que les candidat.e.s n'ont pas eu l'occasion d'utiliser ces concepts ce qui menait à un niveau de préparation estimé plus bas. Les questions suivantes ont émergé de ces résultats : est-ce que les candidat.e.s ont jugé leur niveau

de préparation à partir des expériences pratiques ? Ou est-ce que leurs réponses se sont basées sur la connaissance théorique des concepts ? Quelles étaient les expériences des candidat.e.s avec le CECR pendant le stage ? Comment est-ce que les candidat.e.s utilisent le Cadre pendant leur stage ? Ce qui les a empêchés d'utiliser le Cadre ? Ces résultats sont montrés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6.

Le niveau de préparation selon l'année du programme

Caractéristiques		Niveau de préparation				
Année du programme (N=36)		Pas du tout préparé(e)	Peu préparé(e)	Bien préparé(e)	Très bien préparé(e)	s.o.
	Première année (N=15)	Approche actionnelle	1	3	7	3
La notion d'une tâche		2	3	7	2	1
Le rôle de l'interculturalité		0	5	6	3	1
Le plurilinguisme		2	3	4	3	3
Les documents authentiques		1	4	4	4	2
PEL		6	2	3	0	4
Les niveaux du CECR (A1, A2...)		1	6	4	3	1
Les descripteurs illustratifs « je peux faire »		2	0	8	4	1
Deuxième année	Approche actionnelle		5	11	3	2

	(N=21)	La notion d'une tâche	1	9	8	3	0
		Le rôle de l'interculturalité	1	7	7	6	0
		Le plurilinguisme	3	12	2	2	2
		Les documents authentiques	2	6	10	3	0
		PEL	8	6	1	1	5
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)	2	10	4	4	1
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	2	2	10	6	1

6.3.3.2 Niveau de préparation selon le cycle poursuivi

Dans l'ensemble, les candidat.e.s dans le cycle intermédiaire/supérieur et le cycle primaire/moyen se sentaient le plus préparés dans tous les concepts (en indiquant « bien préparé(e) » et « très bien préparé(e) »). Néanmoins, les candidat.e.s dans le cycle intermédiaire/supérieur ont indiqué « pas du tout préparé(e) » plus couramment (15 %) suivi de près par les candidat.e.s dans le cycle moyen/intermédiaire (13,75 %). La majorité de participant.e.s qui ont choisi s.o. en n'indiquant aucune connaissance des concepts était dans le cycle primaire/moyen (18 %) en comparaison avec 6 % dans le cycle moyen/intermédiaire et 3 % dans le cycle moyen/intermédiaire. Ces résultats montrent que les participant.e.s dans le cycle primaire/moyen ont étudié et ont utilisé peut-être moins le CECR dans certains programmes de formation initiale. Ce résultat est en accord avec les études faites par Maldina (2015) et Mui (2015) qui ont trouvé que trop souvent les concepts divers du CECR sont plus difficiles à utiliser avec les apprenant.e.s plus jeunes. En fait, Little (2007) et Figueras (2007) ont souligné qu'il y a certains aspects du CECR qui ne s'adaptent pas aux apprenant.e.s plus jeunes comme les niveaux de référence et certaines tâches soulignées dans le CECR. De plus, Alderson (2007) a déclaré qu'en général le CECR ne convient pas aux jeunes apprenant.e.s (p. 661).

Je voulais savoir aussi avec quels concepts les candidat.e.s se sentaient le plus préparé en analysant le nombre de participant.e.s qui ont choisi « bien préparé(e) » et « très bien préparé(e) » pour chaque concept. De plus, je voulais savoir s'il y a eu de l'homogénéité entre les cycles différents. Dans le cycle primaire/moyen, les candidat.e.s se sentaient le plus préparé.e.s avec les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » (N=9) et la notion d'une tâche (N=8). Dans le cycle moyen/intermédiaire, les candidat.e.s se sentaient le plus préparé.e.s avec l'approche actionnelle (N=6), la notion d'une tâche (N=6) et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » (N=6). Dans le cycle intermédiaire/supérieur, les candidat.e.s se sentaient le plus préparé.e.s avec les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » (N=13). À travers tous les trois cycles, les participant.e.s ont communément indiqué qu'ils se sentaient le plus préparé.e.s avec les descripteurs illustratifs « *je peux faire* ». Ce point commun n'était pas surprenant parce que les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » sont une des 10 grandes idées du CECR qui a influencé le curriculum révisé (Transforming FSL, 2015). Les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » font partie d'une approche positive par rapport à l'apprentissage qui se concentre sur ce que les apprenant.e.s peuvent faire et non pas leurs erreurs. En d'autres mots, ce concept se concentre sur les compétences au lieu de l'incompétence. Le curriculum révisé (2013/2014) décrit que l'objectif de l'évaluation est de résumer et de communiquer ce que les apprenant.e.s savent et peuvent faire en ce qui concerne les attentes du curriculum (p. 28). En général, il n'y avait pas de grande variance d'un cycle à une autre, ce qui souligne que l'usage du CECR dans les programmes de formation initiale ne dépend pas du cycle poursuivi des candidat.e.s. Ces résultats ont provoqué les questions émergentes suivantes : comment est-ce que le Cadre est contextualisé en relation au curriculum du FLS dans les programmes de formation ? Est-ce qu'il y a des liens explicites faits au Cadre ? Est-ce que les concepts sont définis de la même façon que dans le Cadre ou est-ce que les concepts sont décrits plutôt en relation avec leur rôle dans un contexte ontarien ? Comment est-ce que les définitions élaborées dans le Cadre changent dans un contexte ontarien ?

Tableau 7.

Le niveau de préparation selon le cycle poursuivi

Caractéristiques	Niveau de préparation				
	Pas du	Peu	Bien	Très	s.o.

			tout préparé(e)	préparé(e)	préparé(e)	bien préparé(e)	
Cycle poursuivi (N=36)	Primaire/ Moyen (N=11)	Approche actionnelle		2	6	1	1
		La notion d'une tâche		2	8		1
		Le rôle de l'interculturalité		4	5	1	1
		Le plurilinguisme	1	4	2	1	3
		Les documents authentiques	1	3	4	2	1
		PEL	2	3	1		5
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)		4	2	3	2
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	1		8	1	1
	Moyen/ Intermédiaire (N=10)	Approche actionnelle	1	2	4	1	1
		La notion d'une tâche	2	4	2	2	
		Le rôle de l'interculturalité		4	5	1	
		Le plurilinguisme	2	5	1	2	1
		Les documents authentiques	1	3	5	1	
		PEL	4	2	1	1	2
		Les niveaux du	1	5	4		

		CECR (A1, A2...)					
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »		2	5	2	1
Intermédiaire/ Supérieur (N=15)		Approche actionnelle		4	7	4	
		La notion d'une tâche	1	6	5	3	
		Le rôle de l'interculturalité	1	4	4	6	
		Le plurilinguisme	2	6	3	3	1
		Les documents authentiques	1	4	5	4	1
		PEL	8	3	2		2
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)	2	7	2	4	
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	3		5	7	

6.3.3.3 Niveau de préparation selon les expériences pratiques

Les réponses du sondage ont montré que les candidat.e.s qui ont enseigné les années 9 à 12 ont indiqué le plus haut niveau de préparation avec tous les concepts. En fait, 59 % de ces candidat.e.s ont choisi « bien préparé(e) » ou « très bien préparé(e) » dans tous les concepts en comparaison avec 46 % pour ceux et celles qui ont enseigné les années 6 à 8 et 41 % pour ceux et celles qui ont enseigné les années K à 5. Les candidat.e.s qui ont enseigné les années K à 5 ont indiqué « pas du tout préparé(e) », « peu préparé(e) » ou sans objet le plus couramment (59 % de réponses) de tous ces trois groupes. Tou.te.s les candidat.e.s se sentaient les moins préparé.e.s avec le portfolio, néanmoins les candidat.e.s qui ont enseigné les années K à 5 se sentaient les moins préparé.e.s aussi avec le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue (N=13) et le

plurilinguisme (N=13). Les candidat.e.s qui ont enseigné les années K à 5 se sentaient les plus préparé.e.s avec l'approche actionnelle (N=9) et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* ». Les candidat.e.s qui ont enseigné les années 6 à 8 (N=16) et les années 9 à 12 (N=7) se sentaient les plus préparé.e.s aussi avec les descripteurs illustratifs « *je peux faire* », mais pour ceux et celles qui ont enseigné les années 9 à 12, iels se sentaient aussi les plus préparé.e.s avec le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue et les documents authentiques.

Il y avait 13 participant.e.s qui ont enseigné plusieurs niveaux pendant le stage pratique. Dans l'ensemble, les participant.e.s qui ont enseigné dans les programmes d'immersion pendant le stage ont indiqué le plus haut niveau de préparation avec 55 % de réponses qui était « bien préparé(e) » ou « très bien préparé(e) » dans tous les concepts. Les candidat.e.s qui ont enseigné l'immersion étaient les plus préparé.e.s avec l'approche actionnelle (N=14) et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » (N=14) et les moins préparé.e.s avec le portfolio (N=11). De plus, le portfolio était le concept le plus inconnu (N=5) dans ce groupe. Les candidat.e.s qui ont enseigné dans le programme du français de base étaient les plus préparé.e.s avec les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » (N=12), suivis de près par les documents authentiques (N=11). Bien que ces résultats n'ont pas décrit comment ces concepts étaient utilisés ou la fréquence avec laquelle ces concepts étaient utilisés, les candidat.e.s qui ont enseigné l'immersion et les programmes intensifs avaient un niveau plus haut de préparation avec l'approche actionnelle et la notion d'une tâche par rapport à ceux et celles qui ont enseigné dans le français de base. Cette observation pourrait indiquer les approches dominantes dans les programmes du FLS. Plusieurs chercheur.euse.s (Arnott et coll., 2009 ; Majhanovich & Smith, 2010 ; Viswanathan, 2016) ont trouvé que les programmes de français de base se concentrent plutôt sur l'enseignement de la grammaire en comparaison avec les approches plutôt communicatives dans les programmes d'immersion et les programmes intensifs (Frolich et coll., 1985). Il est possible que ces tendances continuent dans les programmes du FLS malgré l'objectif communicatif et la concentration sur les compétences orales dans le curriculum révisé pour chaque programme du FLS (2013/2014). Pour les participant.e.s qui ont enseigné dans les programmes intensifs, les candidat.e.s se sentaient les mieux préparé.e.s avec l'approche actionnelle, le rôle de l'interculturalité dans l'étude de langue et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » (N=3). Les participant.e.s se sentaient les moins préparé.e.s avec le portfolio et les niveaux de références (N=3). Finalement, les candidat.e.s qui ont enseigné en dehors d'un programme du FLS pendant

le stage, 42 % de réponses étaient sans objet en indiquant aucune connaissance des concepts parmi les candidat.e.s. Au total, 17 % ont choisi peu préparé(e), 25 % ont choisi bien préparé(e) et seulement 16 % de candidat.e.s ont choisi très bien préparé(e). Ces différences à travers les expériences pratiques ont souligné que même si les enseignant.e.s et les candidat.e.s suivent le même curriculum, iels ont encore beaucoup de liberté pour interpréter et pour choisir les approches, les stratégies et les outils pédagogiques pour leur propre contexte. Suite à cette observation, j'ai commencé à me demander 1) si les enseignant.e.s en service savent l'influence du CECR sur le curriculum du FLS ; 2) si les enseignant.e.s en service discutent du CECR avec les candidat.e.s ; 3) si les enseignant.e.s en service utilisent le Cadre et si oui, comment et 4) si les candidat.e.s utilisent le Cadre pendant le(s) stage(s). Étant donné le niveau de préparation assez haut avec les concepts, je me suis demandée si les candidat.e.s ont estimé leur niveau de préparation à partir des expériences avec l'usage et le succès avec le Cadre ou si les réponses étaient basées plutôt sur ce que les candidat.e.s savent du Cadre. Vu que le niveau de préparation a changé selon les caractéristiques individuelles des participant.e.s, il était clair que les entretiens seraient nécessaires pour comprendre les expériences des candidat.e.s avec les programmes de formation initiale et le CECR ainsi que les effets de ces expériences sur leurs pratiques pédagogiques.

Tableau 8.

Le niveau de préparation selon les expériences pratiques

Caractéristiques			Niveau de préparation				
			Pas du tout préparé(e)	Peu préparé(e)	Bien préparé(e)	Très bien préparé(e)	s.o.
Les années enseignées pendant le stage pratique	Les années K-5 (N=14)	Approche actionnelle		2	8	1	2
		La notion d'une tâche	1	4	8		1
		Le rôle de l'interculturalité		7	5	1	1

(N=29)		Le plurilinguisme	2	8	1	1	3
		Les documents authentiques	2	5	5	1	1
		PEL	4	4			6
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)	1	6	3	2	2
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	1	2	7	2	2
	Les années 6-8 (N=22)	Approche actionnelle	1	5	10	3	2
		La notion d'une tâche	2	9	6	4	
		Le rôle de l'interculturalité	1	8	7	5	
		Le plurilinguisme	4	10	3	2	2
		Les documents authentiques	2	6	9	3	1
		PEL	9	8	1	1	4
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)	2	11	4	4	
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	2	2	10	6	1
	Les années 9-12 (N=8)	Approche actionnelle		1	3	3	1
		La notion d'une tâche		3	3	2	

		Le rôle de l'interculturalité		1	2	5	
		Le plurilinguisme		5	2	1	
		Les documents authentiques		1	4	3	
		PEL	4	4			
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)	1	4	1	2	
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	1		3	4	
	Autre	Approche actionnelle			1		
		La notion d'une tâche			1		
		Le rôle de l'interculturalité					1
		Le plurilinguisme			1		
		Les documents authentiques					1
		PEL			1		
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)					1
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »					1
	L'immersion	Approche actionnelle		3	9	5	1

Programme du FLS enseigné pendant le stage pratique (N=29)	(N=18)	La notion d'une tâche	1	6	8	3	
		Le rôle de l'interculturalité		5	7	6	
		Le plurilinguisme	3	8	3	2	2
		Les documents authentiques	3	5	7	3	
		PEL	7	5		1	5
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)		6	6	5	1
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	2	2	8	6	
	Français de base (N=14)	Approche actionnelle	1	4	5	3	1
		La notion d'une tâche	2	6	4	2	
		Le rôle de l'interculturalité	1	4	3	6	
		Le plurilinguisme	2	8	2	1	1
		Les documents authentiques		3	8	3	1
		PEL	8	4	1		1
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)	2	6	4	2	
Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	1		8	4	1		

	Intensif (N=5)	Approche actionnelle		1	1	2	
		La notion d'une tâche		2	1	1	
		Le rôle de l'interculturalité		1	1	2	
		Le plurilinguisme		1	1	1	1
		Les documents authentiques		1	1	1	1
		PEL		3			1
		Les niveaux du CECR (A1, A2...)	1	2		1	
		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	1		2	1	
	Autre (N=3)	Approche actionnelle		1	1		1
		La notion d'une tâche			2		1
		Le rôle de l'interculturalité		1		1	1
		Le plurilinguisme			1		2
		Les documents authentiques	1		1		1
		PEL		1			2
Les niveaux du CECR (A1, A2...)			1		1	1	

		Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »			1	1	1
--	--	--	--	--	---	---	---

6.3.3.4 Niveau de préparation selon la connaissance du Cadre avant compléter le sondage

Pour analyser le niveau de préparation et la connaissance du Cadre avant compléter le sondage, j'ai divisé les données en deux groupes. Il y avait 11 participant.e.s qui n'ont pas appris sur le CECR et 25 qui ont appris sur le CECR avant de compléter le sondage. Les participant.e.s qui n'ont pas appris sur le CECR avant de compléter le sondage se sentaient moins préparé.e.s en général. Ce groupe a choisi le plus souvent les niveaux plus bas de préparation pour les concepts et il y avait plusieurs participant.e.s dans ce groupe qui ont choisi s.o. sur le sondage en indiquant qu'ils n'ont aucune connaissance du concept. Sans objet a été choisi vingt et une fois pour les participant.e.s qui n'ont pas appris sur le CECR avant de compléter le sondage en comparaison avec seulement 3 fois pour ceux et celles qui ont appris sur le CECR avant de compléter le sondage. De plus, j'ai analysé les résultats pour ceux et celles qui ont choisi bien préparé(e) ou très bien préparé(e) pour chaque concept selon chaque groupe de participant.e.s. Le groupe qui en avait appris sur le CECR a indiqué un plus haut niveau de préparation avec chaque concept. La comparaison du niveau de préparation pour chaque concept entre ceux et celles qui n'en avaient pas appris sur le CECR (Figure 9) et ceux et celles qui en avaient appris sur le CECR (Figure 10) avant de compléter le sondage sont résumés ci-dessous :

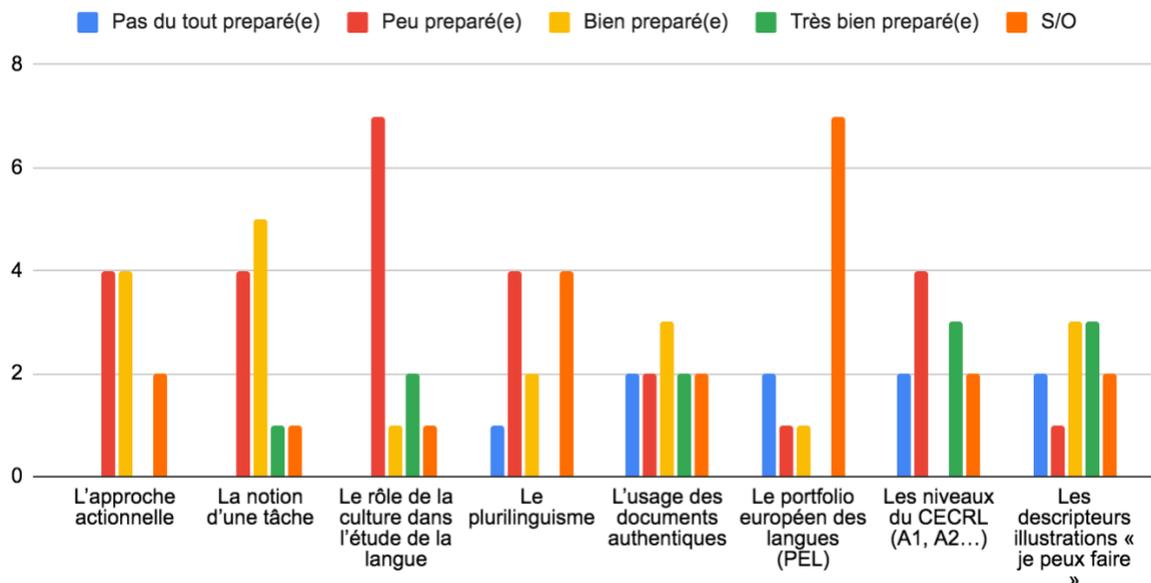


Figure 9. Niveau de préparation pour ceux et celles qui n'ont pas appris sur le CECR avant le sondage

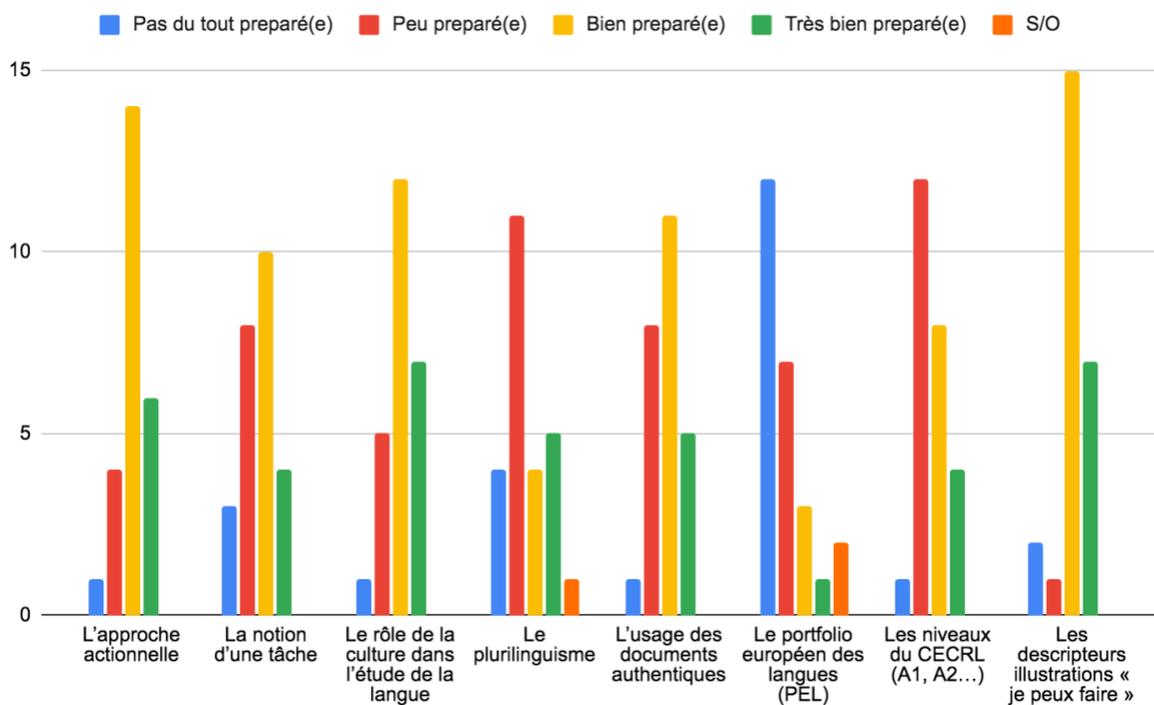


Figure 10. Niveau de préparation pour ceux et celles qui ont appris sur le CECR avant le sondage

Sans surprise, ces résultats ont indiqué qu'une connaissance préalable du Cadre avait une influence positive sur le niveau de préparation selon les candidat.e.s. Cette découverte a affirmé les conclusions des études précédentes que les candidat.e.s ont besoin d'une compréhension plus profonde du Cadre au lieu de l'étude de ses concepts isolément (Arnott et coll., 2017 ; Piccardo, 2011). Néanmoins, ces données n'ont pas indiqué comment la connaissance du Cadre a contribué au niveau de préparation plus élevé. Je voulais en savoir plus en ce qui concerne les stratégies et les techniques utilisées dans les programmes de formation initiale qui ont mené au sentiment de préparation selon les candidat.e.s. De ces 25 participant.e.s qui en avaient appris sur le CECR avant de compléter le sondage, vingt-deux candidat.e.s savaient que le Cadre a eu une grande influence sur le curriculum du FLS. Les 3 autres participant.e.s ne connaissaient pas ce lien entre le Cadre et le curriculum du FLS. J'ai comparé le niveau de préparation entre ces deux groupes et les résultats ont montré que 62 % des candidat.e.s qui connaissent l'influence du Cadre sur le curriculum ont indiqué « bien préparé(e) » et « très bien préparé(e) » dans tous les concepts du Cadre en comparaison avec seulement 29 % de réponses pour ceux et celles qui ne connaissaient pas ce lien entre le Cadre et le curriculum du FLS. Ces données ont soutenu que les candidat.e.s se sentaient mieux préparé.e.s quand le CECR est ancré dans le contexte de son usage (le curriculum). Ce résultat a mené aux questions émergentes suivantes : est-ce qu'il y a des liens explicites faits au Cadre ? Qu'est-ce que les candidat.e.s pensaient de l'usage du Cadre pour le curriculum révisé ? Est-ce que les concepts sont définis de la même façon que dans le Cadre ou est-ce que les concepts sont décrits plutôt en relation avec leur rôle dans un contexte ontarien ?

6.4 Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s envers le CECR ?

Au sujet des éléments du CECR et de leur niveau d'importance, tou.te.s les 25 participant.e.s ont indiqué que l'approche actionnelle avait beaucoup d'importance (N=23) ou quelque importance (N=2), les deux classements les plus élevés sur l'échelle de Likert, et que la tâche avait beaucoup d'importance (N=9) ou quelque importance (N=15). Étant donné que l'approche actionnelle est au centre du Cadre (North, 2007) et que la tâche est un des grands séparateurs entre l'approche actionnelle et les autres méthodes d'enseignement (Tagliante, 2006, p. 64), il n'était pas surprenant que ces deux éléments aient occupé un haut rang sur l'échelle de Likert. Il y avait une anomalie (N=1) dont la tâche avait peu d'importance. De façon similaire, 19 participant.e.s ont indiqué que le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue avait

beaucoup d'importance et quelques importances (N=3) en réfléchissant la valeur de l'approche interculturelle élaborée dans le Cadre qui a pour but « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant.e et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Malgré le rôle important de la culture souligné dans le Cadre, il y avait un.e participant.e qui a choisi une importance « neutre » de l'interculturalité et 2 autres qui ont pensé que l'interculturalité a « peu d'importance ». Dans le CECR, une approche interculturelle est soutenue en plus à partir de l'élément du plurilinguisme qui se concentre sur les interactions et les liens entre plusieurs langues qui « construisent plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues [qui sont] en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). La majorité des participant.e.s ont indiqué que le plurilinguisme a beaucoup d'importance (N=10) ou quelques importances (N=17). Néanmoins, un.e participant.e a coché que le plurilinguisme n'a aucune importance, 3 participant.e.s ont pensé que cet élément a peu d'importance, un.e participant.e a choisi l'importance neutre et 3 participant.e.s n'ont pas reconnu le plurilinguisme en choisissant « sans objet ». Les documents authentiques sont essentiels pour encourager le vrai usage de la langue dans les tâches qui imite les expériences directes et réelles de l'usage de la langue (Conseil de l'Europe, 2001). La majorité des participant.e.s étaient d'accord que cet élément est important ; 16 participant.e.s ont pensé que les documents authentiques avaient « beaucoup d'importance » et 7 ont coché « quelques importances ». Un.e participant.e n'a pas reconnu cet élément en choisissant « sans objet ». Le portfolio européen des langues (PEL) a eu des réponses diverses : 3 participant.e.s ont choisi rien d'importance, 2 participant.e.s ont coché peu d'importance, 3 participant.e.s ont choisi neutre, 6 participant.e.s ont choisi quelque importance et 3 participant.e.s ont choisi beaucoup d'importance. De plus, 8 participant.e.s ont coché « sans objet » pour signaler un manque de connaissance, ce qui était curieux compte tenu de la littérature qui a expliqué que le portfolio était trop souvent l'aspect du Cadre introduit aux candidat.e.s et aux enseignant.e.s (Arnott et coll., 2017). Le prochain élément, les niveaux du CECR (A1, A2...), a reçu les réponses prédites pour le PEL avec une majorité de participant.e.s qui ont coché beaucoup d'importance (N=15) ou quelques importances (N=8). Les niveaux du CECR sont trop fréquemment un élément utilisé parce que c'est plus accessible en comparaison avec les autres parties du CECR, mais cela mène trop souvent à une connaissance assez partielle du Cadre et de ses parties à cause de son

introduction isolée du document total (Piccardo, 2011). Finalement, les participant.e.s ont identifié que les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » ont beaucoup d'importance (N=15) ou quelques importances (N=8) et seulement 2 participant.e.s ont décrit une importance neutre. Compte tenu de l'importance de l'approche actionnelle et la tâche constatée par les participant.e.s, il n'était pas surprenant que les participant.e.s aient sélectionné aussi une haute importance pour les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » étant donné le lien entre l'approche actionnelle, la tâche et les descripteurs. Comme Arnott et coll. (2017) ont observé, le CECR recommande une approche actionnelle à l'enseignement des langues, approche axée sur les tâches authentiques de la vie réelle, organisées autour des apprenant.e.s qui atteignent les buts « *je peux faire* » (p. 32). L'interconnectivité de ces trois éléments est une façon pour le CECR de réunir le curriculum, la pédagogie et l'évaluation et, selon Little (2006, 2011), cette interconnectivité est due aux descripteurs illustratifs « *je peux faire* ». C'est-à-dire que les descripteurs illustratifs fonctionnent trop souvent conjointement avec l'approche actionnelle et la notion d'une tâche. Ce rôle de descripteur a été reflété dans les réponses des candidat.e.s. Ces résultats sont illustrés ci-dessous (Figure 11).

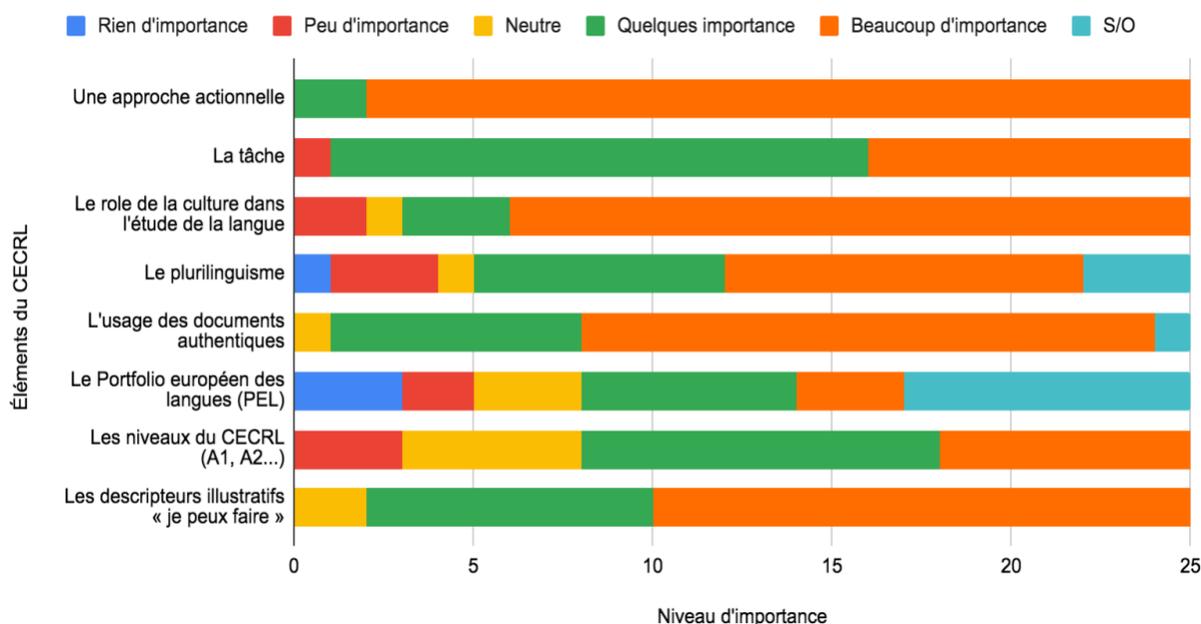


Figure 11. Le degré d'importance pour les éléments du CECR selon les candidat.e.s

6.5 Résumé des résultats du sondage

L'échantillon de cette étude a représenté les expériences de la première et de la deuxième année des programmes de formation et a décrit les candidat.e.s qui ont poursuivi tous les cycles de l'enseignement possibles avec la majorité qui a suivi le cycle intermédiaire/supérieur. Une grande majorité des candidat.e.s a déjà fait un stage en représentant une diversité des expériences dans la salle de classe, principalement dans les programmes de français de base et de l'immersion, ce qui n'était pas surprenant étant donné la popularité de ces deux programmes FLS à l'échelle nationale. Les candidat.e.s ont indiqué aussi qu'ils ont enseigné une variété des sujets en dehors du FLS, en accord avec les prérequis pour les enseignant.e.s ontarien.ne.s. La plupart des participant.e.s voudraient enseigner l'immersion ou le français de base après avoir obtenu leur diplôme et la majorité voudrait enseigner les années 9 à 12.

À l'écart du CECR, les thèmes importants dans les programmes de formation ont inclus la gestion de classe, la compétence interculturelle et l'égalité et la diversité en salle de classe, ce qui reflète les thèmes répandus dans la littérature canadienne ainsi que dans les initiatives gouvernementales en cadre des programmes FLS. Basés sur les résultats du sondage, la plupart des participant.e.s connaissaient le Cadre et savaient que le Cadre a fortement influencé le curriculum révisé en Ontario. Les candidat.e.s qui savaient de cette influence ont indiqué un plus haut niveau de préparation avec le CECR ce qui peut indiquer une corrélation entre la connaissance du lien entre ces deux documents et le niveau de préparation selon les candidat.e.s. Les programmes de formation ont introduit la majorité des éléments du CECR néanmoins, les participant.e.s ont été le plus souvent familiers avec le plurilinguisme et la tâche en dehors des programmes de formation, bien qu'il n'y ait pas l'occasion de spécifier ces expériences dans le sondage. La plupart des participant.e.s ont considéré l'approche actionnelle, la tâche ainsi que le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue comme les éléments les plus importants du Cadre dans leur programme de formation. Ces résultats étaient à l'encontre de ce qui est identifié dans la littérature que la plupart des enseignant.e.s sont introduit.e.s au portfolio (PEL) et aux niveaux de référence (A1, A2...) parce que ces deux éléments sont les parties les plus accessibles du Cadre (Arnott et coll., 2017). En fait, le portfolio (PEL) était l'élément le plus inconnu que tout autre élément listé dans le sondage. Concernant le niveau de préparation estimé par les participant.e.s avec ces éléments du CECR, nous pouvons dire que les participant.e.s étaient les plus préparé.e.s à enseigner le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue ainsi que les

descripteurs illustratifs « *je peux faire* ». En suivant le manque de connaissance concernant le portfolio (PEL), les participant.e.s se sentaient le moins préparé.e.s à enseigner cet élément. J'ai observé que certaines caractéristiques ont un effet sur le niveau de préparation des candidat.e.s, y compris le cycle poursuivi et les expériences pratiques. Le CECR était moins connu par les participant.e.s qui ont poursuivi le cycle primaire/moyen en comparaison avec les candidat.e.s dans les autres cycles. Le niveau de préparation pour les concepts différents a changé selon les années enseignées pendant le stage. Les candidat.e.s qui ont enseigné les années 6 à 12 se sentaient les plus préparé.e.s avec les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » en regard de ceux et celles qui ont enseigné les années K à 5 et qui se sentaient les plus préparé.e.s avec le rôle de l'interculturalité et le plurilinguisme. Ces résultats peuvent indiquer des priorités différentes selon les âges des apprenant.e.s. En outre, les candidat.e.s qui ont enseigné dans les programmes d'immersion ont indiqué un plus haut niveau de préparation dans tous les concepts en comparaison avec ceux et celles qui ont enseigné dans les programmes de français de base et intensif. Le niveau de préparation a changé selon les programmes FLS ce qui peut révéler les approches et les objectifs différents dans les différents programmes. Dans l'ensemble, la majorité des candidat.e.s se sentaient bien préparé.e.s à enseigner à partir des éléments divers du CECR.

Dans le prochain chapitre, je décortique les questions émergentes du sondage en analysant les résultats des entretiens.

Chapitre 7 : Résultats des entretiens

Dans ce chapitre, je discute des résultats des entretiens. Les entretiens visaient à préciser les questions de recherche abordées dans les sondages (QR 1. A et B) ainsi que le reste des questions posées dans la problématique :

QR 1. À quoi ressemble actuellement la formation initiale des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario au CECR ?

c. Qu'apprennent les candidat.e.s sur le CECR pendant leurs stages ?

d. Est-ce que les candidat.e.s sont formé.e.s à un regard critique par rapport au CECR ? Si oui, à quoi ressemble cette position ?

Les entretiens ont fourni l'occasion de plonger dans les expériences, les perspectives et les croyances des candidat.e.s, afin d'analyser ces effets sur leurs pratiques pédagogiques. Alors, les entretiens se sont concentrés plutôt sur la deuxième question de recherche et les sous-questions :

QR 2. Quel est l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ?

a. Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s envers le CECR ?

b. Quels éléments du CECR figurent dans les pratiques des enseignant.e.s pendant leur(s) stage(s) ? De quels éléments du CECR les enseignant.e.s se serviront-ils une fois embauché.e.s ?

c. Est-ce qu'il y a une évolution dans la perspective des participant.e.s par rapport au CECR avant d'avoir fait leurs stages et après ?

d. Quelles sont les difficultés vraies ou perçues concernant l'utilisation du CECR dans leurs pratiques pédagogiques ? Selon les candidat.e.s, quelles sont les recommandations pour répondre à ces défis ?

Ce chapitre s'organise par question de recherche et sous-question de recherche. Avant de se lancer dans les détails des questions de recherche, le tableau 9 ci-dessous contient les profils de chaque participant.e. Le tableau inclut les informations suivantes :

1. Si le.a participant.e a obtenu son diplôme d'une école secondaire en Ontario (oui ou non)
2. Quel cycle d'enseignement le.a participant.e poursuit-il dans son programme de formation (primaire/moyen, moyen/intermédiaire, intermédiaire/supérieur)
3. Dans quelle année de programme se trouvent les participant.e.s (année 1 ou année 2)

4. Si le.a participant.e a complété un stage pratique (oui ou non)
5. Quelles années (K à 12) le.a participant.e enseigne-t-il pendant le stage
6. Quelles années (K à 12) et quels programmes FLS le.a participant.e voudrait-il enseigner après avoir obtenu son diplôme (le français de base=FB, l'immersion en français=FI et français intensif=Int)

Tableau 9.

Les profils des participant.e.s dans les entretiens

Le profil des candidat.e.s	Jennifer	0388RE	Mathew	Pierre	Eliana	Kristen	0972AN	Jaimee	Rikki
Diplômé(e) d'une école secondaire en Ontario	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Cycle d'enseignement	I/S	I/S	M/I	I/S	P/M	I/S	I/S	P/M	P/M
Année du programme	2	1	2	2	1	1	2	2	2
Stage pratique complète	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Années enseignées pendant leur(s) stage(s)	6-8, 9-12	9-12	K-5, 6-8	6-8, 9-12	K-5	--	6-8, 9-12	K-5	K-5
Quel(s) programme(s) enseigné(s) pendant leur(s) stage(s)	Int	FB & FI	FI	FB, FI, Int	FI	--	FB & FI	FI	FI

Quelle(s) année(s) s'intéresse(ent) -il(s) à enseigner après avoir obtenu leur diplôme	6-8, 9-12	9-12	K-5, 6-8, 9-12	6-8, 9-12	K-5	9-12	6-8	K-5	K-5
Quel(s) programme(s) s'intéresse(ent) -il(s) à enseigner après avoir obtenu leur diplôme	FB & Int	FB, FI & Int	FB, FI & Int	FB & Int	FB & FI	FB, FI & Int	FB & FI	FI	FI

7.1 À quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario ?

7.1.1 Quelles sont les expériences personnelles (hors faculté d'éducation) sur la formation par rapport au CECR ? (En tant qu'étudiant.e à l'école secondaire ; en tant que bénévole dans une salle de classe.)

Les participant.e.s ont indiqué deux types d'expériences avec le CECR et ses éléments en dehors du programme de formation. Cinq participant.e.s ont connu le Cadre grâce aux études antérieures faites dans d'autres programmes et institutions avant de commencer leur programme de formation ou iels ont obtenu ces connaissances à partir d'un échange au Québec ou en France. Deux autres participant.e.s ont eu des expériences avec le Cadre au moyen de son milieu linguistique.

Une participante a appris sur le CECR pendant sa maîtrise avant de commencer son programme de formation, principalement à partir de la recherche et des documents de recherche. Kristen a décrit les expériences avec l'approche actionnelle dans un cours pendant les études de premier cycle où la professeure a encouragé les apprenant.e.s à communiquer le mieux que possible en utilisant leurs connaissances préalables, même si la réponse n'était pas parfaite. De

plus, la professeure a souvent dit que les apprenant.e.s ne vont rien apprendre si ce n'est pas quelque chose qu'ils vont utiliser. Kristen a dit que cette expérience a changé sa perspective de l'apprentissage d'une langue qui a pour but de communiquer dans la vie réelle :

[...] being able to speak it every day [...] finding different ways of making it applicable. [...] that really kind of changed how I looked at it [...] not looking at it as [...] right or wrong but looking at it as a way of communicating.

Pour ceux et celles qui ont fait un échange, le Cadre a évalué le niveau des apprenant.e.s afin de les organiser dans les cours internationaux. Un autre participant a expliqué que les niveaux de référence ont été utilisés pour décider si les apprenant.e.s pourraient aller en échange. De plus, certains programmes de formation utilisent les niveaux de référence pour décider si les apprenant.e.s pourraient aller au Québec ou en France : « I actually had experience with it because at [nom de l'institution] they made us like do that A1, C2 to be able to choose, if we go on exchange. So, you need to be B2 to go to France [...] and if you didn't get B2 you had to go to Quebec ». Cette pratique de placement pour les apprenant.e.s du FLS qui font les échanges internationaux reflète la hiérarchisation de la langue française qui vient de la France et qui vient du Québec (voir Wernicke, 2016). Comme Kircher (2012) a expliqué, le statut est continuellement donné au français européen au dépit du français québécois, ce qui indique une idéologie mono centrique autour de la langue française (p. 365).

Deux autres participants ont décrit leurs expériences personnelles avec les éléments du Cadre dû à leur milieu linguistique. Pierre, un francophone haïtien, a décrit que son milieu linguistique l'a aidé à intégrer les compétences interculturelles dans ses pratiques pédagogiques. Il pensait que son lien avec la langue française, comme sa langue maternelle, lui donne un avantage pour enseigner et pour faire comprendre la langue du point de vue de l'interculturalité :

[...] because of my francophone background, I feel that I have something extra that I can put into my teaching that will definitely help my students [...] The relationship I have had with French my whole life it's not the same relationship that my classmates have had with French right [...] my Haitian culture, my francophone culture and the Canadian culture feels like I'm really loaded [...] in regards to culture that I can really open my teaching to help my students understand the language of French in a way that I feel that someone who doesn't come from a francophone background.

L'autre participant a expliqué qu'iel⁷ a grandi dans une maison plurilingue, alors cet élément fait déjà partie de sa perspective au sujet de l'apprentissage d'une langue. Il est largement répandu

⁷J'utilise le pronom neutre iel comme spécifié par le participant.

que les enseignant.e.s formulent leurs croyances et leurs attitudes concernant l'apprentissage et l'enseignement à partir de leurs expériences antérieures (Viswanathan, 2016, p. 27-28). Comme Pierre et Kristen, les enseignant.e.s adoptent souvent des pratiques pédagogiques en accord avec leurs croyances. Dans ces cas, les apprenants n'ont pas adopté les aspects du CECR, mais ont adopté les aspects qui étaient importants à eux-mêmes.

Les participant.e.s des entretiens, à l'exception du Portfolio, ont eu plus d'expérience avec les concepts du CECR dans les programmes de formation initiale qu'en dehors du programme de formation. La Figure 12 ci-dessous montre les résultats du sondage pour les participant.e.s des entretiens au sujet de leurs expériences personnelles avec les éléments du CECR dans le programme de formation initiale (FI) et en dehors du programme de formation (dehors) :

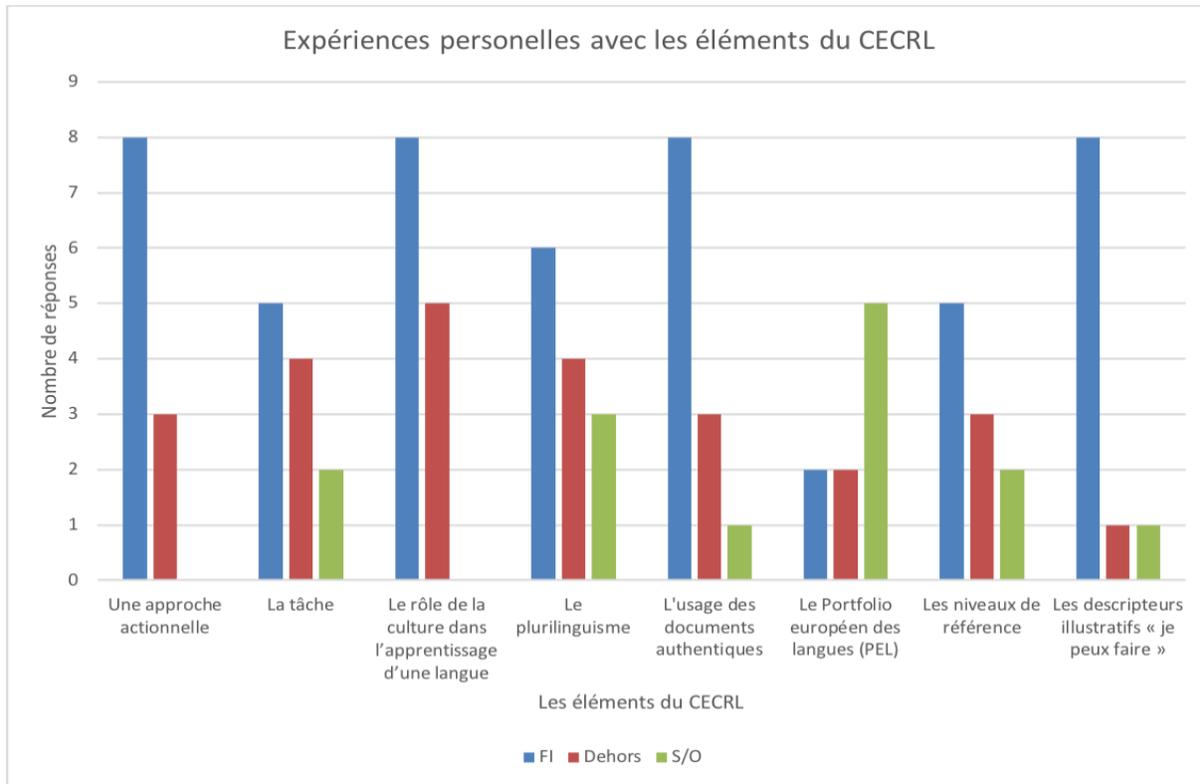


Figure 12. Les expériences personnelles avec les éléments du CECR selon les participant.e.s aux entretiens

7.1.2 Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s ? Selon eux, quel est leur niveau de préparation avec ces éléments ?

Généralement, les éléments du Cadre étaient inclus dans les programmes de formation. Selon les expériences de Pierre, son programme de formation a beaucoup discuté du Cadre. Il a ajouté qu'il a eu plusieurs professeur.e.s français.e.s dans son programme qui avaient de l'expérience avec le CECR ainsi que beaucoup d'expériences pratiques comme enseignant.e dans les salles de classe FLS. De l'autre côté, il y avait les candidat.e.s avec moins d'expérience avec le Cadre dans leur programme de formation. Par exemple, Rikki a expliqué au début de l'entretien : « Before the study I hadn't really heard it, maybe in passing in one of my classes [...] I looked it up so I know kind of the gist of it but beyond that not much ». Malgré ce manque de connaissance concernant le CECR, Rikki a indiqué la connaissance de certains éléments du Cadre en répondant sur son sondage qu'elle se sentait bien préparée à enseigner selon : l'approche actionnelle, la notion d'une tâche, le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage d'une langue, l'usage des documents authentiques et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* ». Similairement, participant 0972AN a discuté de sa connaissance générale du Cadre à partir de ses éléments au lieu du document entier y compris les niveaux de références, le plurilinguisme, l'approche actionnelle et les descripteurs illustratifs « *je peux faire* ». Les expériences de Rikki et participant 0972AN ont répété le fait que trop souvent, les candidat.e.s sont introduit.e.s aux éléments du Cadre et ses parties au lieu du Cadre entier (Arnott et coll., 2017).

Avant de spécifier ces éléments introduits dans les programmes de formation et le niveau de préparation estimé par les candidat.e.s, généralement, les participant.e.s ont précisé que leurs programmes de formation ont décrit souvent le CECR comme le standard pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. Jennifer a expliqué que « [...] ce Cadre [représente] les experts d'apprendre la langue et pour l'utilisation de la langue. Alors, selon moi, c'est où les stratégies et les pratiques pour enseigner la langue, ça c'est comme d'où i[e]ls viennent ». Elle pensait que tous les programmes de la formation initiale des enseignant.e.s étaient basés sur le Cadre. De plus, Jennifer a précisé que le CECR n'a pas introduit des nouveaux éléments pour enseigner les langues, mais que le Cadre a organisé les stratégies pour enseigner n'importe quelle matière :

[...] when I was teaching grade seven and eight for geography [...] you wanted to make sure that they like were hands on and like could relate it to their real life and brought elements of culture and [...] those are all things that you should do as a teacher, but it just relates to learning a language, really, really well as well.

So anyway, [...] that's kind of like what I feel like is my takeaway and experience from learning from my program and in terms of that is that it's, not just for language.

Eliana a décrit que le Cadre est le standard pour fonder tout l'enseignement et Jennifer était d'accord pour dire que le CECR est : « the standard we were shown and told to strive for in our teaching [...] like students should be immersed in what they're learning and they shouldn't be watching the learning, they should be doing it ». Certain.e.s participant.e.s ont expliqué que leurs programmes de formation leur ont enseigné que le Cadre est nécessaire et qu'il faut utiliser le CECR pour réussir dans l'enseignement. En fait, le CECR comme le standard était un thème émergent tout au long des entretiens. Plusieurs participant.e.s ont décrit le CECR comme le standard pour bien enseigner les langues, développé par des experts. Les participant.e.s dans mon étude ont décrit que selon les formateur.rice.s dans les programmes de formation le Cadre représente la meilleure façon d'enseigner les langues. Les perceptions positives du Cadre ne sont pas un problème, cependant, tenir le Cadre en si haute estime non seulement contredit les objectifs initiaux du Cadre lui-même, mais rend également plus difficile pour les enseignant.e.s de se sentir en confiance pour le remettre en question et de l'adapter à leurs propres contextes. Si les enseignant.e.s considèrent le Cadre comme un outil omniscient qui contient tout ce qui est nécessaire pour la meilleure façon d'enseigner la langue, ils et elles peuvent être moins enclin.e.s à l'utiliser comme un point de référence qui pourrait être adapté pour refléter les besoins de leurs propres apprenant.e.s conjointement avec les autres stratégies et méthodes pédagogiques. Effectivement, cette idéalisation peut-être un aspect qui a contribué au manque de confiance parmi les enseignant.e.s avec le Cadre. Si quelqu'un n'utilise pas les stratégies ou les éléments exacts du Cadre, iel pourrait avoir l'impression d'avoir raté son coup. Le CECR vu comme une référence absolue coince en fait les enseignant.e.s et les dégage de leurs responsabilités au lieu de leur donner la liberté de réfléchir critiqueusement et de répondre convenablement aux besoins réels de leurs apprenant.e.s.

Kristen a vécu un apprentissage moins explicite du Cadre à cause d'une présence implicite et incessante tout au long du programme :

So [...] it was never kind of I mean sometimes it was explicitly stated. But it was kind of that was a guiding principle for how they wanted us to teach so because of that we had so much practice every single day going okay well yeah, we can do that, how do we do this in an actional way [...] it was kind of le long de l'année we worked on it every single day.

D'autres participant.e.s ont expliqué qu'ils sont encouragé.e.s et guidé.e.s vers les ressources externes pour en apprendre plus au sujet du Cadre. Pour Jennifer, ce n'était pas nécessairement un exercice bénéfique. Même si elle comprenait que le Cadre est un bon outil pour enseigner, elle a remarqué qu'il est difficile de savoir comment l'utiliser dans la salle de classe d'une façon pratique :

[...] they have ingrained in me like how I need to do it without giving super concrete examples and resources and everything. It's like here's all the information that you needed to know, and this is how you need to do things, but then you're gonna have to figure it out.

Néanmoins, Kristen a trouvé le travail avec les ressources externes extrêmement avantageux parce que ça prépare les candidat.e.s à être autonomes et les encourage à prendre certaines décisions indépendamment :

[...] there was less [...] instruction about [...] how to use it, there was more kind of like research, [...] assignments, and like activities in order to kind of make it something that you know how to find, as opposed to kind of telling you how to do it [...]

Dans l'ensemble, les programmes de formation ont souligné l'importance du CECR et ont montré la valeur du Cadre pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le Cadre sert comme le standard considéré comme la clé pour l'enseignement et l'apprentissage réussi en précisant les stratégies et les bonnes façons d'enseigner. Étant donné la haute considération du CECR, nous devons supposer que les programmes de formation initiale mettent beaucoup de temps à discuter le Cadre et ses parties ainsi que beaucoup de temps à développer et à pratiquer les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner à partir du CECR. Néanmoins, les résultats ont démontré que ce n'était pas toujours le cas.

Les sections suivantes décrivent les éléments spécifiques du Cadre élaborés dans les programmes de formation en ce qui concerne les façons dont les candidat.e.s étaient préparé.e.s à utiliser ces éléments dans leurs propres pratiques pédagogiques. Il convient de noter que pendant les entretiens, les participant.e.s n'ont pas parlé de tous les 8 éléments du CECR listés dans la Figure 13 ci-dessous. J'ai posé une question au sujet du niveau de préparation uniquement pour les éléments qui étaient notés par le.a participant.e d'un haut niveau de préparation. Je n'ai donc pas discuté nécessairement de tous les éléments avec les participant.e.s. Par exemple, Pierre a indiqué qu'il se sentait très bien préparé à enseigner l'approche actionnelle, le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue et les niveaux de référence (A1, A2...), alors nous n'avons pas parlé des autres éléments même s'il a indiqué « bien préparé » pour certains autres

éléments. J'aimerais savoir comment les programmes ont préparé les candidat.e.s alors j'ai posé des questions sur les éléments que les participant.e.s se sentaient les plus préparé.e.s à intégrer dans leurs pratiques. De plus, la notion d'une tâche, qui a reçu un assez haut niveau de préparation estimé par les participant.e.s, n'était pas mentionnée explicitement par les candidat.e.s. Par exemple, j'ai demandé à Jennifer comment son programme de formation l'avait préparée à enseigner les descripteurs illustratifs « *je peux faire* », l'approche actionnelle, la notion d'une tâche et le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue. Sa réponse a discuté de préparation au lieu de décrire la formation à propos de chaque élément séparément. J'ai demandé aux deux autres participants de discuter de leur préparation avec l'activité de type tâche, mais aucun n'a mentionné cet élément explicitement non plus.

La Figure 13 ci-dessous illustre le niveau de préparation estimé avec chaque élément du CECR parmi les participant.e.s à l'entretien :

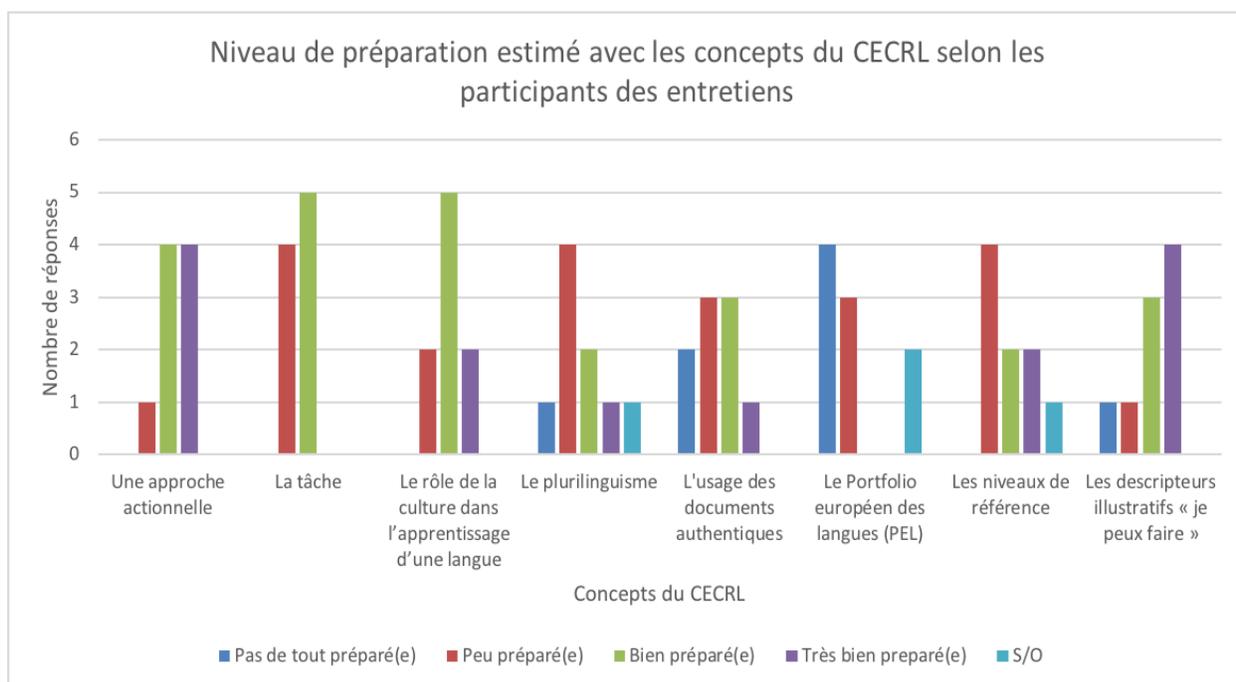


Figure 13. Niveau de préparation estimé avec les éléments du CECR selon les participant.e.s aux entretiens

7.1.2.1 Approche actionnelle

Comme précisé ci-dessus, la majorité des participant.e.s ont indiqué sur le sondage « très bien préparé(e) » ou « bien préparé(e) » avec l'approche actionnelle. Kristen a expliqué qu'il se

sentait très bien préparé avec l'approche actionnelle parce que cet élément était toujours un thème sous-jacent dans le programme. Iel a dit que l'approche actionnelle était un principe directeur dans son programme de formation, utilisée et démontrée chaque jour. Selon d'autres participant.e.s, l'approche actionnelle était enseignée à partir d'exemples pratiques. Mathew a remarqué que ses professeur.e.s utilisaient une approche actionnelle pour enseigner eux-mêmes. En réfléchissant, il s'est rendu compte que cet exemple l'aide à se sentir préparé avec cette approche : « I think now that I can reflect more on it, they were using action-based approaches constantly and we didn't even realize it [...] I think that's really prepared me for the classroom, just seeing how well it works ». Les professeur.e.s de Jennifer et Kristen faisaient et décrivaient les activités avec les candidat.e.s pour leur montrer comment appliquer une approche actionnelle. Jennifer a expliqué que sa professeure a discuté d'une activité en montrant comment les candidat.e.s pourraient mettre en œuvre dans la salle de classe. Kristen a souligné qu'iel a eu l'occasion de guider l'activité dans le rôle de l'enseignant.e. Une autre participante a eu aussi les exemples pratiques de l'approche actionnelle dans son programme de formation, mais plutôt à partir de la discussion et de la réflexion :

[...] she would introduce us to things like here's what I do in the class and then [...] how is this? How does this relate to the CEFR? [...] is this action oriented? [...] how could you improve this to make it more action oriented?

En somme, l'approche actionnelle était utilisée principalement pour guider l'enseignement des professeur.e.s dans les programmes de formation et à partir des exemples pratiques avec les candidat.e.s. L'approche actionnelle était un des seuls concepts qui avait une approche pratique dans les programmes de formation initiale. Les formateur.rice.s ont donné des exemples pratiques de l'approche actionnelle aux candidat.e.s, ont montré comment l'utiliser dans la salle de classe et ont offert des occasions de pratiquer en utilisant le concept dans les cours. La majorité des autres concepts étaient réduits aux discussions plutôt théoriques au lieu des occasions pratiques dans les programmes de formation initiale.

7.1.2.2 Rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage d'une langue

La plupart des participant.e.s ont indiqué que l'interculturalité avait une présence notable dans leurs programmes de formation. Les programmes de formation ont encouragé la représentation des différentes cultures dans les cours FLS et ont incité les candidat.e.s à assimiler les autres cultures dans la salle de classe. Rikki a expliqué qu'un exemple commun dans son

programme pour encourager l'inclusion et la représentation des différentes cultures était les salons culturels. Cette plateforme souligne et promeut l'inclusion des identités des apprenant.e.s du FLS ainsi que les parents et les autres membres dans la communauté. Mathew a mentionné aussi l'inclusion des membres des communautés pour aider à enseigner les autres cultures : « [...] there was a lot of First Nation, Metis and Inuit inclusion in the education program, which I thought was great [and] helped quite a bit because we had speakers come in who were from those communities ». Selon Mathew, cette inclusion des autres cultures dans son programme lui a aidé à confronter l'histoire canadienne et lui a donné les connaissances utiles pour inclure et pour enseigner l'interculturalité dans la salle de classe.

Néanmoins, il y avait deux cas où les candidat.e.s se sentaient bien préparé.e.s ou très bien préparé.e.s à enseigner cet élément étant donné leurs expériences personnelles au lieu de la préparation dans leurs programmes de formation. Un participant a dit ce qui suit : « Yeah, my own experience I'd say. Because I did my undergrad [as a] French major. So, then I feel like maybe that's why. Because I don't think there's any explicit teaching of culture or how to implement it in lessons ». Pierre a expliqué aussi son niveau de préparation en conséquence de ses expériences personnelles : « It's not because of teacher's college [it's] because of my French background [...] I feel that I have something extra that I can put into my teaching that will definitely help my students ». Les expériences de ces deux participants ont signalé un manque de préparation dans les programmes de formation initiale concernant le rôle de l'interculturalité. En fait, Eliana et Jennifer ont aussi noté les limites de leur formation à enseigner l'interculturalité.

Eliana a étudié la francophonie au Québec ou en France uniquement : « [...] that was basically it in terms of cultural stuff very like French either French Canadian or French French culture related ». Selon Jennifer, l'interculturalité était un terme très commun dans son programme de formation. Son programme a souligné souvent l'importance de représenter une multitude de cultures dans la salle de classe, mais elle ne savait pas nécessairement comment tout mettre en œuvre : « [l'interculturalité] I think this was another term that was peppered in everywhere when we were learning but I couldn't regurgitate things I learned [...] it wasn't like it wasn't deep [...] I don't think I fully understood it ». Curieusement, Eliana et Jennifer ont indiqué qu'elles se sentaient bien préparées à enseigner le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue, malgré leurs descriptions d'un manque de connaissance au sujet de sa mise en œuvre. Je leur ai demandé pourquoi elles ont choisi l'option « bien préparée » et Eliana a expliqué :

« Culture we learned about [...] I think [nom de l'institution] is pretty good at teaching us the importance of culture [...] we will learn about French culture versus Quebecois' culture. But that was basically it in terms of cultural stuff ». Eliana a connu l'importance de l'interculturalité dans l'étude d'une langue, mais avait une connaissance limitée. Similairement, Jennifer a expliqué « So I think they've taught me [...] that I need to do it. And like, that'll help me be successful. I don't know that like practically it has taught me enough to be honest ». Il est possible que les candidat.e.s aient classé leur préparation plutôt à partir de la présence de certains éléments du Cadre au lieu de penser à comment iels sont préparés à vraiment les appliquer dans une salle de classe. En discutant le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage de la langue, il y avait un thème de la connaissance et l'importance de l'interculturalité pour enseigner la langue, mais l'incapacité de mettre ces connaissances en pratique. De plus, les candidat.e.s ont indiqué aussi les limites de leurs connaissances de la francophonie qui étaient réduites à la culture en France et au Québec. En fait, le curriculum du FLS souligne l'importance d'enseigner les autres cultures francophones ainsi que l'importance de reconnaître les cultures des apprenant.e.s. Dans le cas de Pierre, le candidat haïtien, c'était une bonne occasion de reconnaître le milieu culturel de l'apprenant et de développer la définition des cultures francophones parmi les candidat.e.s. Ça pourrait donner aux candidat.e.s un exemple pratique et vrai de comment inclure les cultures des apprenant.e.s et de comment découvrir la francophonie en dehors de la France et du Québec.

7.1.2.3 Usage des documents authentiques

La majorité des participant.e.s (N=5) ont indiqué un niveau de préparation plus bas au sujet de l'usage des documents authentiques. Pour ceux et celles qui ont indiqué un niveau de préparation plus haut, il y avait une multitude de définitions et d'expériences avec cet élément. Une participante a donné l'explication suivante : « Something that they could encounter in their real lives. So, if it were like an authentic text [...] instead of one that's been manufactured for their purposes ». Cette participante a eu un professeur qui faisait souvent référence au Cadre. Rikki a expliqué une approche plutôt basée sur la recherche et les besoins des apprenant.e.s individuellement :

[...] I think authentic documents would be kind of like the research and stuff on different parts of education [...] So, like finding the research and seeing how it works, you know if it works. And, of course, realizing that, like every student is different, so it could work really well for some students and then not so well for other students, like finding a diversity of tools and research and that kind of thing to help each individual student.

Son programme de formation s'est concentré sur la recherche autonome pour trouver des ressources utilisables pour les contextes divers. Selon Jaimee, les documents authentiques étaient un élément bien connu dans son programme de formation étant donné la grande communauté des Premières nations Métis et Inuits proche de son université. Elle a expliqué que ces documents devraient représenter les perspectives et les expériences réelles de la langue et la culture cible. Néanmoins pour sa compréhension de cet élément du Cadre, Jaimee a indiqué qu'elle ne se sentait pas du tout préparée à utiliser cet élément dans ses pratiques pédagogiques. Elle n'était pas certaine si elle avait bien compris les documents authentiques. Son incertitude peut indiquer l'enseignement implicite de cet élément au lieu de les appeler les documents authentiques dans son programme de formation.

D'un autre côté, un autre participant a indiqué qu'il se sentait bien préparé à utiliser les documents authentiques. Il a expliqué que son programme de formation lui a donné beaucoup de ressources authentiques : « [...] they would give us lots of resources of where to find them like you know CBC radio things like that ». C'est très utile de montrer où trouver les ressources afin d'encourager l'autonomie ainsi que la liberté parmi les candidat.e.s de choisir les documents appropriés pour leurs objectifs pédagogiques, mais encore il n'y avait pas beaucoup de soutien pour comment les employer dans la salle de classe. Les candidat.e.s connaissent les documents authentiques et peuvent les trouver, mais c'est presque inutile si les candidat.e.s ne savent pas comment les appliquer dans la salle de classe. Malgré les explications et parfois des exemples de documents authentiques que les candidat.e.s pourraient utiliser, la majorité des participant.e.s ne se sentaient pas préparé.e.s à intégrer cet élément dans leurs pratiques pédagogiques.

7.1.2.4 Plurilinguisme

La plupart des participant.e.s ont indiqué un niveau de préparation bas au sujet du plurilinguisme avec 4 participant.e.s qui ont choisi peu préparé.e.s, 1 qui a choisi pas du tout préparé.e et l'autre participant.e qui ne connaissait pas l'élément. Eliana a été introduite au plurilinguisme sous la forme d'un PowerPoint, mais elle n'a ni travaillé ni pratiqué cet élément dans son programme. Similairement, un autre participant a entendu le terme plurilinguisme dans son programme de formation, mais il ne comprenait ni la définition ni la mise en œuvre dans une salle de classe : « Yeah, how do I apply it do I have to know other students' languages? [...] I think that's difficult because I don't know ». Le participant a interprété le plurilinguisme comme

la connaissance de toutes les langues des apprenant.e.s. Dans la salle de classe de FLS, le plurilinguisme est en fait plus utile comme technique pour accorder de l'importance à l'origine linguistique et culturelle de l'apprenant.e. En réalité, les compétences linguistiques dans une langue peuvent être utiles et transférées pour apprendre une autre langue. Tou.te.s les participant.e.s ont classé l'égalité, la diversité en salle de classe et la justice sociale comme très importantes dans les programmes de formation initiale. Le plurilinguisme est un bon concept pour traiter l'élève dans sa totalité y compris les expériences linguistiques et culturelles qu'il ou elle apporte à la salle de classe et donne l'occasion à l'enseignant.e de reconnaître et de respecter ses expériences. De l'autre côté, Rikki a mentionné que le plurilinguisme était un thème commun dans les discussions de ses cours. Rikki a continué en expliquant ses expériences dans la salle de classe avec le plurilinguisme :

I had a student in one of my placement classes whose first language was Spanish. Did not understand a whole lot of English or French [...] and because it was Spanish and Spanish is similar to French sometimes and because I know a little bit of Spanish it was a little bit easier that way so finding those connections between the languages, I find it really helpful [...].

Malgré cette introduction dans ses cours et la pratique dans la salle de classe, Rikki a répondu qu'elle se sentait peu préparée à utiliser le plurilinguisme. Le curriculum donne moins d'importance au plurilinguisme en précisant seulement une fois dans le curriculum (voir page 7 du curriculum), mais sert comme un concept pour soutenir l'importance d'apprendre le FLS. Il est possible que le plurilinguisme ne joue pas un grand rôle dans les programmes du FLS, en fait, Kubota et Bale (2020) ont affirmé que les programmes de langue au Canada soutiennent le bilinguisme (français et anglais), ce qui ne laisse aucune place pour les autres langues.

Pour ceux et celles qui ont indiqué un niveau de préparation plus haut (N=3), deux participant.e.s étaient bien préparé.e.s avec le plurilinguisme à cause de leurs expériences personnelles. Comme Kristen a expliqué : « [...] I think, for me it might have been different, because I grew up in a plurilingual household ». Néanmoins, Kristen a dit aussi que son programme de formation a bien inclus cet élément, mais qu'iel n'a pas appris comment l'utiliser en pratique : « [...] everything was oriented in a way that it was inclusive of plurilingualism. And maybe we could have done a little bit more a couple more activities kind of demonstrating how ». Le plurilinguisme avait une présence mineure dans les programmes de formation et même si les candidat.e.s connaissaient cet élément, les candidat.e.s ne savaient pas comment l'adopter dans leurs pratiques pédagogiques.

7.1.2.5 Niveaux communs de référence

Quoi qu'il en soit, selon leurs réponses au sondage quant à leur niveau de préparation, tou.te.s les candidat.e.s connaissaient les niveaux de référence comme un élément du CECR. Même Rikki, qui a indiqué sans objet sur son sondage pour son niveau de préparation, a décrit sa connaissance générale du CECR comme suit : « Um it's something about determining language ability in French, I think [...] it's kind of like the framework of determining how much French you know and like what level you should be at what age kind of thing ». Cette connaissance générale de tou.te.s les participant.e.s au sujet des niveaux de référence et la fonction évaluative du Cadre reflète la littérature qui indique que, trop souvent, les candidat.e.s sont introduit.e.s uniquement aux niveaux de référence parce que c'est une partie plus accessible du CECR (Arnott et coll., 2017). Malgré la connaissance générale des niveaux de références parmi ces participant.e.s, la majorité des candidat.e.s ont indiqué un bas niveau de préparation. Par exemple, Mathew qui a décrit une expérience personnelle avec les niveaux de référence en dehors de son programme de formation se sentait peu préparé à utiliser les niveaux de référence. Dans son programme de formation, il y avait aussi une explication brève des niveaux de référence :

[...] one of my French profs introduced it to us [...] but there was no unit, or a task or research project aimed towards it [...] she kind of brought up first in the first place, and she said she used to use that to see how students were in French right? She used it as kind of her baseline for where they were at level wise, where she wanted them to be based on the levels in the book. And the grades they were in. So, she kind of briefly explained it to us, like how it works [...]

Mathew a aussi expliqué que les niveaux de référence étaient utiles pour différencier les besoins des apprenant.e.s ce qui a aidé à mieux enseigner tous les niveaux différents dans la salle de classe : « [...] the different strategies you can use to address how there might be different learners at different levels, right? Um how to make assignments and that appropriate for the different levels. You know what differentiated instruction and other things ». En dépit de son contact avec les niveaux de référence, Mathew ne se sentait pas préparé à utiliser cet élément dans ses propres pratiques pédagogiques. Les niveaux de référence du CECR ne figurent pas tels quels dans le curriculum du FLS pour l'évaluation, mais a plutôt influencé l'adoption de la rétroaction descriptive qui souligne ce que les apprenant.e.s peuvent faire et comment iels atteignent les buts d'apprentissage décrits par le curriculum révisé. De plus, les niveaux de référence ont aussi influencé l'importance de l'autoévaluation et du développement de

l'autonomie de l'apprenant.e. Néanmoins, les candidat.e.s ont décrit que les formateur.rice.s et les mentor.e.s ont discuté des niveaux de référence dans le contexte du CECR au lieu de discuter des niveaux de référence au vu de leur influence sur le curriculum révisé. Il serait plus utile de discuter des manières dont les niveaux de référence ont eu une influence sur le curriculum et l'évaluation dans le contexte du FLS au lieu de discuter des niveaux dans le contexte européen. En ce moment, les niveaux de référence ne sont pas le standard en Ontario pour les compétences linguistiques alors il peut être difficile pour les candidat.e.s d'imaginer l'usage potentiel de ce concept dans leurs propres pratiques pédagogiques. Il est possible que les candidat.e.s ne se sentaient pas préparé.e.s avec les niveaux de référence parce que les candidat.e.s ne savaient ni comment les utiliser ni comment ce concept fonctionne dans leur contexte.

Certain.e.s autres participant.e.s ont décrit l'apprentissage plus approfondi des niveaux de référence et, par conséquent, ont indiqué un plus haut niveau de préparation. Par exemple, Pierre a eu quelques cours au sujet du Cadre dans son programme de formation et il a dit que ces cours ont bien décortiqué les niveaux de référence. Un autre participant a partagé les expériences similaires dans son programme de formation :

[...] the different levels of proficiency [...] we were mostly just given examples of different writing. And, and you know examined like oh um "How would you mark this out at a B1 level is how would you mark this at a B2 level"? So that was some examples given [...] then just you know, is this an A1 is this A2 B1 B2 I think those are the main ways and that's the way there's I felt like I would know what a where a student is at. The levels and why I'm comfortable with that.

De l'autre côté, Eliana a indiqué qu'elle se sentait bien préparée avec les niveaux de référence, mais elle n'a pas précisé comment son programme a aidé avec cette préparation en dehors d'un document PDF : « I have like a PDF document on the different levels ». Malgré le savoir général et le contact parfois détaillé dans les programmes de formation, les candidat.e.s ne se sentaient pas préparé.e.s à utiliser les niveaux de références eux-mêmes.

7.1.2.6 Descripteurs illustratifs « je peux faire »

La majorité des participant.e.s (N=7) ont estimé un haut niveau de préparation avec les descripteurs « je peux faire ». Jennifer, Mathew, Kristen, Jaimee et un autre participant ont fait référence à la planification des cours en discutant des descripteurs « je peux faire ». Selon ces candidat.e.s, cet élément du Cadre était utile pour planifier les buts et les stratégies d'apprentissage dans la salle de classe. Jennifer et Jaimee ont indiqué qu'elles utilisaient les

descripteurs « *je peux faire* » conjointement avec le curriculum FLS pour établir les buts et le critère en classe :

Jaimee: [...] we talked about it in my curriculum class [...] when we were talking about dissecting the Ontario curriculum and then adapting it into our own to make our own lessons. So, one of the biggest things that we learned about was especially when creating success criteria is using these can-do statements that the students can read and also co create themselves to better understand what's being asked of them.

Mathew et un autre participant ont décrit que les descripteurs « *je peux faire* » étaient au centre de leur apprentissage concernant la planification des leçons. Participant 0972AN a remarqué : « I feel like can do statements and like learning goals and success criteria in general were very much a focus » et Mathew a dit : « their faculties lesson plan and how they want us to prepare our lessons kind of focuses on that ». Selon ces deux candidat.e.s, les descripteurs « *je peux faire* » étaient pratiques pour aider les apprenant.e.s à comprendre leurs propres buts d'apprentissage et pour les encourager. Rikki, qui a indiqué qu'elle se sentait bien préparée avec les descripteurs « *je peux faire* », a utilisé les « *I statements* » quand elle a enseigné l'art comme partie d'un programme en dehors de son programme de formation. Selon ses expériences, les descripteurs « *je peux faire* » étaient bénéfiques pour maintenir un environnement positif dans la salle de classe : « And and so it's just to keep trying to keep the the positivity in the classroom [...] so it's like kind of encouraging the students and showing them that you know you can do anything ». Les candidat.e.s ont révélé plusieurs stratégies qui ont aidé leur niveau de préparation y compris l'usage des descripteurs pour la pratique, précisément la planification des leçons. Les candidat.e.s ont aussi appris comment utiliser les descripteurs conjointement avec le curriculum du FLS pour s'assurer que les élèves savaient ce que les enseignant.e.s leur ont demandé et pour inclure les élèves dans le processus d'apprentissage. En dernier lieu, les candidat.e.s ont pris conscience de la valeur des descripteurs « *je peux faire* », non seulement pour leurs pratiques pédagogiques, mais aussi pour l'environnement de la salle de classe en général et la manière dont ce concept peut être utilisé pour favoriser la confiance des élèves. Toutes ces stratégies ont conduit à un plus grand sentiment de préparation chez les participant.e.s.

Malgré le niveau de préparation assez haut avec cet élément, Jaimee a décrit un apprentissage assez théorique de l'élément dans son programme de formation :

[...] the lack of practice with them [...] Like its kind of felt more like okay, this is a lesson. And here's me doing it, but it wasn't enough of now, I want to see you do it, so I feel like [...] There wasn't enough hands-on experience with that to kind of be able to produce it on my own [...].

À cause de cette expérience dans son programme de formation, Jaimee n'avait pas beaucoup de confiance avec cet élément du CECR jusqu'à qu'elle ait fait sa propre recherche en dehors du programme. Les descripteurs « *je peux faire* » étaient interprétés et utilisés de façons assez différentes parmi les candidat.e.s et le contact avec cet élément a varié beaucoup dans les différents programmes de formation. Malgré cette diversité, les candidat.e.s se sentaient bien préparé.e.s à adopter les descripteurs « *je peux faire* » dans leurs propres pratiques pédagogiques.

7.1.3 Est-ce que les candidat.e.s en apprennent sur le CECR durant leur stage ? Si oui, à quoi ressemble cette connaissance ?

Seulement deux participant.e.s ont décrit l'allusion explicite du Cadre pendant leurs stages. Jaimee a indiqué que les enseignant.e.s connaissaient et mentionnaient le Cadre, mais elle ne pourrait pas spécifier ce que les enseignants ont dit. Similairement, un autre participant a dit qu'il a entendu le CECR dans les réunions de personnel, mais il n'a pas vu le CECR en fonctionnement dans les pratiques des enseignant.e.s. Selon les autres participant.e.s, il y avait trois thèmes émergents concernant la présence du Cadre pendant les stages des candidat.e.s. Le premier était la mention implicite du CECR. C'est-à-dire que les candidat.e.s ont compris que le Cadre avait une présence pendant leurs stages, mais personne n'a noté directement. Par exemple :

Mathew : [...] I've had 3 different placement teachers. The last placement was completely virtual, primary course so that was different. So it wasn't mentioned there um. I believe in my first year, my first placement teacher talked about it a little bit. I know she had a similar tool to see where they were, to assess them. I know she said she had used it in that grade, I know she had mentioned it a little bit and brought it up. But it wasn't something that was really directly addressed. It was used for giving feedback and stuff like that. I think some of the underlying themes [...] But I don't think it was directly mentioned.

Le deuxième thème qui a émergé pendant les entretiens était que certains éléments du Cadre sont appliqués dans les salles de classe, mais pas nécessairement en lien direct avec le CECR. En réfléchissant, certain.e.s participant.e.s étaient d'accord que les éléments du Cadre, comme l'approche actionnelle, étaient utilisés dans les cours, mais que les enseignant.e.s n'ont dit rien concernant le CECR. Iels utilisaient les éléments du Cadre à l'écart d'une discussion ou d'une mention du Cadre. Comme un participant a expliqué : « [...] we never really talked with the CEFR; it's more the action oriented approach [...] I know that's from the CEFR, but I don't think we ever really talked about CEFR ». Rikki a aussi soutenu que l'enseignante avec qui elle a travaillé pendant le stage utilisait les principes d'une approche actionnelle en appliquant une approche pédagogique centrée sur l'apprenant.e qui encourage l'autonomie ainsi que

l'apprentissage authentique motivé par les choix indépendants des apprenant.e.s dans la salle de classe, mais sans parler du CECR. D'un autre côté, Mathew a travaillé avec une enseignante qui utilisait le Cadre spécifiquement pour évaluer le point de départ afin de mieux comprendre le niveau des apprenant.e.s : « Yeah, like she specifically addressed it for kind of like the assessing point, like kind of a guideline. Sort of like a diagnostic assessment ». Le troisième thème observé par les candidat.e.s était que le CECR n'était pas présent pendant les stages. Pierre a dit que le Cadre n'avait aucune présence pendant son stage. Selon ses expériences, les enseignantes se sont concentrées plutôt sur le curriculum et n'ont pas appliqué nécessairement les éléments du CECR :

[...] the teachers that I've been doing my practicum with [...] they don't use it at all [...] They are more focused on the curriculum [...] when I was doing my practicum, no one mentioned it [...] most of my mentors really focus on grammar [...] it's not like I really saw that they were following the framework.

Pierre a continué en décrivant qu'une enseignante plus âgée ne connaît pas le Cadre et enseignait à partir des méthodes plutôt traditionnelles, même si elle était européenne. De plus, les autres enseignant.e.s avec qui iel a travaillé étaient conscients du CECR, mais iels n'ont pas intégré le Cadre dans leurs pratiques pédagogiques :

I'm not going to say that they are not aware of it, but they definitely didn't use it in their practice [...] So, for my first mentor no, I would say that she's not aware of what the framework is. My other teacher mentors, they definitely know what it is, but they don't really integrate it into their teaching [...].

Jaimee était d'accord avec l'observation de Pierre en expliquant la variété des approches pédagogiques qui n'étaient pas nécessairement en accord avec les programmes de formation. Elle a commenté qu'il y avait beaucoup d'informations à essayer d'appliquer pendant le stage et qu'il y avait une grande différence entre ce que les candidat.e.s ont appris dans leur programme de formation et la réalité de la salle de classe. Jaimee a souligné qu'il était encore plus difficile avec une enseignante qui avait ses propres pratiques, ses propres idées et son propre système pour enseigner. Parfois, Jaimee n'a pu rien utiliser de ce qu'elle a appris dans son programme de formation pendant le stage. Pour les autres, comme Eliana, le CECR n'existait pas pendant son stage.

Étant donné les expériences des candidat.e.s, le CECR n'était pas mentionné explicitement même si les enseignant.e.s ont adopté certains aspects du Cadre dans leurs pratiques pédagogiques. Il n'y avait quasiment aucun lien établi entre les éléments du Cadre et les pratiques des enseignant.e.s en service. Enfin, dans certains cas, même si les enseignant.e.s avaient une connaissance générale du Cadre, le CECR était complètement absent de leurs

pratiques. Ces résultats révèlent une mise en œuvre fragmentée du Cadre parmi les enseignant.e.s en service. Même si le CECR n'est pas officiellement nécessaire pour enseigner en Ontario, la mise en œuvre du nouveau curriculum sans connaître le Cadre peut empêcher les enseignant.e.s de bien exécuter les objectifs et les buts du curriculum révisé. Par exemple, les candidat.e.s ont souvent discuté des méthodes traditionnelles suivies par les enseignant.e.s en service qui se concentrent sur la grammaire en contraste direct avec les approches pédagogiques encouragées dans le curriculum révisé et l'accent mis sur la communication. La connaissance incomplète ou, dans certains cas, le manque de connaissance du Cadre a mené à des approches irrégulières et parfois différentes dans les salles de classe du FLS de ce qui est souligné par le nouveau curriculum. De plus, ces résultats ont souligné la déconnexion entre la salle de classe du FLS et les cours universitaires, comme notés par Desbiens et coll. (2015). Souvent, ce que les candidat.e.s apprennent dans leurs programmes de formation initiale ne s'articule pas avec la réalité de la salle de classe.

7.1.4 Est-ce que les candidat.e.s sont formé.e.s à un regard critique par rapport au CECR ? Si oui, à quoi ressemble cette position ?

J'aimerais savoir si un recul critique envers le CECR était encouragé dans les programmes de formation. Bref, j'aimerais savoir si les candidat.e.s pensent au Cadre d'une manière critique afin de mieux évaluer comment bien adopter le CECR dans leurs propres pratiques pédagogiques. La réflexion critique permet aux candidat.e.s d'évaluer et de comprendre tous les côtés du Cadre pour aider à créer à partir d'un processus de réflexion et d'enquête active.

Une position critique était peu abondante dans les programmes de formation. Certain.e.s participant.e.s ont indiqué qu'ils n'ont jamais critiqué le Cadre. Kristen a affirmé : « No, I can't remember a single moment [...] where we questioned it » et Jennifer a dit : « [...] we never criticized it ». En outre, le participant 0388RE a ajouté que sa professeure a mentionné que le CECR était la meilleure façon d'enseigner : « [...] no there was really no critiquing she said, this is the way to go ».

Pierre a eu une expérience différente dans son programme de formation en expliquant qu'il aurait dû faire les pratiques réfléchies avec le CECR :

[...] we definitely in groups reflected on all those types of aspects [...] in order for us to really integrate it into our teaching, there needs some type of foundation [...] to answer your question, yes, we did question some part of it, yes, we did have some critical reflection on it.

Pierre ne s'est pas souvenu d'exemples concrets au sujet de ce qu'étaient ces réflexions et ces observations pendant ces activités en classe, mais il a précisé que la réflexion critique a fait partie de son programme de formation. Deux autres participants ont discuté des critiques du CECR, mais ces observations ont été faites indépendamment. Kristen a demandé si l'adoption du CECR encourage les idées eurocentriques. En particulier, Kristen a cherché à savoir comment le CECR fonctionne concernant les compétences interculturelles en dehors de l'Europe :

I think it definitely has a good starting point [...] But I would say [...] it leaves things to be desired, because you know the [...] intercultural awareness [...] from what I've seen, there's not a very definitive link to the CEFR. You know we understand intercultural connections between different European ways of thinking, but I don't know how well it prepares teachers to be able to talk about you know la francophonie en Afrique or la francophonie in [...] Central America [...] so [...] it raises questions [...] does it really do well to kind of give teachers a good foundation to be able to look outside of Europe for intercultural awareness?

Mathew a critiqué la complexité du document pour l'usage avec les apprenant.e.s plus jeunes. Selon lui, le CECR était trop difficile à expliquer dans les termes et dans un langage que les enfants pourraient comprendre. Mathew a pensé que le langage plus accessible rendrait le Cadre plus utilisable dans la salle de classe.

Les candidat.e.s ont critiqué rarement le CECR dans leurs programmes de formation initiale. De plus, certain.e.s participant.e.s ont souligné la dépendance entièrement à l'efficacité et à la capacité du Cadre à assurer la meilleure pédagogie et l'apprentissage efficace. Tout au long des entretiens, il y avait un thème émergent, celui d'une confiance aveugle dans le Cadre dans les programmes de formation initiale. Les discussions avec les candidat.e.s ont souligné le sentiment commun que le CECR révèle la meilleure approche pour enseigner et dans certains cas, que le CECR représente la seule manière d'enseigner. Cette posture envers le CECR paralyse la créativité et la liberté de l'enseignant.e. Elle est aussi largement irréaliste face à la complexité de la salle de classe de FLS. Au lieu de présenter le Cadre comme la seule manière d'enseigner, les candidat.e.s ont trouvé plus utile qu'on leur enseigne que le CECR comme un guide ou un point de départ et comme les outils pédagogiques qui peuvent être adaptés aux contextes divers. Pour ceux qui ont offert des perspectives critiques au CECR, ces perspectives étaient le résultat de la pensée critique en dehors des programmes de formation initiale avec l'exception de Pierre. Il a critiqué le CECR pendant son programme de formation initiale à travers les activités réfléchies néanmoins, Pierre n'a pas pu préciser ces discussions critiques.

7.2 Quel est l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ?

7.2.1 Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s au CECR ?

Cette section commence avec un aperçu de quelques commentaires des participant.e.s concernant leurs croyances et leurs attitudes générales au CECR. Il y avait une grande variété de croyances et d'attitudes envers le CECR parmi les participant.e.s. Selon Jennifer, les programmes de formation et les programmes FLS étaient tous adaptés par le Cadre, celui-ci a eu alors une grande influence sur les décisions pédagogiques : « [...] my take from it is something that exists and that we're adapting or that [nom de l'institution] adapted the FSL program how we should teach it, how we should learn to teach FSL, it feels adapted from that [...] ». Similairement, deux autres participants ont décrit le CECR comme la ligne directrice pour l'apprentissage et l'enseignement. Pierre a dit : « [...] the way I understand the framework is of course it's a resource, [...] it tells us teachers what are the guidelines we should follow in order to make sure [...] that we can teach French as a second language successfully ». De plus, le CECR était défini comme un document qui aide à décrire le succès des apprenant.e.s avec les langues étrangères et une ressource à suivre pour instruire de la meilleure façon. Les autres participant.e.s ont reconnu que le Cadre était une base pédagogique qui représente le fondement des capacités et des habiletés linguistiques créées pour l'apprentissage multilingue afin d'instruire l'enseignement de n'importe quelle langue. Kristen a ajouté aussi la nature souple du Cadre qui pourrait être mise en œuvre dans une multitude de contextes pédagogiques : « [...] the CEFR is kind of the building blocks [...] to learn basically any language [...] like you can mix and match different things, and the CEFR will always be relevant and applicable to basically any kind of target language [...] ». Selon iel, le Cadre était une boîte aux outils pédagogiques avec plusieurs éléments pratiques pour l'apprentissage et l'enseignement. Pour Jennifer, Eliana et un autre participant, le CECR représentait plutôt une voix autoritaire pour apprendre et pour enseigner une langue. Selon eux, les expert.e.s de la pédagogie ont écrit le CECR : « [...] j'ai appris dans mes cours [que] ce Cadre [a été écrit par] les experts d'apprendre la langue pour l'utilisation de la langue [...] selon moi, c'est là où les stratégies et les pratiques pour enseigner la langue, c'est [...] d'où i[e]ls viennent ». Un autre participant a précisé que les autres alternatives pédagogiques en dehors du Cadre ne sont pas nécessaires.

Certain.e.s participant.e.s ont décrit que le CECR est pratique. Selon eux, le CECR offre une approche beaucoup plus pratique que la pédagogie traditionnelle. Ces participant.e.s ont dit que la concentration sur la communication montre l'importance d'apprendre une langue pour les expériences réelles ce qui encourage et permet l'enseignement et l'apprentissage plus personnalisé qui s'articulent bien avec les identités des apprenant.e.s. Par exemple :

I think that it's a much more practical approach so when I hear CEFR I just think we need to make French teaching as authentic as possible and having that emphasis on oral communication over written capabilities. So, it's more practical and incorporates their real-life authentic learning experiences and more like bringing their personal lives into the classroom.

En plus d'encourager l'apprentissage plus pratique, certain.e.s participant.e.s ont dit que le CECR était une façon d'unifier tous les pays européens ce qui faisait une grande différence pour l'harmonisation de l'Europe entièrement : « [...] the CEFR [...] was conceived in Europe right because they wanted to have a common knowledge of language ». Le Cadre a unifié aussi les habiletés et les stratégies langagières ainsi que la connaissance langagière parmi plusieurs pays et langues différentes. Les candidat.e.s n'ont pas précisé la signification de cette caractéristique au Canada.

Jennifer, Pierre et Mathew ont expliqué que le CECR est un document d'organisation qui s'organise bien les stratégies pédagogiques, les niveaux de compétence linguistique et les habiletés à développer dans les cours de langues. Mathew a ajouté, parmi les autres, que le CECR était aussi principalement un outil d'évaluation.

I think [...] the different levels [are] a good way of organizing people's levels of French [...] how to track progression right and development of the French language [...] I think it is really great. The fact that there is this framework laid out for you [...] I think it just makes it easier to help the kids to identify where they are in their French and how to help them improve.

Pour quelques participant.e.s, les outils de l'évaluation étaient la seule partie du Cadre qu'ils ont identifié lorsque je les ai interrogés au sujet de leurs opinions et de leurs croyances du Cadre. De plus, Jennifer a ajouté ses propres sentiments négatifs au sujet de l'utilisation du Cadre comme un outil pour l'évaluation parce qu'elle ne connaissait pas son propre niveau et elle s'inquiétait d'une certification de sa qualité de français. Selon Jennifer, il était intimidant d'être marqué par le CECR, mais elle reconnaissait que son attitude négative concernant le Cadre est venu d'une lacune de connaissance et d'une lacune de l'expérience personnelle avec les niveaux de référence en particulier.

Participant 0388RE a décrit aussi un manque de connaissance concernant l'histoire du Cadre. Cette participante a expliqué qu'elle ne savait rien au sujet du contexte historique du

CECR, mais a indiqué une connaissance assez générale du Cadre et de ces parties y compris les niveaux de référence, les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » et l'approche actionnelle. Malgré la mention brève et une conscience générique de ces parties, participant 0388RE n'a pas offert une description plus détaillée de ces parties. Cette même participante était enthousiaste du lien entre le curriculum FLS et le CECR. Selon lui, le CECR s'articulait bien avec le curriculum FLS et les nouveaux objectifs de l'apprentissage : « Definitely, the curriculum, especially since it was updated in 2014 it's just it's most what we've been told, no textbooks no grammar tests it's we're focusing on oral competencies, so they have been really clear about that ». Pareillement, le participant 0972AN a décrit aussi une attitude positive du Cadre en disant qu'il croyait que c'était un million de fois mieux que les approches précédentes pour enseigner le FLS. Selon lui, le CECR s'articule bien avec le curriculum et son programme de formation, particulièrement concernant le *backwards design*, les tâches authentiques et la concentration sur la communication et l'apprenant.e actif.ve. Pierre a partagé aussi une attitude enthousiaste au CECR en disant que c'était un très bon document. Ce dit, Pierre a pensé qu'étant donné la nature trop détaillée du Cadre et la multitude des aspects qui sont inclus, le document n'était pas nécessairement pratique pour les enseignant.e.s du cycle intermédiaire/supérieur. Pierre a expliqué :

Well, I would say that it's a really good document, but, I was going to be teaching in the I/S division, which is the intermediate senior, so when you're teaching the I/S division, you basically have one hour to teach French [...] It's a really, really detailed framework that really takes into consideration every component of the language but it's not really practical for a teacher who is going to teach in the I/S division. But, if you are teaching in the elementary division [...] where you're going to teach every subject you have like four hours or five hours of teaching French in the day, you can really focus on listening, production, interaction right? But in the secondary division, we tend to put a lot of emphasis on the writing part more than the spoken part so, I would say it's more practical to use it on at the elementary setting, but for the secondary setting [...] it can be an issue to implement it for sure that's my opinion.

Kristen a également pensé que le CECR était un très bon document et iel a vu comment ça fonctionne bien pour les langues européennes ainsi que pour une façon viable d'enseigner à partir de l'approche actionnelle. Néanmoins, comme déjà noté, iel a expliqué aussi des soucis concernant l'usage du Cadre pour les contextes en dehors de l'Europe, particulièrement en ce qui concerne l'interculturalité et la représentation de la francophonie globale.

En général, les candidat.e.s croyaient que le Cadre et ses parties étaient une très bonne idée pour le curriculum FLS et les nouveaux objectifs du curriculum révisé, en particulier l'approche actionnelle. Les prochaines sous-sections soulignent trois aspects spécifiques du

CECR qui ont eu une grande influence sur l'enseignement au Canada (CMEC, 2015 ; Rehner, 2018) et qui ont fortement influencé le curriculum révisé en Ontario [Ministère de l'Éducation (Ontario), (2013/2014)] : l'approche actionnelle, la tâche et l'interculturalité. Sur ces trois éléments, il y a eu des questions spécifiques pendant les entretiens parce que j'aimerais connaître leurs croyances et leurs attitudes de ces aspects qui ont des liens directs avec le curriculum ontarien révisé.

7.2.1.1 Approche actionnelle

En premier, j'ai demandé aux participant.e.s de définir l'approche actionnelle selon leurs expériences et leurs propres opinions, puis je leur ai demandé d'expliquer les rôles de l'enseignant.e et de l'apprenant.e à partir d'une approche actionnelle. Selon plusieurs candidat.e.s, l'approche actionnelle souligne que le but d'apprendre une langue est de communiquer dans la vie réelle. Plus spécifiquement, le participant 0388RE a souligné le rôle des scénarios authentiques pour pratiquer l'usage de la langue que les apprenant.e.s peuvent rencontrer dans leur vie réelle :

I would define it as focusing on oral language development and [...] making [...] French learning as authentic as possible [...] making it as real as possible because language is a real thing, they can [...] use it in their real lives. So how do we bring that into the classroom?

Kristen a décrit l'approche actionnelle en soulignant aussi l'importance des scénarios authentiques et l'usage de la langue, mais aussi le but communicatif d'apprendre une langue : « To me, an action-oriented approach is an approach that uses oral language mainly predominantly in authentic circumstances and scenarios. So, in scenarios, where the students are not pretending, but they are really using the language to communicate ». Kristen a ajouté aussi une comparaison entre l'approche actionnelle et les approches pédagogiques plus traditionnelles en expliquant que l'approche actionnelle était une manière d'enseigner plus viable : « you know l'approche actionnelle, you know, is a lot more sustainable than kind of teaching grammars and those sorts of things you know ». Un autre participant a comparé aussi l'approche actionnelle avec les approches pédagogiques traditionnelles en soulignant l'importance d'utiliser la langue dans les tâches authentiques qui a pour but de communiquer dans la vie réelle. Ce participant a dit : « [...] it's about students being able to do like real tasks like be able to like go into the world and communicate in French, instead of you know, translating verbs for something ».

Selon Jaimee, l'approche actionnelle se concentre sur la signification des activités dans les cours ainsi que la pertinence de ces activités pour les apprenant.e.s. La pertinence des activités en cours motive les apprenant.e.s à participer et à comprendre l'objectif d'apprendre une langue. Elle a expliqué qu'il était important de rendre chaque moment signifiant en classe. Certain.e.s autres candidat.e.s se sont concentrés aussi sur le rôle de l'apprenant.e dans l'apprentissage en disant que l'approche actionnelle est tout simplement l'apprentissage par l'action. Jennifer a dit que l'approche actionnelle est la chose la plus utile qu'elle a apprise et que la meilleure façon d'apprendre est de s'immerger dans « les actions et les situations reliées [pour utiliser] la langue ». Mathew était d'accord que l'approche actionnelle signifie l'apprentissage par l'action en soulignant que la langue est quelque chose que les apprenant.e.s font eux-mêmes : « Okay, so in my opinion, an action-oriented approach is learning by doing right? [...] The whole idea that it's something that they do ». Pierre a partagé aussi la même perspective concernant l'approche actionnelle et l'importance de l'action de part de l'apprenant.e pour bien apprendre une langue : « Well, I think the approche actionnelle is like [...] learning the language by doing action. Basically they don't just sit [...] in the classroom listening to the teacher all day [...] it's by having the students do action skill ». De la même façon, Rikki a distingué aussi la différence entre l'apprentissage actif de point de vue de l'apprenant.e en comparaison avec les styles pédagogiques dont l'enseignant.e est à l'avant de la classe pour présenter le contenu :

An action oriented [...] we learned to not just stand up for the class and talk to the students, have the students actually practice and be involved in their learning and doing things instead of just listening and [...] writing stuff down [...] having them actually [...] take charge of that.

Ces idées d'une approche actionnelle dont l'apprentissage n'est pas uniquement une transmission de connaissance influencent la manière dans laquelle les candidat.e.s ont perçu leur rôle comme enseignant.e.

Les participant.e.s ont décrit le rôle de l'enseignant.e à partir de 4 thèmes principaux. Selon eux, l'enseignant.e est un guide, l'enseignant.e doit fournir des occasions pour pratiquer, l'enseignant.e doit développer la connaissance de base et enfin, l'enseignant.e doit corriger les apprenant.e.s. En premier, plusieurs candidat.e.s ont décrit l'enseignant.e dans une approche actionnelle comme un guide qui fonctionne comme un pilier de soutien pour les apprenant.e.s. Pierre a dit : « Of course remember like we said our role as a teacher, well, it is to guide is to guide the learner or the student, right? » et participant 0972AN a souligné : « [...] and then um and then teaching them from there and then helping them with the correct vocabulary associated

with these actions along the way ». Mathew a partagé cette définition de l'enseignant.e comme un guide qui spécifie plusieurs étapes qui font partie du processus d'apprentissage. Selon lui, l'enseignant.e doit expliquer les objectifs et doit donner aux apprenant.e.s un aperçu du chemin en premier. Puis l'enseignant.e est responsable d'offrir des exemples et enfin, l'enseignant.e passe au second plan et permet aux apprenant.e.s d'explorer eux-mêmes. L'enseignant.e reste responsable d'aider les apprenant.e.s, d'encourager et de célébrer les succès.

Mathew : Definitely a guide on the side always! [...] So obviously start them off a little bit, give them sort of the path like 'okay this is what we are going to do and this is what you can do', right? Maybe model a couple things, give them some ideas and then just push them along the way, let them explore. Talk to them while they're exploring [...] seeing what their thought process is, encouraging them if they get a little stuck, giving them support, offering suggestions. And definitely acknowledging their successes when they happen like even the small ones, right? It makes me feel better and it encourages them to go forward. Yeah, but definitely the guide on the side just helping them, being there to support them [...] trying to let them learn at their own pace.

Selon certain.e.s participant.e.s, ce qui était aussi crucial pour l'enseignant.e est de fournir des occasions pour pratiquer. Jennifer a décrit : « [...] it would consist of coming up with like an activity that encompasses [...] the concept, demonstrating it for the students [...] and then giving them a lot of different chances to practice it ». Jennifer a ajouté que c'était sa responsabilité même de présenter des nouveaux éléments et des nouvelles activités de façon à ce que les apprenants soient motivés et enthousiastes de pratiquer. Jennifer a souligné également l'importance de planifier dans une approche actionnelle en disant que la planification est essentielle. Comme Jennifer a expliqué, Jaimee et Rikki ont pensé aussi qu'il était important de choisir des activités qui sont engageantes et amusantes pour les apprenant.e.s. Toutes ces deux candidates pensaient qu'il était important de considérer les intérêts des apprenant.e.s et de fournir l'apprentissage qui sera pertinent dans leur vie afin de motiver et d'encourager les apprenant.e.s. Similairement, Kristen a souligné qu'il faut donner aux apprenant.e.s les outils et les occasions pour pratiquer, mais iel a signalé aussi l'importance de donner aux apprenant.e.s l'autonomie de personnaliser leur apprentissage :

[...] provide them the opportunity to use those things [...] so not making them [...] hit a checklist [...] but using the tools that I gave them in a safe environment where they can practice the language in a way that makes sense to them.

Avant de fournir ces occasions pour pratiquer la langue, les candidat.e.s ont pensé que leur rôle comme enseignant.e était de développer une base de connaissance. Pour Kristen et Eliana, la première étape fondamentale dans une approche actionnelle pour l'enseignant.e est de donner aux apprenant.e.s les outils qui seront nécessaires pour bien accomplir une tâche. Selon Pierre,

avant de plonger les apprenant.e.s dans des scénarios authentiques, l'enseignant.e doit développer en premier les concepts clés dont les apprenant.e.s ont besoin pour réussir dans la tâche. Pierre a souligné le vocabulaire en particulier comme une partie essentielle pour la base de connaissance des apprenant.e.s. Pierre était le seul candidat qui a mentionné la correction comme un rôle de l'enseignant.e, mais il ne s'est pas trop concentré sur cet élément en disant que la correction fait partie de son rôle comme enseignant.e de temps en temps. Selon lui, le développement des connaissances à la vue de réussir sur les tâches était principal et fondamental :

So, my role first as a teacher is to give the student the foundation, so he can reach that level that we're talking about [...] our job, time to time to is to make some correction, but first before we can jump to that action-oriented approach, we need that foundation without that foundation, we can't really say that the student will be able to produce those kind of meaningful sentences that we're looking for.

De point de vue de l'apprenant.e, plusieurs participant.e.s étaient d'accord que le rôle principal des apprenant.e.s est d'être actif.ve dans leur apprentissage. Comme Mathew a décrit, l'approche actionnelle dépend des tâches et de l'apprentissage par l'action. Selon une autre participante, la participation active des apprenant.e.s était clé et aide à créer une communauté en classe ce qui est important pour l'apprentissage : « The role of the learner would be to be actively participating in the classroom and then sort of growing with the class and like it's a big community thing to me ». Eliana a souligné aussi le besoin d'être actif de part de l'apprenant.e, mais elle a également ajouté que le rôle de l'apprenant.e est l'achèvement des objectifs des tâches : « Learner their role would be [...] put the success criteria, for example I can say these specific words in French, and I can act accurately get finished completing the task in the way that it's meant to be completed ». Tout au long de la discussion des rôles de l'enseignant.e et de l'apprenant.e, plusieurs candidat.e.s ont mentionné les tâches, ce qui est l'élément clé pour différencier une approche actionnelle des autres approches pédagogiques (Tagliante, 2006, p. 64). La prochaine section présente les croyances et les attitudes des participant.e.s concernant cette notion.

7.2.1.2 Tâche

Selon un participant, une tâche a représenté un processus d'apprentissage à partir d'un but :

Participant 0388RE : A task to me from what I've learned is something you scaffold. So let's say at the end they're going to be producing something, and it's hopefully something authentic [...] So that final task would be creating that video, and then you scaffold to help them with that task, maybe like a mini task in between [...] you build up to this final task and it's something tangible that they're producing but it's

hopefully at the end an authentic form of assessment it's not just a multiple-choice test with grammar questions.

Ce qui était important pour ce candidat était la production authentique par l'apprenant.e en utilisant les tâches plus petites afin de se préparer pour atteindre un objectif final. Similairement, Rikki a décrit la tâche comme une partie d'un processus d'apprentissage et aussi comme une partie plus petite d'une leçon totale. D'après Kristen, une tâche était tout simplement l'occasion d'appliquer une compétence pratique. Kristen a souligné qu'il est même important pour les apprenant.e.s de réfléchir sur la longévité des compétences développées pour leur apprentissage au futur et pour leur identité francophone. Pour un autre participant, une tâche était l'élément de différenciation entre une approche communicative et une approche actionnelle. Selon lui, une tâche représentait un scénario qui ressemblait à la vie réelle. Une tâche permet aux apprenant.e.s d'établir les liens entre le contenu de leur apprentissage et leur vie en dehors de la salle de classe au lieu de pratiquer les compétences dans un dialogue qui n'a rien à faire avec les vies des apprenant.e.s. Malgré la variété des interprétations au sujet de la notion d'une tâche, certain.e.s participant.e.s étaient d'accord qu'une tâche était un problème à résoudre comme Jennifer qui a dit : « [...] a problem, and it could be like a real life problem that needs to be solved and then getting them to solve it using the language » et Eliana qui a expliqué : « Um a task [...] for example, a set of instructions like how to get from point A to Point B like to solve a problem, [...] if someone asked for directions, they should be able to explain in French to this person, how to get to where they need to go ». Même Pierre, qui a expliqué sa difficulté avec sa connaissance de la notion d'une tâche, a donné un exemple d'un problème à résoudre pour décrire sa croyance au sujet d'une tâche :

A task I would say is giving the student a specific [...] instruction of what he or she should be doing. For example [...] I asked you to go buy me something in a restaurant. First, what are you going to ask? First, what are you going to order? How are you going to order it? And, at the end, how are you going to pay for it? So that's how I understand the notion of task but to be honest, I usually struggle with what a task means.

Pour Mathew, la tâche représentait le processus pour atteindre un but : « I guess the task is... A goal right, a simple goal [...] it's just the goal that they have to work towards [...] I guess the task is just whatever they do along the process to get to the goal ». Il a ajouté que la tâche fait partie d'un objectif final à la fin d'une leçon. Il a mentionné la nature flexible d'une tâche ainsi que l'importance de l'autonomie des apprenant.e.s pour atteindre le but dans une manière qui convient aux apprenant.e.s individuellement.

Il y avait une variété de croyances concernant la définition d'une tâche parmi les participant.e.s, mais généralement les candidat.e.s étaient tou.te.s d'accord que la tâche est basée sur l'atteinte d'un objectif spécifique qui a pour but de pratiquer la langue d'une manière authentique. Au sujet de l'interculturalité et de son rôle dans l'apprentissage d'une langue, les candidat.e.s avaient aussi une variété de croyances.

7.2.1.3 Rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage

Plusieurs participant.e.s ont décrit que la langue est l'interculturalité. Ces participant.e.s ont pensé que personne ne peut apprendre la langue sans apprendre l'interculturalité. Participante 0388RE a dit : « It's huge. It's kind of like the biggest thing because you're not only learning the language but you're learning all about the culture⁸ » et Mathew était d'accord en disant : « [...] it plays a huge part. You can't have one without the other ». Kristen a répété cette notion : « [...] Honestly, I think that we need to acknowledge that language is culture ». Kristen a continué en décrivant le lien entre la langue et l'interculturalité et comment ces deux s'interagissent pour communiquer efficacement :

The two have interplay and they dictate one another and [...] in terms of communication the language is about communication there's so much that can be communicated about a culture if we use certain types of language. So, if we use different kinds of slang it's not right or not wrong but it communicates something, so I think that what we have to do in terms of what's the role of culture in our language learning classrooms it is to ground our students in the language and to use the language to connect to other cultures. So, you know it has to play a much more integral role, I think, as opposed to kind of looking at it from an outsider's perspective understanding how different cultures impact us as francophones.

Similairement, participant 0972AN a souligné aussi le lien indéniable entre la langue et l'interculturalité dans le processus d'apprentissage d'une langue. Selon lui, la langue est le moyen pour accéder à une culture et le but d'apprendre une langue était de mieux comprendre la culture : « [...] you're learning this language so that you can experience this culture and understand it better right? So, it's like the vehicle, like the culture is the destination and the language is the vehicle ». Selon cette explication, la connaissance interculturelle était l'objectif d'apprendre une langue.

Chez les autres candidat.e.s, la culture joue plusieurs rôles dans l'apprentissage d'une langue. Rikki a expliqué que la culture sert à encourager l'échange entre les apprenant.e.s concernant leurs milieux culturels. Plus spécifiquement, elle a pensé que l'inclusion de la culture

⁸ Les participant.e.s ont utilisé le terme « culture » au lieu de l'interculturalité.

personnelle des apprenant.e.s dans la salle de classe aide à rendre l'apprentissage plus pertinent. Selon Jennifer, la culture dans la salle FLS est importante pour soutenir la connaissance de la francophonie globale et la culture sert comme un point de motivation afin d'encourager les apprenant.e.s à suivre les cours de FLS. Elle a expliqué :

[...] I think [...] children find it fascinating to learn about other places, and like why it's different and everything, but we have to be careful that we're not just being like this is what like this is France, and this is Montreal, and like these are what stereotypical French people look like you know act like [...] because then they're not going to see themselves as ever like using or being able to be French [...] there's so many [...] other French speaking places in the world [...] that deserve to be recognized as well. So, I think by doing that you'll get way more buy in [...] for wanting to learn it [...]

Tout comme Jennifer qui a mentionné brièvement l'importance d'intégrer les cultures minoritaires, Jaimee a souligné que le rôle de la culture dans l'apprentissage est l'inclusion des apprenant.e.s dans le contexte de plus en plus multiculturel au Canada. Tel que Jaimee a expliqué, la culture est un aspect clé pour assurer que l'enseignant.e englobe tou.te.s les apprenant.e.s dans la salle de classe. Selon lui, la culture représente les identités des apprenant.e.s, ce qui est important à considérer pour mieux enseigner. De plus, la connaissance des cultures diverses peut aider l'enseignant.e à mieux soutenir les apprenant.e.s qui viennent de milieux linguistiques différents. Jaimee a ajouté plus tard pendant l'entretien que l'inclusion de la culture dans la salle de classe aide l'enseignant.e à mieux répondre aux besoins des apprenant.e.s, spécifiquement concernant l'aide et l'accès des apprenant.e.s chez eux :

[...] you have children, who are coming from all different types of backgrounds, who have access to different resources [...] that's going to kind of help them, or maybe make it a little bit more challenging for them to learn a language [...] the access that they have, for example, to resources, to books [...] like one thing that I've learned is that you can't just really make any assumptions for your students, you can't just assume that every child can go home and have a parent who can read with them, so you don't really know what that access is like so their own personal culture does play a really big role into what they're able to learn at home.

En général, les participant.e.s ont pensé que la culture est essentielle pour l'apprentissage d'une langue afin de bien communiquer dans plusieurs contextes culturels. La francophonie globale est essentielle pour développer la connaissance des autres, pour établir les relations à plusieurs communautés francophones et pour inclure les milieux linguistiques variés des apprenant.e.s de FLS. Ces compétences interculturelles aident à enseigner l'inclusion et le respect pour les francophones au Canada et au-delà. Le curriculum révisé en Ontario (2013/2014) souligne aussi l'importance de la connaissance et de la compétence interculturelle en donnant la priorité au développement des comportements, des connaissances, et des habiletés, y compris leurs compétences de la langue française, nécessaires pour interagir avec les cultures francophones

efficacement et respectueusement (Ministère de l'Éducation [Ontario], 2013 ; 2014, p.10). Étant donné l'importance de la compréhension interculturelle soulignée dans le curriculum FLS, j'ai demandé aux apprenant.e.s de définir, d'expliquer et de partager leurs croyances et leurs attitudes au sujet de cette notion eux-mêmes.

Selon un participant, la compréhension interculturelle se concentre sur la connaissance des autres cultures ainsi que la capacité de comparer les autres cultures avec leurs expériences personnelles. Plusieurs autres participant.e.s ont aussi expliqué que la compréhension interculturelle repose sur la connaissance des autres cultures. Par exemple, participant 0972AN a dit : « Intercultural understanding... it's just understanding different cultures, I guess ». Ce participant a continué en donnant un exemple dans son propre enseignement :

[...] as an example, though, like for my grade 12s I was teaching them about slangs in French. [...] I felt like that was something I was very much lacking in my education in general, like when I went to France, I was like what the heck is happening here? What are all these words, what are you saying? So [...] like we talked about [...] a French patois basically and like where it comes from and how the language is it's like a rejection of France, in a way, and like creating their own identity, their own identity postcolonial identity. So basically, intercultural understanding allows you to help students understand the different cultures and why they are the way they are [...].

Selon cette explication, les aspects culturels étaient une façon de mieux comprendre les personnes qui font partie de cette culture, un point important pour mieux comprendre aussi la langue. Kristen a souligné l'importance de la culture et ce que ça révèle au sujet des membres de cette culture. Iel a expliqué :

I think, intercultural understanding to me means not seeing people of different cultures as artifacts. But as les interlocuteurs, right? They are members of our community; they are members of our society. They're not kind of set figures or historical figures, they are people right now, who we ought to be communicating with.

Participant 0972AN et Kristen étaient d'accord pour dire que la compréhension interculturelle aide à mieux comprendre les autres personnes. Pour Jaimee, la compréhension interculturelle permet de mieux comprendre et de mieux apprécier les différences entre les personnes de cultures différentes. Elle a ajouté que ces compétences aident à développer la compassion et l'empathie pour les autres apprenant.e.s et l'appréciation pour les différences. Jaimee a commencé à discuter des caractéristiques importantes comme l'empathie et l'inclusivité à partir de l'apprentissage et l'appréciation des autres cultures. Ces traits sont directement associés à l'ouverture d'esprit ; une partie essentielle de la compétence interculturelle selon Rikki. De plus, Rikki a mis l'accent sur la connaissance des autres à travers l'apprentissage de plusieurs cultures et la signification de la culture parmi les participant.e.s qui font partie de ces cultures :

So, having an open mind, listening to other people and their experiences and how they interpret their culture and what they do with it and [...] encouraging all the students to do the same to listening to others and encouraging them to share their own cultures [...] as well.

Eliana croyait aussi que la compétence interculturelle est essentielle pour développer l'ouverture d'esprit parmi les apprenant.e.s. Cette compétence leur montre qu'il existe plusieurs perspectives à considérer et qu'il existe plusieurs façons d'interpréter le monde : « [...] making sure that students understand that their point of view is not the only point of view that there's lots of other perspectives that they should consider [...] how their life is is not the only way that life is ».

Certain.e.s autres participant.e.s se sont moins concentré.e.s sur les aspects individuels de la compétence interculturelle pour se concentrer sur une approche plurilingue et pluriculturelle en soulignant l'interaction entre les langues et les cultures différentes. Par exemple, Pierre a expliqué : « Intercultural understanding is not the clash of every culture but it's the mixture of different types of culture. Again, remember when I said that a language is not hermétique ». Mathew a défendu que la compétence interculturelle dépende des relations entre plusieurs cultures et les produits linguistiques qui sont arrivés en raison de ces interactions. Selon lui, le patois est un bon exemple :

I guess intercultural understanding, not just understanding multiple cultures, but I guess how they interact with each other right? Um how certain cultures have interacted in the past, the history [...] how they've shared when it comes to their cultures to how they are today right? Language is huge in that, right? You've got things like patois, for example, right where you have the interaction of multiple cultures coming together and providing a kind of new byproduct [...] It's different cultures coming together, maybe not for good reasons, maybe through war, through the past they come together with a fairly new product of language and see how language is adopted and how it has become flexible. So intercultural understanding for me is just seeing how two cultures can kind of come together, how they interact and kind of seeing like the byproducts of that, that they make into a new culture.

Jennifer a aussi décrit l'importance de souligner l'interaction entre les langues et les cultures différentes, spécifiquement dans un pays multiculturel comme le Canada qui ont des salles de classe de plus en plus diverses. Selon Jennifer, la compétence interculturelle est basée sur l'inclusion de plusieurs langues, de plusieurs cultures et de tou.te.s ses apprenant.e.s : « Okay, I mean, in general, no matter what subject I'm teaching I want to make sure that there's a lot of different cultures accepted and represented in my classroom, no matter what ». D'une manière ou d'une autre, tou.te.s les participant.e.s ont remarqué l'importance d'inclure plusieurs cultures dans leurs salles de classe afin d'améliorer l'apprentissage d'une langue, d'approfondir la connaissance d'une langue et d'encourager une perspective inclusive et acceptante envers les autres.

En général, les participant.e.s croyaient que l'approche actionnelle souligne que le but d'apprendre une langue est de communiquer dans la vie réelle. Pour atteindre cet objectif, les apprenant.e.s sont mis dans les scénarios authentiques en classe pour pratiquer les compétences nécessaires en utilisant les activités qui réfléchissent les intérêts et les contextes actuels des apprenant.e.s. L'apprenant.e est l'agent.e principal.e et actif.ve alors que l'enseignant.e fonctionne comme un guide qui développe les compétences, fournit les occasions pour pratiquer et soutient le processus d'apprentissage. La tâche, selon les candidat.e.s, est un problème à résoudre et représente un but à atteindre sous forme d'une production authentique qui ressemble à la vie réelle des apprenant.e.s. Finalement, la culture est inséparable de la langue et approfondit l'apprentissage d'une langue en soulignant la compréhension des autres, l'inclusion des autres et l'appréciation pour les différences.

Malgré la multitude d'expériences avec le CECR et la diversité des croyances et des attitudes discutées, il y avait encore certaines lacunes des connaissances concernant le Cadre qui ont empêché certain.e.s participant.e.s de développer leurs propres croyances et attitudes et les ont empêchés de faire un commentaire sur leurs expériences avec le CECR. Eliana a répété plusieurs fois pendant son entretien qu'elle n'en connaît pas trop à propos du Cadre. Dans ses cours, elle a eu des introductions tellement brèves et il n'y avait jamais de liens spécifiques discutés entre le CECR et le curriculum ontarien : « [...] they kind of introduce it in the first week or so and then haven't really gone back to it since [...] I know that the curriculum is based on it. But I don't know what that means ». En outre, Jaimee n'avait aucune idée que le CECR a influencé le curriculum révisé en Ontario.

7.2.2 Quels éléments du CECR figurent dans leurs pratiques comme enseignant.e pendant leur(s) stage(s) ? Quels éléments du CECR vont figurer dans leurs pratiques comme enseignant.e une fois embauché.e ?

Pour aider à répondre à la question des effets du programme de formation au CECR, j'ai demandé aux candidat.e.s quels éléments figurent dans leurs pratiques comme enseignant.e pendant leur stage et quels éléments du CECR vont figurer dans leurs pratiques comme enseignant.e une fois embauché.e. Kristen et Eliana ont admis qu'ils n'avaient pas encore utilisé le Cadre dans leurs propres pratiques pédagogiques. Pour Kristen, c'était à cause du fait qu'iel n'a pas eu un stage jusqu'à ce point dans son programme de formation, mais pour Eliana, c'était à cause d'un manque de connaissance du CECR. Malgré son manque de connaissance et

d'expérience avec le CECR, Eliana aimerait savoir en plus concernant le Cadre et sa mise en œuvre dans la salle de classe :

[...] I think it will impact what I teach because I think I should know more about it and I'll just have to look into it more myself [...] I definitely would be interested in learning more about it, and why it is important in the classroom because I'm sure it is.

Tou.te.s les autres candidat.e.s ont expliqué leurs usages du CECR pendant leur(s) stage(s) ainsi que leurs intentions à appliquer le CECR dans leurs pratiques une fois embauché. Pour un participant, le CECR est utile pour planifier les activités dans ses cours d'une façon qui suit un « backwards design » avec les buts d'apprentissage et les résultats à l'avant-garde :

Participant 0972AN : Yeah, I think it definitely affects how I think about where I want the students to go [...] it's definitely more that backwards thinking of where you want them to go and then associating the grammar and vocabulary with it, instead of going the other way [...] So I tried my best to do it that way [...] you know start with the task and go from there, instead of like you know grammar.

Mathew va utiliser le CECR pour planifier ses leçons, principalement pour guider son approche pédagogique basée sur les tâches et l'apprentissage actif de la part de l'apprenant.e. Selon lui, l'approche actionnelle basée sur les tâches s'articule bien avec l'apprentissage par le jeu et le jeu de rôle pour les enfants plus jeunes qu'il voudrait utiliser au futur. Mathew a spécifié aussi que le CECR fonctionne bien comme un outil de diagnostic afin de mieux savoir comment enseigner et quelles ressources à utiliser avec sa classe. Pierre et un autre participant étaient d'accord aussi que le CECR est un bon modèle pour adopter leur propre approche pédagogique. En particulier, pour établir les rôles dans la salle de classe. Selon participant 0388RE, l'enseignant.e est un.e facilitat.eur.ice de l'apprentissage et, en ce sens, Pierre a expliqué que le rôle de l'enseignant.e est de guider l'apprentissage. Pierre a ajouté que la première responsabilité de l'enseignant.e est de donner les connaissances nécessaires pour que les apprenant.e.s puissent réussir dans les scénarios authentiques dans les cours et puis le deuxième rôle est d'évaluer et de corriger ses actions. De plus, ces deux participant.e.s étaient aussi d'accord que le rôle de l'apprenant.e est d'être actif.ve dans l'apprentissage, comme participante 0388RE a expliqué : « I have to have an opportunity for the students to be speaking. I can't, it can't just be me talking and they have to have authentic interactions and try to make it as real as possible ». Le CECR est utile pour ces deux participant.e.s pour aider à clarifier les rôles et à organiser leurs salles de classe.

Jennifer, Kristen et un autre participant étaient tou.te.s d'accord pour affirmer que le CECR est utile pour encourager et pour assurer que l'apprentissage sera avantageux dans la vie réelle. Comme Kristen a expliqué :

I want to [focus on] making language learning make sense, you know not just make it fun, but like make it feel worthwhile, because I think [...] it's not about a specific set of right or wrong it's about communicating with someone else. So if you can communicate that's more important than being able to do it perfectly. Now you want to make sure you use a proper tense, because you want to communicate the right thing [...] the CEFR kind of permits for that sort of I would say flexibility of language where language is about communicating something not about following the rules, and I think that that is also one of the major ideas that I want to take for my teaching.

Participant 0388RE a expliqué l'importance de communiquer, en particulier d'utiliser la langue en salle de classe à partir des activités qui ressemblent aux interactions de la vie réelle. Selon lui, le CECR l'aide à se concentrer sur l'utilisation authentique de la langue dans la salle de classe. De plus, Jennifer a pensé que le Cadre montre l'importance de l'apprentissage authentique et sert de modèle pour n'importe quelle matière : « [...] for geography [...] like you wanted to make sure that they like were hands on and like could relate it to their real life [...] those are all things that you're like that you should do as a teacher ». Jennifer a aussi souligné l'importance d'inclure plusieurs cultures dans la salle de classe, malgré la matière en suivant l'approche interculturelle du Cadre qui souligne l'inclusion d'une multiplicité des cultures et des langues. Pierre, lui, a insisté sur l'interconnectivité de la langue et de la culture en réfléchissant aux idées du CECR qui est basé sur la compréhension et la connaissance mutuelles entre plusieurs langues et cultures (Conseil de l'Europe, 2001, p.10). Pierre a expliqué :

[...] we can't learn our language without culture, because remember a language is not is not homogene [...] if we don't integrate culture into language learning it's not going to work because they always say that [...] language is culture first, right? [...] I'll try in every aspect of my teaching to integrate language learning [is] about the people's culture that you want to learn. Like if, it's by learning the culture of the others that you will fully understand language.

Participant 0972AN a partagé la même opinion : l'apprentissage simultanément de la langue et de la culture fournit une connaissance plus approfondie pour les apprenant.e.s : « So basically intercultural understanding allows you to help students understand the different cultures and why they are the way they are, and the language ».

Un autre élément qui figure dans les pratiques pédagogiques des candidat.e.s était le plurilinguisme, un élément si important dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Rikki a déjà appliqué cet élément pendant son stage avec un apprenant espagnol. Kristen a décrit l'intention d'utiliser aussi le plurilinguisme une fois embauché :

But being able to tell students [...] French will help you learn [...] it'll give you competencies that you'll be able to take forward in any sort of language learning, because every language has its own kind of unique sets of grammar and being able to kind of have that flexibility and have that knowledge of how to learn a language will take you forward and when you're an adult if you have more ability to learn different languages [...] but if you already have those competencies of okay, I learned French for so long. You

already have that kind of framework that you can put it into, so I think [...] for me I'm gonna want to, I want to focus a lot on the plurilingual approach.

Kristen a ajouté qu'une approche plurilingue sert même comme un bon outil de motivation pour apprendre les langues et pour encourager la continuation des études langagières. Selon Kristen, le plurilinguisme et l'approche actionnelle peuvent aider à retenir les apprenant.e.s dans les programmes FLS parce que ces deux éléments du Cadre fournissent l'apprentissage plus pratique et plus pertinent en montrant aux apprenant.e.s la valeur pour leurs vies réelles. Jennifer a partagé aussi la perspective que le Cadre puisse être utile pour retenir les apprenant.e.s du FLS en fournissant les raisons concrètes pour apprendre les langues : « Um yeah, I think it's a good thing, it really like grounds, the reasons for doing certain things in FSL ». Elle a ajouté : « I think it's like a good way to [...] their principles [...] reasons for learning and abilities and being able to use the language I think can like really sell, motivate I guess the students to want to learn it ». Kristen et Jennifer croyaient que l'approche du CECR encourageait l'apprentissage plus significatif et que, par conséquent, les apprenant.e.s reconnaîtraient la valeur de suivre le programme du FLS.

Ceux et celles qui ont utilisé le Cadre pendant leur stage ont eu des expériences positives concernant les stratégies pour enseigner ainsi que les résultats positifs au sujet de l'apprentissage. Le CECR a été utilisé pour affiner les stratégies et les objectifs de l'apprentissage, pour façonner les approches pédagogiques et pour encourager l'apprentissage utilisable et significatif. Même ceux et celles qui n'ont pas encore utilisé le Cadre eux-mêmes ont l'intention de l'utiliser une fois embauché.

7.2.3 Est-ce qu'il y a une évolution dans la perspective des participant.e.s par rapport au CECR avant d'avoir enseigné et après avoir enseigné ?

Pour aider à répondre à la question du lien entre la théorie et la pratique du CECR parmi les candidat.e.s, je voulais savoir si les candidat.e.s avaient une évolution ou un changement dans leurs opinions et leurs perspectives par rapport au CECR pendant et après avoir enseigné. Je ne pouvais pas poser cette question à tou.te.s les participant.e.s, seulement aux participant.e.s qui ont vu l'usage du Cadre pendant leur stage (N=5). La majorité de ces participant.e.s (N=3) ont indiqué que rien n'avait changé concernant leurs opinions ou leurs perspectives par rapport au CECR.

Mathew et un autre participant ont expliqué que leurs expériences pendant leurs stages ont amélioré leurs opinions par rapport au CECR. Selon Mathew, ses expériences pendant le stage lui ont montré que le Cadre n'est pas seulement un outil d'évaluation, mais aussi un outil pour enseigner :

I think... I would say it's for the better. It felt like I didn't really know it at first, I thought it was just kind of like a tool like evaluate to say like this is where you are in a certain grade. But after going to college and even if it was brief exposure to it and then during the practicum seeing it more, it's an entire full package teaching tool.

Un autre participant a expliqué qu'à cause de la liberté qu'il a eu pendant un stage en particulier, il a eu l'occasion d'appliquer les éléments du CECR et il a vu de bons résultats parmi ces apprenant.e.s :

Participant 0972AN : Oh um. I think if anything I feel like it boosted my opinion of it because, like especially with my core students, where I felt like I had more freedom to do what I want because in your placement you kind of have to do what the teacher wants [...] But um I felt that the students really responded to it well um, so I think that boosted my opinion of it, compared to the traditional things that my teachers were doing.

Il est important de noter que ce participant se sentait bien préparé à cause de ses expériences pendant le stage, mais plus important encore à cause de la liberté d'exécuter ses propres stratégies, ses propres approches et de travailler indépendamment de ses mentor.e.s. Plusieurs participant.e.s ont eu de la difficulté à pratiquer ce qu'ils ont appris pendant leur programme de formation en raison de leur incapacité à différer de la façon dont travaillait leur mentor.e. Souvent, les candidat.e.s étaient tenu.e.s de suivre et de copier les méthodes de leur mentor.e, ce qui n'était souvent pas semblable à ceux décrits dans leur programme de formation initiale. L'incapacité d'appliquer ce qu'ils ont appris, y compris les nouvelles approches et stratégies d'enseignement, pourrait amener les candidat.e.s à recycler les pratiques de leurs mentor.e.s, cessant inévitablement l'innovation pédagogique en perpétuant les mêmes cycles de méthodes traditionnelles qui ne reflètent pas le curriculum révisé.

7.2.4 Quelles sont les difficultés vraies ou perçues concernant l'utilisation du CECR et ces aspects dans leurs pratiques pédagogiques ? Selon les candidat.e.s, quelles sont les recommandations pour répondre à ces défis ?

7.2.4.1 Défis

Les deux défis plus communs identifiés par les participant.e.s étaient le manque de connaissance et la mise en œuvre du Cadre. Eliana a expliqué qu'elle ne percevait pas de difficultés avec l'utilisation du Cadre, mais elle a noté que le plus grand défi était qu'elle ne

connaît presque rien du CECR : « I don't personally foresee any issues with it.... the only like challenge I would have is that I don't know enough about it ». Mathew, qui connaissait le Cadre et qui a appris sur le Cadre pendant son programme de formation, a justifié qu'il était difficile de se souvenir d'inclure le CECR tout le temps : « I feel like just remembering, to include it all the time... I feel like just because of I know it's very important, but [...] sometimes, I find myself going back towards the trap of lecturing them every once in a while ». Il a ajouté qu'il serait utile de cultiver une perspective du CECR pour l'aider à adopter le Cadre dans ses pratiques pédagogiques : « [...] instead of maybe trying to incorporate all the time, kind of just having like a lens, right? A lens with it so you're always using it instead of having to remember it like as like an external thing you can use ». Mathew a mentionné que le Cadre est encore une chose externe facultative que les candidat.e.s ne considèrent pas constamment. Comme il a été souligné précédemment, la connaissance ou la formation au CECR n'est pas requise pour devenir enseignant.e certifié.e en Ontario. Néanmoins, si les candidat.e.s perçoivent le CECR comme un document externe hors de leur contexte, il serait moins probable de l'utiliser parce qu'ils ne comprendront pas pourquoi cela est important pour leurs pratiques pédagogiques et pour les réalités de leur classe. En fait, les données du sondage ont soutenu que les candidat.e.s qui savaient que le CECR a eu une grande influence sur le curriculum ont indiqué un plus haut niveau de préparation en comparaison avec ceux et celles qui ne connaissaient pas ce lien. Selon Kristen, qui connaît le Cadre, le problème existait dans la différence entre l'approche actionnelle et l'approche communicative. Iel a expliqué que la différenciation entre ces deux approches est essentielle pour les activités en classe plus authentiques et utilisables du point de vue des apprenant.e.s, mais généralement ces collègues n'ont pas compris la différence entre ces approches :

[...] there are some students I've noticed that don't really understand the difference between an actional approach and [...] l'approche communicative which is like you know I still have a lot of people in my courses [...] but they'll be like "Oh, why don't we do a dialogue" [...] it's not authentic when you're scripting it right? So, I think that there has to be a little more [...] to kind of distinguish between l'approche communicative et l'approche actionnelle in terms of you know you can't keep asking students to do dialogues for hypothetical situations [...] it [...] doesn't have the same kind of weight and importance to the students, right?

Pour Pierre et un autre participant, la difficulté avec le CECR résidait dans le manque de connaissances des éléments spécifiques. Pierre n'a pas pensé qu'il avait bien compris la notion d'une tâche et comment exécuter dans la salle de classe. Participant 0972AN n'a pas compris ni la définition ni la mise en œuvre du plurilinguisme dans la salle de classe du FLS.

Participant 0972AN a expliqué : « [...] plurilingualism, sometimes it's hard to understand like I don't get. That one I don't get [...] how do I apply it? [...] Do I have to know other students' languages [...] how would I implement that tenant into my lessons [...] ».

La question de la mise en œuvre était très courante parmi plusieurs autres participant.e.s aussi. La majorité des participant.e.s (N=6) ont indiqué que le plus grand défi concernant la mise en œuvre du Cadre était la lacune entre la théorie et la pratique dans leurs programmes de formation. Ce résultat n'était pas surprenant étant donné que l'intégration de la théorie et de la pratique est une des plus grandes tensions dans les programmes de formation initiale des enseignant.e.s (Falkenberg & Smits, 2010 ; Russell & Dillon, 2015). Par exemple, Jennifer a expliqué que son programme de formation a souligné l'importance du CECR, mais ne lui a pas donné les moyens pour l'utiliser :

[...] they have ingrained in me how I need to do it without giving super concrete examples and resources and everything. It's like here's all the information that you needed to know, and this is how you need to do things, but then you're gonna have to figure it out.

Participant 0388RE était d'accord en disant que « for me it's actual... On paper that sounds good, but then when you're in practice, it is a little difficult ». Eliana a aussi décrit qu'il existait une grande différence entre les discussions et les leçons dans son programme de formation en comparaison avec les vraies expériences dans la salle de classe : « Now that I've had a couple, like one placement and then this experience in the classroom, I'm noticing how different it actually is once you're in the classroom versus what they're teaching us in class ». Jaimee a eu la même expérience :

[...] you learn all these different things when you're in teacher's college, but then when you're actually in your practicum it's really hard to incorporate all of that into it at once [...] especially because you have your placement teacher who has their own views and usually, they want you to kind of follow the system that they've been doing so, sometimes you might not even be able to use any of that stuff that you learned.

Rikki a décrit la même perspective en suggérant une recherche plus profonde afin de savoir comment intégrer le Cadre dans ses propres pratiques au lieu de présenter le Cadre d'une manière générique. L'écart entre la théorie et la pratique était de loin la difficulté la plus fréquemment identifiée par l'ensemble des participant.e.s. Même pour ceux et celles qui connaissaient certains concepts, ces participant.e.s ont encore décrit l'incapacité de l'utiliser dans leurs pratiques pédagogiques. Comme Eliana et Jaimee l'ont souligné, les réalités de la salle de classe ne se sont conformées pas à ce que les candidat.e.s ont appris dans leurs programmes de formation ce qui les ont laissé mal préparé.e.s à appliquer ce qu'ils ont appris et, dans certains

cas, les ont obligé à adopter les pratiques pédagogiques de leurs mentor.e.s à la place de pratiquer ce qu'ils ont appris. Un dernier exemple concernant la difficulté de la mise en œuvre du Cadre était discuté par Kristen. Iel s'inquiétait pour l'adoption du CECR dans un contexte canadien :

I wonder if it has [...] a Eurocentric [...] way of teaching and educating. So [...] I wouldn't be able to tell you how it would [...] look in terms of [...] other languages, and if it would [...] replicate Eurocentric ideas in our students, when we are not trying to do so.

Comme déjà discuté, Kristen a ajouté que c'était une question importante particulièrement pour la conscience interculturelle parce que l'interculturalité élaborée dans le CECR représente la pensée européenne. Iel a demandé si le CECR donne une bonne base pour la conscience interculturelle en dehors de l'Europe et interroge si le Cadre bien prépare les enseignant.e.s à discuter de la francophonie globale. Les participant.e.s ont identifié aussi les difficultés suivantes concernant la mise en œuvre du Cadre : les besoins différents des apprenant.e.s, pas assez du temps en cours et les pédagogies différentes dans les salles de classe. Une participante a expliqué que la difficulté est de bien préparer les apprenant.e.s pour les cours universitaires qui utilisent plutôt une structure des cours magistraux au lieu d'une approche actionnelle :

Participant 0388RE : I'm really happy to adopt the CEFR into my classroom because I believe that's the best strategy. However, I do worry, how do I prepare the students for university? [...] the challenge would be adequately preparing them for university, where there is no action-oriented approach, it is very much old school.

Participant 0388RE a ajouté que les besoins pour les programmes FLS sont aussi différents. Par exemple, les apprenant.e.s dans un programme d'immersion sont plus confiants à parler en français, mais les cours de français de base n'ont pas le même niveau de participation parmi les apprenant.e.s ce qui rend une approche actionnelle difficile. Parfois, les apprenant.e.s ne sont pas motivé.e.s à participer à cause d'un manque de confiance et de la timidité concernant leurs compétences françaises. Similairement, Pierre a expliqué qu'il était difficile d'adopter le CECR pour les âges différents. Selon lui, le CECR convient mieux aux apprenant.e.s plus jeunes :

[...] in the I/S division, [...] you basically have one hour to teach French [...] it's a really detailed framework that really take into aspect every component of the language but it's not really practical for a teacher [...] in the I/S division [...] if you are teaching in the elementary division or like you will have a class where you're going to teach every subject you have like four hours or five hours of teaching French in the day, you can really focus on listening, production, interaction right? But in the secondary division, we tend to put a lot of emphasis on the writing part more than the spoken, part so, I would say it's more it's more practical to use it on at the elementary setting, but for the secondary setting it can be an issue to implement it [...]

Pierre a ajouté que le CECR a trop des aspects langagiers pour traiter tout dans les cours qui durent pendant seulement une heure :

Yeah, cause when you're looking at the framework of course they distinguish four kinds of language activities right? So, they distinguish your reception, which is the listening or reading part, they put the production interaction, but we have to remember that language is a whole right? [...] so, imagine that you're wanting to focus on all those aspects in one hour and we have to keep in mind to also follow the curriculum as well it's not like you will have time to really focus on the language. So that's my opinion. I don't think that it's really feasible for teachers in your secondary stream to be fully focused on the framework in the sense that it really distinguishes all those four aspects of the language.

Pierre a avancé aussi qu'il était difficile d'adopter le Cadre à cause des différents niveaux des apprenant.e.s dans un seul cours. Étant donné que les apprenant.e.s ne sont pas homogènes, concernant leur niveau de référence, Pierre a souligné que le Cadre pose des défis pour les enseignant.e.s qui doivent personnaliser le contenu et le niveau d'un cours pour plusieurs apprenant.e.s à la fois. Pierre a soulevé un autre défi au sujet des pédagogies différentes dans les écoles et les différents types d'enseignant.e.s avec qui il faut travailler. Pierre a dit : « [...] but again when we do our practicum, we go into the schools and we have teachers who come from different backgrounds, who don't really put an emphasis on what we've learned [...] ». Kristen a estimé la même chose :

[...] I think part of it might be having a mix [...] of teachers like newer teachers who have learned through the CEFR how to teach and older teachers [...] from what I remember in their classrooms it definitely was a very different like of teaching [...] I think part of what might be a challenge would be kind of integrating those two different pedagogies.

Participant 0972AN a noté la difficulté d'être le seul enseignant qui a connu le Cadre et qui a essayé à l'adopter dans ses pratiques pédagogiques. Ces participant.e.s ont remarqué la difficulté d'utiliser le Cadre en collaboration avec les autres enseignant.e.s qui n'ont pas les mêmes perspectives ou croyances au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage.

Pour Mathew, la difficulté n'était pas la mise en œuvre parmi les autres enseignant.e.s, mais avec les apprenant.e.s. Selon lui, le CECR n'était pas accessible pour les apprenant.e.s parce que le langage utilisé dans le document est trop compliqué pour expliquer aux apprenant.e.s ou pour bien utiliser le document avec les apprenant.e.s. Un autre participant a souligné la difficulté à utiliser le Cadre avec les apprenant.e.s, mais à cause du défi de lier le curriculum et le CECR. Selon lui, le curriculum et le CECR ont des manières vraiment différentes de présenter les buts et les objectifs pour des niveaux scolaires variés. Ce participant a suggéré l'établissement des liens plus proches au curriculum pourrait aider à mieux comprendre le CECR et son rôle avec le curriculum ontarien.

7.2.4.2 Soutiens

Afin de mieux informer les recommandations aux facultés d'éducation pour mieux préparer les candidat.e.s à enseigner le CECR, j'aimerais savoir quels soutiens sont présents actuellement pour les candidat.e.s. La majorité des participant.e.s (N=7) ont souligné qu'il n'y avait de soutien disponible ni sous la forme du développement professionnel ni sous la forme des ateliers pour le CECR ou pour le curriculum révisé. Une participante a décrit qu'elle ne connaissait ni des occasions ni des ressources pour l'aider à se préparer avec le CECR, mais qu'elle avait un contact personnel avec une autre institution où elle a fait sa maîtrise qu'elle pourrait joindre au sujet du CECR. Cette même participante était la seule qui a reçu des ressources pendant son programme de formation pour l'aider à utiliser le CECR et le curriculum.

Malgré le manque de soutien en dehors des programmes de formation concernant le CECR, les candidat.e.s ont donné plusieurs recommandations qui pourraient les aider avec le Cadre et son adoption dans la salle de classe.

7.2.4.3 Recommandations

Un thème émergent dans les recommandations des candidat.e.s était plus de clarté concernant le Cadre. Pour certain.e.s participant.e.s, cela veut dire plus de discussion au sujet du Cadre d'une manière générale en faisant les liens explicites au Cadre. Pour les autres, comme Jennifer, Eliana et participant 0388RE, les candidat.e.s bénéficieraient d'apprendre comment utiliser le Cadre. Selon Jennifer, il serait utile d'avoir un schéma comme point de départ afin de montrer comment utiliser le CECR dans la salle de classe. Jennifer a continué en disant qu'il est plus difficile d'adopter une approche actionnelle, qui ne dépend jamais sur les manuels de mêmes façons que les pédagogies traditionnelles, à cause d'un manque de préparation et de ressources : « you do not use textbooks anymore like okay so I've nothing to start with ». Pour Jennifer, il n'y a pas de point de départ pour les candidat.e.s concernant l'intégration du Cadre dans ses pratiques pédagogiques. Eliana a suggéré que les invité.e.s, les enseignant.e.s en service ou les autres candidat.e.s qui ont fini leurs stages, pourraient venir dans les cours de son programme de formation pour partager leurs expériences et pour discuter des stratégies et des exemples authentiques. Participant 0388RE a recommandé que les programmes de formation continuent à offrir des exemples concrets et des situations réelles pour les candidat.e.s à partir des discussions avec les enseignant.e.s en service. Néanmoins, cette participante a continué en

expliquant que même avec ces exemples pendant les cours, il est encore difficile d'adopter le Cadre quand les candidat.e.s sont entré.e.s dans la main-d'œuvre à cause de la complexité et la variété des expériences dans la salle de classe : « That being said, you go into real life and then things are different so, continuing to provide real examples of how we can incorporate the CEFR into practice because, you know, a lot of it is on our own ». Sur ces recommandations, les candidat.e.s aimeraient avoir une inclusion plus explicite et pratique du Cadre dans leurs programmes de formation.

Pendant l'entretien avec Pierre, il a répété à trois reprises que les programmes de formation ont inclus beaucoup d'apprentissage théorique, mais pas beaucoup de pratique : « [...] like theories are great for sure, but we feel like we needed more practice ». Il a dit aussi : « [...] if we had more practice because for me especially I really felt like a teacher on my last practicum ». Pierre a recommandé plus de temps pendant le programme de formation dans les salles de classe en pratiquant le côté théorique : « [...] if we can have more teaching time like block teaching that would be great. But the theory part, it's really strong [...] but I think that we lack some practicum time ». Jennifer a expliqué que son programme de formation a bien souligné qu'elle doit utiliser le Cadre et ses principes, mais elle a recommandé plus de pratique aussi : « I don't know that like practically it has taught me enough to be honest and I learned a lot from the practicums part of it [...] practicums should be a much bigger part of the program ». Pierre et Jennifer étaient d'accord que les stages étaient la partie du programme la plus utile et iels ont tou.te.s les deux demandé plus de temps dans la salle de classe pour mettre la théorie en pratique. Jaimee a recommandé plus d'inclusion du Cadre dans ses cours en général : « Um so with that, I think, and just from my own experience, possibly incorporating it more into the French class ». Néanmoins, elle a précisé que cette expérience aurait pu être un résultat direct de COVID et l'apprentissage en ligne qui se concentre sur la langue au lieu des stratégies pour enseigner. Il est possible que le format en ligne ait changé les buts et les objectifs pour fonctionner sur cette nouvelle plateforme digitale.

Certains participants, comme Mathew et Kristen, ont indiqué les besoins plus spécifiques en expliquant qu'il serait utile d'apprendre comment planifier les leçons avec le Cadre. Selon Matthew, il sera une façon d'apprendre la théorie du CECR et de comprendre comment l'appliquer d'une manière pratique. Parallèlement, Kristin a expliqué :

[...] I really wish they would have given [...] the ability to kind of plan across a year or across a semester, or even across a unit because [...] the CEFR is all about building on the connaissances préalables building on what you learned last time in order to build towards, the next [...] level of competency. So I think that you know what they could do much better for us [is to] teach a little bit more explicitly about how to structure, a unit and how to structure, a semester, because we know how to do the parts, but putting the parts together is a little bit more of a challenge, because you don't want to do like a lesson which is about l'approche actionnelle, [...] plurilinguisme, and like you know inter cultural awareness, all those sorts of things great. But how do we take that forward to tomorrow? [...] how do we build off of that? And I think that that kind of lacked for us [...] I don't know how to keep that going for longevity sake.

Un autre participant a recommandé plus de la direction pour créer les tâches authentiques dans les cours : « Definitely just helping the teacher, maybe creating authentic tasks and authentic examples [...] just a workshop, you know talking about different tasks that they did with their students ». Même pour les cas où les participant.e.s connaissaient le Cadre, iels ne savaient pas comment l'utiliser dans les manières pratiques dans la salle de classe.

Pour aider à répondre au problème de plusieurs pédagogies différentes parmi les enseignant.e.s en service, un participant a recommandé une culture du CECR parmi tou.te.s les enseignant.e.s afin de développer la familiarité du Cadre. Selon lui, cette connaissance plus courante aide la collaboration parmi les enseignant.e.s ainsi que l'établissement des mêmes buts d'apprentissage : « [...] the culture of CECR would be helpful for, you know, more exchange ». Ce participant a pensé que si le CECR et ces éléments sont plus courants, il ne semble pas si exclu du point de vue de ses approches et de ses activités pendant le stage.

Eliana et un autre participant ont pensé qu'il serait utile de faire un lien explicite entre le curriculum et le CECR afin de mieux appliquer dans leurs pratiques. Eliana a dit : « I guess maybe more explicit instruction of how they're related and like why [...] they've done what they've done to the curriculum [...] like explicitly telling us that, instead of just like they're linked and they are important ». Participant 0972AN a recommandé aussi un lien entre le curriculum et le CECR dans les programmes de formation. Cette recommandation reflète les résultats du sondage qui ont indiqué que les candidat.e.s qui connaissaient l'influence du Cadre sur le curriculum ont indiqué un plus haut niveau de préparation avec les concepts. Même les candidat.e.s ont trouvé qu'il serait utile d'avoir un lien explicite entre le curriculum et le Cadre afin de mieux comprendre pourquoi le CECR est nécessaire.

En dehors des programmes de formation, Eliana, participant 0972AN et Jaimee ont tou.te.s recommandé plus de ressources pour en apprendre plus au sujet du Cadre et pour l'utiliser dans leurs salles de classe. Malgré la variété des expériences avec le Cadre pendant leurs programmes de formation et en dehors de ces programmes, chaque participant.e avait une

idée de comment améliorer son apprentissage, sa connaissance et la mise en œuvre du Cadre dans leurs pratiques pédagogiques.

7.3 La pandémie a-t-elle eu un impact sur votre programme de formation/votre apprentissage et enseignement du CECR et du curriculum révisé ?

J'ai inclus une question qui porte sur la COVID-19 et comment ce contexte a changé l'apprentissage et l'enseignement des candidat.e.s dans leurs programmes de formation. Au vu de la perspective de la théorie de la complexité adoptée dans mon projet, il est important de considérer le rôle du contexte et de l'environnement (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 203) dans lequel les candidat.e.s vivent. Dans une perspective de la complexité, le contexte inclut les aspects physiques, sociaux, cognitifs et culturels, qui sont inséparables du système. Le lien entre le système et le contexte est établi par l'étude des paramètres des éléments contextuels d'un système. Les systèmes complexes sont souvent sensibles aux changements dans le contexte et s'adaptent dynamiquement à ces changements (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, p. 204). De la même façon, je pose une question aux candidat.e.s au sujet de COVID afin de voir les changements qui sont arrivés dans les pratiques pédagogiques à cause d'un nouvel élément contextuel : une pandémie globale. Les participant.e.s avaient des expériences divergentes avec la COVID. Pour certain.e.s candidat.e.s, la COVID a fourni une bonne occasion d'apprendre, a encouragé l'usage de plusieurs ressources et a soutenu plus d'autonomie de la part des apprenant.e.s. Néanmoins, certain.e.s autres candidat.e.s ont souligné de mauvaises expériences en décrivant que la COVID a limité les possibilités pédagogiques, a diminué l'interaction entre les apprenant.e.s et a enlevé l'occasion de pratiquer certaines compétences pédagogiques.

Dans mon étude, un candidat en première année n'a pas eu un stage à cause de COVID, et les deux autres candidat.e.s en première année du programme de formation n'avaient pas eu l'occasion de faire un stage en personne et ont dû faire leur stage en ligne. Tou.te.s les autres candidat.e.s ont fait un stage en ligne, en personne ou tous les deux. La majorité des participant.e.s (N=5) ont expliqué leurs expériences de retourner en personne entre les fermetures pour leurs stages. Les candidat.e.s avaient besoin de suivre les protocoles de COVID qui ont beaucoup compliqués l'apprentissage en ligne.

7.3.1 Aspects positifs

Certain.e.s participant.e.s ont défendu que la COVID ait fourni l'occasion d'apprendre comment enseigner d'une nouvelle façon dans un contexte unique. Les participant.e.s ont expliqué que c'était une bonne occasion de développer de nouvelles stratégies et de nouvelles compétences pédagogiques pour s'adapter à l'éducation en ligne. Le programme de formation de Kristen a bien encouragé l'apprentissage et la pratique avec la technologie et a bien préparé pour le format en ligne. Selon son expérience, le format en ligne a aidé à comprendre le lien entre le curriculum et le CECR. Iel a expliqué que le curriculum révisé représente les attentes spécifiques pour les niveaux différents des apprenant.e.s et que le CECR représente la boîte aux outils pédagogiques. Pierre n'a pas mentionné le rôle de son programme de formation pour le préparer à enseigner en ligne, mais il a dit qu'il y avait plusieurs ressources en ligne qui étaient plus faciles à présenter et à partager avec les apprenant.e.s : « It's easier cause there's more resources online or in a sense that it takes you less time to show the videos to the students. To show them more materials right ». Pierre a ajouté qu'il était plus facile d'inclure aussi les jeux avec tou.te.s les apprenant.e.s sur leurs ordinateurs : « And there are more games because each of them have their computers right and we all know that they are really into technology and there's all those bunch of games online now ». Un autre participant a beaucoup utilisé les *breakout rooms* pour encourager la collaboration et le travail en groupe parmi les apprenant.e.s. Selon lui, c'était une bonne façon d'essayer à adopter une approche actionnelle, même dans un format virtuel, parce que ça avait encouragé l'autonomie. L'autonomie a aidé aussi à conférer la responsabilité aux apprenant.e.s de se concentrer sur la tâche :

[...] We use breakout rooms a lot. Which is awesome because it lets the kids work on their own, work on tasks together, and collaborate. A lot of stuff that you get with an action-oriented approach [...] we would [say] we're doing this subject [...] here's a bunch of resources [...] we would let the kids explore for like 40 minutes and then they would come back and kind of all share what they did right. So it was a good way of letting them explore on their own and then also to keep track of what they learned to make sure they're actually staying on task.

Malgré les attitudes positives parmi certain.e.s participant.e.s, les autres ont souligné les effets négatifs de COVID sur leurs pratiques pédagogiques.

7.3.2 Effets négatifs

7.3.2.1 Enseignement en classe

Les protocoles de COVID ont posé plusieurs défis pour les candidat.e.s pendant les stages. Rikki a expliqué la difficulté de garder les règles en travaillant, comme la distance

sociale, avec un groupe d'apprenant.e.s, spécifiquement avec les apprenant.e.s plus jeunes. Ce protocole a changé les dynamiques dans la salle de classe :

And it was like everybody's always trying to like huddle together and see what everybody else is doing and [...] pre COVID we all want to encourage that [...] to see what everybody else is doing and see what's different [...] but then now we have to try and keep them spread out and they don't like to do that.

Rikki a précisé ses expériences pendant son stage et la difficulté de porter des masques. Elle a expliqué que plusieurs fois quand les élèves apprennent une nouvelle langue, ils comptent sur la lecture sur les lèvres pour comprendre et pour communiquer. Les masques ont bloqué cette technique et ont rendu la communication plus difficile entre les apprenant.e.s et entre l'enseignant.e et les apprenant.e.s. De plus, Rikki a expliqué que les apprenant.e.s plus jeunes qui sont en train d'apprendre une nouvelle langue étaient déjà timides et ne parlaient pas trop fort alors c'était difficile à comprendre ces apprenant.e.s. Ces apprenant.e.s ont perdu la confiance à cause de cette difficulté de compréhension avec l'enseignant.e.

De même, deux autres participant.e.s ont souligné les difficultés d'interagir à cause des protocoles de COVID. Une participante a expliqué qu'il était difficile d'enseigner dans la salle de classe parce que les apprenant.e.s devaient être séparé.e.s. Ce n'était pas si facile de collaborer ou d'interagir avec les autres.

7.3.2.2 Enseignement en ligne

Pierre a souligné aussi la difficulté d'interagir à cause des protocoles de COVID, mais sur le format virtuel. Selon Pierre, le format virtuel ne garantit pas la connexion et il a trouvé qu'il était difficile de s'engager avec les apprenant.e.s en ligne :

[...] online even they said that our technology [...] is just communication, but I don't really see connection because, while I was doing my practicum online, which was really hard, trying to teach someone French, you know teenagers who doesn't put video so [...] you can be calling them and... I remember one time; I was calling one. And he wasn't responding so my teacher mentor had to call his parents and he actually wasn't in front of the computer. [...] It's hard to try to teach French via Zoom.

Pareillement, plusieurs autres participant.e.s ont décrit les limites d'un format en ligne. Une participante a souligné que l'usage d'une approche actionnelle était limité par la formation en ligne. Cette participante a trouvé que beaucoup des apprenant.e.s ont fermé leurs caméras et dans ces cas, elle s'est sentie comme une voix dans l'abîme qui ne parle à personne. Elle n'a jamais vu qui était physiquement sur leur ordinateur et elle s'est sentie complètement déconnectée de ses apprenant.e.s. Mathew a partagé la même opinion qu'il était difficile d'utiliser une approche

actionnelle en ligne : « And then with the grade 1 and 2 class, where it was online like yeah it was I felt like because I was using PowerPoint a lot [...] it was a lot more lecture style ».

Selon certain.e.s autres participant.e.s, la difficulté en ligne était de gérer le travail en groupe. Comme participant 0972AN a expliqué, il a essayé d'adopter une approche actionnelle en ligne à partir des *breakout rooms*. Néanmoins, cette stratégie a posé sa propre difficulté :

So, I would do breakout rooms [...] I had 11 breakout rooms for the students to work in [...] But yeah but obviously my computer was running hot [...] I'm in 12 breakout rooms, but you make it work. So, it was hard to implement but not impossible to. I will say that, so that was one issue. Um I would say that's the hardest thing.

Le format en ligne ne limite pas uniquement l'échange entre les apprenant.e.s et l'enseignant.e, mais Eliana a souligné aussi le manque de collaboration avec les autres enseignant.e.s et l'absence d'échange des ressources et des idées. Par conséquent, Eliana s'est sentie pas du tout préparée à enseigner à partir du curriculum :

When you go into the school [...] you can kind of collaborate and see how they interact with the curriculum, because you see the curriculum and [...] it's pretty broad so you can kind of take it how you want to and teach it how you want to and my teacher kept saying the last placement she's like I'm so much better of a teacher when I'm in the classroom like I'm sorry you have [...] to see me teach this way because it's just not the same. And [...] I feel like in terms of engaging with the curriculum and then implementing and actually teaching the curriculum, I definitely feel like I'm not getting that experience this year. I feel like I don't feel prepared to teach in the classroom with the curriculum.

Un autre défi souligné par Jaimee était les différents niveaux de confort avec la technologie parmi les apprenant.e.s. Elle a expliqué qu'il y avait certain.e.s apprenant.e.s qui étaient confiant.e.s et d'autres qui ne savaient pas comment l'utiliser. Pour ceux et celles qui ne savaient pas comment bien utiliser les programmes en ligne, Jaimee a dû prendre plus du temps pendant le cours pour les aider et elle a perdu du temps pour le contenu du cours.

En considérant le niveau de confort parmi les apprenant.e.s avec la technologie, participant 0972AN a mentionné aussi le niveau des apprenant.e.s linguistiques qui a diminué à cause de COVID. Ces apprenant.e.s n'ont pas suivi un cours de français pendant presque une année scolaire. Il a dû prendre plus du temps en refaisant les bases de façon plus traditionnelle afin d'assurer que les apprenant.e.s connaissent ces principes fondamentaux de la langue : « [...] they go the whole year without French until May so basically the year, and so it was a rough [...] we just need to get the basics down so let's just do worksheets to get the basics ».

Ce n'était pas uniquement les compétences des apprenant.e.s qui en souffraient. Jaimee et participant 0388RE ont souligné le défi d'apprendre comment gérer une salle de classe pendant la pandémie. Selon Jaimee, il était difficile d'organiser la salle de classe pour permettre les

protocoles divers de COVID. Par exemple, pour assurer du temps pour que les apprenant.e.s puissent se laver les mains et pour leur donner une pause dehors sans masque. La COVID a eu un grand effet sur comment gérer le temps en classe :

So, it makes a difference, I feel, in terms of actually lesson planning and then how it acts out in the classroom. But then also their own mental health and, like you can't just ignore that. Obviously, you want to support them in any way possible, so it might mean even adding an extra movement break so that they're a little bit more energized and [...] get their ideas flowing and stuff.

Le participant 0388RE ne se sentait pas du tout préparé à gérer une salle de classe en général. À cause de COVID, elle n'a pas eu l'occasion de gérer une salle de classe d'une taille normale : « Classroom management that's the number one thing I'm scared about and I haven't had a good opportunity to practice because, even when I was in person for a practicum, they only had [...] eight students at once in a classroom ».

Les candidat.e.s ont eu des expériences diverses de COVID pendant leurs programmes de formation. Ce contexte a fourni l'occasion d'acquérir des nouvelles stratégies et des nouvelles techniques pour apprendre, mais ce contexte a volé aussi certaines expériences considérées comme utiles par les candidat.e.s pour leur préparation comme enseignant.e.

7.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre a discuté des résultats des entretiens avec 9 participant.e.s afin de regarder les réponses plus détaillées des expériences personnelles des candidat.e.s avec le Cadre en dehors de leur programme de formation et dans leurs programmes de formation. Généralement, les candidat.e.s ont appris sur le CECR d'une façon ou d'une autre dans leur programme de formation et la majorité des candidat.e.s ont estimé un haut niveau de préparation avec certains éléments du Cadre comme l'approche actionnelle, la notion d'une tâche et le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage d'une langue. En ce qui concerne les autres éléments du CECR comme le plurilinguisme, l'usage des documents authentiques, le PEL et les niveaux de référence, les candidat.e.s ont indiqué un niveau de préparation bas. Les stratégies pour préparer les candidat.e.s à utiliser le Cadre dans leurs pratiques pédagogiques étaient diverses à travers les facultés. Néanmoins, les candidat.e.s ont souligné plus souvent l'usage implicite, la discussion générale, les exemples pratiques, les ressources externes ou les activités de recherche indépendantes. La présence du Cadre pendant les stages était rare ou implicite avec rien de référence au Cadre, mais la majorité des candidat.e.s ont indiqué l'intention d'appliquer le Cadre

dans leurs pratiques pédagogiques une fois embauché. Les critiques du Cadre étaient peu abondantes avec la majorité des candidat.e.s qui ont soutenu une perspective positive du Cadre et qui ont cru que le Cadre leur permettrait de mieux enseigner le FLS.

Pour répondre à ma deuxième question de recherche, les candidat.e.s ont indiqué dans quelles capacités iels vont intégrer le Cadre et ces éléments dans leurs pratiques pédagogiques. La majorité des participant.e.s utilisent déjà ou ont l'intention d'utiliser le CECR pour les aspects plus larges comme le développement de leur approche pédagogique et leur rôle comme enseignant.e ainsi que pour les tâches plus petites comme un test diagnostique pour identifier les niveaux de leurs apprenant.e.s et pour promouvoir l'apprentissage des langues. Malgré ces plans d'intégrer le Cadre, les candidat.e.s ont décrit aussi plusieurs défis actuels pour utiliser le Cadre dans la salle de classe. La majorité des candidat.e.s n'ont pas eu l'occasion de bien pratiquer le CECR et ne connaissent pas alors comment l'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques. Certain.e.s participant.e.s ne voient pas le lien entre le curriculum ontarien et le Cadre alors, iels ne savent pas comment utiliser les deux ensembles et trop souvent, iels suivent le curriculum principalement. Les autres participant.e.s ont indiqué un manque de ressources, un manque de soutien et un manque de connaissance plus généralement. Les candidat.e.s ont besoin de plus de clarté au sujet du Cadre et ces parties, plus de ressources pour simplifier l'intégration du Cadre dans la salle de classe et surtout, plus de pratique pour assurer leur compréhension au lieu d'apprendre uniquement la théorie.

Dans le prochain chapitre, je fournirai une synthèse des conclusions principales de mon étude. J'analyse des résultats du sondage et des résultats des entretiens pour montrer comment ces deux méthodes divergent et convergent afin de présenter les réponses aux questions de recherches. Je proposerai aussi des recommandations aux facultés d'éducation afin de mieux intégrer le CECR dans le programme de formation en soulignant les besoins des candidat.e.s en FLS et leur préparation avec le CECR.

Chapitre 8 : Discussion

La problématique de cette thèse était d'identifier comment la formation initiale des enseignant.e.s au CECR en Ontario pouvait bien préparer les candidat.e.s à adopter les pratiques du CECR dans la salle de classe. En analysant les connaissances, les expériences et les perspectives des candidat.e.s à l'enseignement, ce projet peint un portrait de la formation initiale des enseignant.e.s au CECR en Ontario, ainsi que l'usage présent ou prévu du CECR dans la salle de classe. Pour répondre à cette grande question, un objectif principal de la thèse était d'identifier les besoins des candidat.e.s et de proposer des recommandations à destination des facultés d'éducation par rapport à leur formation sur l'utilisation du CECR dans la salle de classe. Dans ce chapitre, je rassemble les données du sondage et des entretiens, ainsi que les connaissances acquises lors de ma revue de la littérature afin de répondre à la problématique. Finalement, j'offre quelques recommandations aux facultés d'éducation pour aider à préparer les candidat.e.s à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques de façon bénéfique.

8.1 Stratégies gagnantes pour la formation au Cadre dans les Facultés d'éducation

Malgré un consensus parmi certain.e.s participant.e.s qu'ils ont une connaissance limitée des grandes idées du Cadre et qu'ils souffrent d'un manque de pratique avec le CECR dans leurs programmes de formation, certain.e.s autres candidat.e.s ont eu une meilleure expérience. Ces derniers ont souligné les stratégies gagnantes dans leurs programmes qui les ont aidés à bien développer leur connaissance et qui les ont encouragés à utiliser le Cadre de façon bénéfique dans leurs pratiques pédagogiques. L'approche actionnelle, le rôle de l'interculturalité dans l'étude de la langue et les descripteurs « *je peux faire* » semblent être les pratiques et concepts qui sont les plus souvent les mieux compris parmi les participant.e.s aux sondages. Pendant les entretiens, j'ai demandé aux candidat.e.s de préciser les stratégies dans leurs programmes de formation qui ont bien soutenu leur sentiment de préparation. Dans leurs programmes de formation, il y avait trois stratégies particulières notées par les candidat.e.s qui les ont bien préparé.e.s à adopter ces concepts du CECR dans leurs pratiques pédagogiques : l'omniprésence du CECR dans le programme, les explications de la valeur du document et la mise en pratique de ses grandes idées.

Plusieurs candidat.e.s ont expliqué que leur niveau de préparation avec certains éléments du CECR venait de l'omniprésence du concept tout au long du programme. Par exemple, l'approche actionnelle était un thème sous-jacent avec une présence implicite dans la plupart de leurs cours. Les formateur.rice.s mentionnaient régulièrement cette approche en demandant toujours aux candidat.e.s d'établir les liens entre les activités en classe et l'approche actionnelle. De plus, certain.e.s formateur.rice.s ont mis en œuvre l'approche actionnelle elles-mêmes ou eux-mêmes, durant le BEd, pour structurer les pratiques pédagogiques en classe avec les candidat.e.s à longueur de l'année. Les candidat.e.s ont été en contact avec plusieurs nuances de l'approche actionnelle à plusieurs reprises d'un point de vue théorique ainsi que d'un point de vue pratique, dans leur propre apprentissage comme apprenant.e.s du FLS. L'immersion dans cette approche a certainement aidé la plupart des candidat.e.s à mieux comprendre certains éléments du Cadre, néanmoins la qualité de ce contact est aussi importante. En fait, plusieurs participant.e.s aux sondages indiquent qu'ils ont appris certains concepts dans leurs programmes de formation et en dehors du programme, mais ils ont encore choisi un niveau de préparation bas. De même, pendant les entretiens, l'exposition continue aux éléments divers du Cadre tout au long du programme ne résulte pas toujours en un sentiment de bonne préparation avec certains éléments. Pour améliorer la qualité du contact avec le Cadre, une autre stratégie qui a bien fonctionné pour préparer les candidat.e.s était de montrer la valeur de certains de ses concepts clés.

Quand les candidat.e.s comprennent la valeur d'un concept dans la salle de classe et plus important encore, quand ils en comprennent la valeur pour les apprenant.e.s, ils se sentent mieux préparé.e.s. De plus, il est plus probable que les candidat.e.s adoptent ces concepts dans leurs propres pratiques pédagogiques. Par exemple, les candidat.e.s ont bien compris que l'apprentissage de l'interculturalité développe de bons traits de caractère comme l'ouverture d'esprit et l'empathie, ce qui influence l'identité des apprenant.e.s comme membres de la société. Selon les candidat.e.s, l'adoption de l'étude de l'interculturalité dans les programmes FLS peut aussi aider à retenir les apprenant.e.s dans les programmes FLS puisqu'on met en avant l'intérêt d'apprendre une langue pour des situations qui vont au-delà de la salle de classe. Un candidat a expliqué que l'inclusion des perspectives et des voix PNMI⁹ lui a montré l'importance de

⁹ Premières Nations, les Métis et les Inuits

répondre à ces questions difficiles avec ses propres apprenant.e.s dans la salle de classe. Après avoir réfléchi durant son programme de formation sur ces sujets, il reconnaît qu'il est important de parler de ce qui se passe dans la société en dehors de la salle de classe FLS. Il a noté que ces sujets peuvent avoir un effet sur les priorités de ses apprenant.e.s en classe et ailleurs. Lorsque les candidat.e.s à l'enseignement peuvent s'imaginer et peuvent comprendre la façon dont leurs pratiques vont être significatives pour les apprenant.e.s en dehors de la classe d'une manière qui fait le lien entre l'identité des apprenant.e.s et leur progrès comme citoyen.ne.s globaux.ales, les candidat.e.s sont encouragé.e.s à exécuter ces concepts dans leur pédagogie.

La dernière stratégie utilisée souvent dans les programmes de formation qui a aidé à bien préparer les candidat.e.s avec les concepts du CECR était la pratique. Les participant.e.s ont souligné les activités diverses faites en classe qui aident à comprendre comment adopter certains aspects du CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Par exemple, un accompagnement autour de l'exercice de planification d'une leçon avec le CECR est cité comme un exemple d'une activité pertinente qui a été pratique pour bien se préparer à l'utilisation du Cadre en conjonction avec le curriculum. Il était important aussi pour certain.e.s candidat.e.s d'avoir l'occasion de mettre en œuvre leurs leçons avec leurs pairs. De plus, un candidat a ajouté que la pratique moins guidée l'a bien préparé à utiliser certains aspects du CECR. En effet, certain.e.s formateur.rice.s ont plutôt demandé aux candidat.e.s de trouver leurs propres ressources externes et de penser de façon autonome, et à partir de là, à comment iels peuvent intégrer le CECR dans la salle de classe. Cette technique était extrêmement bénéfique pour un candidat parce qu'iel se sent prêt.e à trouver ses propres ressources et à considérer indépendamment comment le Cadre pourrait influencer ses pratiques comme enseignant. Ce type de pratique durant leurs programmes de formation a donné aux participant.e.s à cette étude de la confiance pour transférer ces compétences dans la salle de classe.

Même si les candidat.e.s pouvaient identifier les stratégies gagnantes qui les préparent à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques, deux grands obstacles à l'adoption du Cadre ont été aussi identifiés par les candidat.e.s.

8.2 Besoins des candidat.e.s pour leur formation au Cadre

8.2.1 Mise en œuvre du Cadre

La tension entre l'apprentissage théorique et la pratique dans la formation initiale à l'enseignement est une question omniprésente dans la littérature de ce domaine (Falkenberg & Smits, 2010 ; Russell & Dillon, 2015) et se retrouve dans mon étude. Pendant les entretiens pour cette recherche, la majorité des participant.e.s a noté une difficulté d'appliquer de façon pratique les concepts du CECR dans la salle de classe. Il était évident dans le sondage que les programmes de formation initiale touchent au CECR et les entretiens ont même révélé que les formateur.rice.s mettent beaucoup d'accent sur la valeur du Cadre dans le contexte du FLS. Malgré les attitudes positives des participant.e.s au sujet du CECR et l'appréciation générale pour ce que ce document pourrait offrir, les candidat.e.s ont expliqué l'incapacité et le manque de préparation pour appliquer le Cadre dans leurs pratiques pédagogiques. Cette incapacité est déjà analysée dans la littérature (Mison & Jang, 2011 ; Piccardo 2011, 2013 ; Piccardo et coll., 2019 ; Taylor, 2015). Pendant les entretiens, certain.e.s participant.e.s ont jugé qu'il était nécessaire de passer plus de temps en stages à l'école plutôt que dans les classes universitaires. Cependant, ce changement n'est pas toujours possible à cause de la structure du programme de formation, d'un manque de temps ou d'un manque de mentor.e.s disponibles. Les participant.e.s ont aussi décrit d'autres solutions réalisables pour aider à combler la lacune entre la théorie et la pratique comme des discussions plus explicites autour du CECR et des liens plus clairs entre ce document et le curriculum ontarien. De plus, les candidat.e.s voudraient plus de pratique en classe spécifiquement pour les plans de leçon et la planification et la création des tâches authentiques. Iels ont aussi suggéré plus de contact avec des enseignant.e.s en service en invitant des conférenciers en cours pour partager leurs expériences et pour offrir des stratégies concrètes pour des situations réelles de salle de classe.

Un autre problème majeur en ce qui concerne la théorie et la pratique est lié aux obstacles durant la transition des enseignant.e.s novices de leur programme de formation vers le monde du travail. Comme Smagorinski (2010) le note, les enseignant.e.s novices sont souvent pris.es entre les traditions pédagogiques qu'ils observent autour d'elles ou eux et les pratiques innovantes qu'on leur a appris pendant leur formation. En fait, avant même d'intégrer le monde du travail, cette tension se révèle durant les stages. En effet, une étude plus récente effectuée par Olmstead et coll. (2020) a montré que lorsqu'un stage se déroule dans une salle de classe où règnent le

contrôle et la contrainte, l'expérience des candidat.e.s est toujours plus difficile. En effet, selon certain.e.s participant.e.s à mon étude, il était difficile de mettre en œuvre les concepts du CECR pendant le stage parce que cette approche pédagogique ne s'articule pas avec les approches pédagogiques en place. À de nombreuses reprises, les candidat.e.s ont été obligé.e.s d'adopter les approches de leur mentor.e pour se conformer à ce qui était déjà en pratique. De plus, un candidat a ajouté qu'il est trop difficile et intimidant d'être le seul enseignant dans une école qui essaie d'enseigner de cette manière. Ces défis ont déjà été relevés dans la littérature. Smagorinski (2010) en particulier souligne que la résistance aux changements des pratiques en éducation est profondément enracinée dans les écoles, ce qui empêche les candidat.e.s de s'essayer à des approches plus innovantes.

8.2.2 Connaissance limitée et parfois erronée des grandes idées du Cadre

L'autre grand défi identifié par les candidat.e.s qui a empêché particulièrement l'adoption du CECR dans la salle de classe était le manque de connaissance. Ces résultats font écho à une multitude d'études antérieures (Mison & Jang, 2011 ; Piccardo, 2011, 2013 ; Rehner, 2018 ; Piccardo et coll., 2019) qui ont souligné comment les incompréhensions par rapport au CECR mènent trop souvent à son rejet partiel ou total. Il faut tout de même noter à ce sujet que les concepts du CECR étaient bien présents dans les programmes de formation initiale de nos participant.e.s, mais habituellement d'une manière superficielle sans explications de son potentiel pratique. Dans certains programmes de formation, les candidat.e.s ont expliqué que les concepts du CECR ont été brièvement introduits à partir de discussions pendant les cours ou parfois lors d'activités plutôt théoriques comme les réflexions écrites, la recherche autonome ou encore par l'intermédiaire d'une présentation de ressources externes à consulter. Deux participant.e.s ont commenté qu'ils n'avaient jamais entendu parler du Cadre durant leur formation, mais en connaissaient toutefois certains éléments, et dans certains cas, les ont utilisés pendant leurs stages. Arnott et coll. (2017) avaient en effet souligné que l'intégration explicite et approfondie du CECR était rare dans les programmes de formation. Nous présentons par contre souvent aux candidat.e.s le portfolio (PEL) et les niveaux de référence (p. 40). C'est-à-dire que trop souvent les candidat.e.s peuvent adopter certains aspects du Cadre sans vraiment plonger dans le document lui-même et bien le comprendre. Selon d'autres participant.e.s, ce sont surtout les notions de tâche et de plurilinguisme qui sont peu comprises. Le sondage révèle en effet que

ces deux concepts ont été appris par les participant.e.s en dehors des programmes de formation initiale, et que peu d'entre eux se sentaient à l'aise avec la notion de plurilinguisme en particulier. Ce résultat peut indiquer une connaissance générale du concept, mais aucune idée sur la façon de le mettre en œuvre dans la salle de classe. En ce qui concerne la notion de tâche, un candidat a expliqué qu'il se sentait très bien préparé à enseigner l'approche actionnelle, mais en même temps, avoue qu'il ne comprend pas vraiment ce qu'est une tâche ou comment en faire une avec les apprenant.e.s. Ce résultat peut suggérer que l'introduction à l'approche actionnelle dans les programmes de formation se concentre plus sur ses aspects théoriques et moins sur comment la mettre en œuvre à partir des tâches. Il est évident qu'il n'y a pas eu de standardisation au sujet de quel concept du CECR sont importants à partager auprès des étudiant.e.s entre les facultés d'éducation. En effet, les participant.e.s à notre étude ont montré qu'ils possèdent toutes sortes d'idées du Cadre et de ces parties.

8.2.2.1 Objectifs du Cadre

Pendant les entretiens, les candidat.e.s ont dû décrire la signification perçue du CECR et ces parties dans leurs propres mots. L'objectif de cette question était de comprendre les perspectives générales et les expériences avec le Cadre au sujet de ce qu'il signifie pour l'apprentissage et l'enseignement. Les réponses des candidat.e.s à l'enseignement ont montré une grande variété d'expériences et de définitions. Tout d'abord, selon ses auteurs, le CECR a pour but d'encourager les praticien.ne.s à réfléchir à leurs pratiques pédagogiques. Ensuite, les descripteurs de compétence sont un point de départ et facilitent les échanges entre ces praticien.ne.s et leurs apprenant.e.s en rendant explicites les objectifs de base et en illustrant comment il est possible d'y arriver (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4). Les auteur.e.s du Cadre prennent soin aussi de souligner que le document ne dicte pas comment ou quoi enseigner, mais vise plutôt à soulever les questions pertinentes à la pratique réflexive. En d'autres mots, le CECR est un document descriptif et non prescriptif. En effet, il est bien spécifié que « toutes les personnes concernées [...] [sont encouragées] à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant[.e] » (Conseil de l'Europe, p. 4).

Selon nos participant.e.s, le Cadre signifie quelque chose d'autre. Pour certains d'entre elles ou eux, ce document est un outil pédagogique qui sert de base pour décrire comment enseigner. Une candidate a précisé que, selon lui, le CECR représentait des experts de

l'apprentissage et de l'usage de la langue et que, par conséquent, toutes les bonnes stratégies et les pratiques pédagogiques venaient de ce document. Une autre candidate pensait que le CECR était la référence ultime pour savoir comment enseigner et qu'il contenait toutes les réponses aux questions sur l'enseignement des langues. D'après les candidat.e.s, le CECR est alors un document autoritaire qui prescrit les meilleures techniques, stratégies et méthodes pour enseigner une langue. Dans les définitions proposées par les candidat.e.s, il n'y a aucune mention des avertissements des auteur.e.s qui encouragent une pratique réflexive par rapport à leurs propres recommandations. De plus, il n'y a aucune discussion des conseils des auteurs par rapport à la collaboration entre les enseignant.e.s et leurs apprenant.e.s pour élaborer collectivement des stratégies d'apprentissage vers des objectifs co-construits.

Cette interprétation totalitaire du Cadre est répandue chez les enseignant.e.s comme l'ont remarqué certain.e.s chercheur.euse.s. Par exemple, North (2014) a aussi souligné la tendance commune de percevoir le Cadre comme un document prescriptif, au lieu d'un cadre illustratif, spécifiquement en ce qui concerne les descripteurs de compétence et dans le domaine de l'évaluation. Les descripteurs du CECR semblent avoir pris toute la place dans l'esprit des praticien.ne.s qui pourraient alors les transposer à leur contexte de façon irréfléchie. Cette tendance peut avoir pour conséquence malheureuse de consolider une philosophie instrumentale et fonctionnelle de l'apprentissage de la langue au détriment d'objectifs éducationnels plus larges et plus humanistes (p. 38). En effet, Maurer et Puren (2019) ont mis l'accent sur le fait qu'au lieu de prendre un recul sur les descripteurs fournis et de faire l'effort de les adapter à leur contexte, les utilisateur.rice.s baissent les bras. Maurer et Puren (2019) expliquent en effet que :

[...] chaque jour le CECR occupe une place croissante dans les systèmes éducatifs, au point que dans les réactions sceptiques des collègues quant à une quelconque entreprise critique pointe souvent plus de découragement que de désapprobation : « Il n'y a pas d'alternative ».

Ceci soulève une question intéressante au sujet d'une incohérence dans le document lui-même. Comment peut-il être un « Cadre » et en même temps ne pas être prescriptif ? Selon ses auteurs, « soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticien[.ne.]s ce qu'ils ont à faire et comment le faire » (p. 4). Néanmoins, quelques pages plus loin, il explique qu'« [i]l **décrit aussi complètement que possible** ce que les apprenant[.e.]s d'une langue **doivent apprendre** afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; **il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir** afin d'avoir un comportement langagier efficace » (Conseil de l'Europe,

2001, p. 9, caractères gras ajoutés). Gautschi (2015) note que si nous posons la question si le CECR définit les normes au lieu de poser la question s'il établit les normes la réponse serait un peu différente. Les descripteurs des niveaux de référence deviennent des normes quand ils sont opérationnalisés (p. 234). En d'autres mots, son opérationnalisation prescrit et établit les normes. Selon Gautschi (2015), après réflexion, il devient évident que l'objectif ultime de ce document est bien de définir la compétence des langues étrangères (p. 234), ce qui est bien reçu par les praticien.ne.s qui « trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 5). Le Cadre n'oblige pas son utilisation parmi les administrateur.rice.s et les enseignant.e.s et bien sûr, au Canada, le Cadre n'est pas imposé, mais plusieurs enseignant.e.s ont opérationnalisé le Cadre. C'est-à-dire que la mise en œuvre des enseignant.e.s du Cadre prescrit et établit les normes.

La difficulté ici pour les candidat.e.s à l'enseignement réside cette fois dans la nature contradictoire du Cadre : un document descriptif présenté à eux de façon prescriptive. Leur rôle en tant qu'utilisateur.rice.s du Cadre n'est donc pas clair. C'est là où l'importance du contexte passe au premier plan. Selon les théoriciens de la complexité, la connaissance est locale et contextuelle. Elle existe au sein d'un réseau de relations dynamiques et complexes. Les méthodes d'enseignement ne peuvent être appliquées d'une manière linéaire, car la théorie ne traduit jamais parfaitement la réalité issue d'interactions dans un contexte spécifique (Larsen-Freeman, 1997 ; Tudor, 2001). De la même façon, le Cadre échoue à atteindre ses buts initiaux basés sur la réflexion et la collaboration quand il est présenté comme la seule option de pratiques fiables. Malgré l'incohérence au sein du CECR, il est important que les candidat.e.s comprennent que leur contexte devrait façonner leurs pratiques pédagogiques. Il ne suffit pas de demander aux candidat.e.s de transférer le Cadre aveuglément dans l'enseignement sans considérer en premier leurs réalités pédagogiques. Il ne suffit pas de comprendre le CECR et certaines de ces parties. Comme Piccardo (2011) l'a indiqué, sans une prise de distance et une connaissance philosophique plus profonde du Cadre, son utilisation est vouée à l'échec.

8.2.2.2 Approche actionnelle

Dans le CECR, l'approche actionnelle est fondée sur l'idée que l'apprenant.e d'une langue est d'abord un.e acteur.rice social.e qui accomplit des tâches dans des circonstances différentes pour atteindre un résultat déterminé. L'approche actionnelle souligne aussi

l'ensemble des capacités que l'acteur.rice social.e possède et met en œuvre pour communiquer. Après leur avoir demandé de définir l'approche actionnelle, les participant.e.s ont montré qu'ils avaient compris l'importance de l'activité de l'élève au sein de cette approche, ainsi que l'importance de les immerger dans des situations qui ressemblent à leurs vies réelles pour atteindre un résultat déterminé. Ils ont aussi expliqué la valeur de relier l'apprentissage en classe aux besoins réels des apprenant.e.s afin de les motiver en leur montrant la pertinence d'apprendre une langue. Ce que les candidat.e.s n'ont pas mentionné explicitement était la perspective de l'apprenant.e comme acteur.rice social.e, un aspect fondamental d'une approche actionnelle. De plus, les candidat.e.s n'ont pas identifié l'ensemble des capacités nécessaires pour parvenir à un résultat déterminé. Il y avait aussi seulement quelques participant.e.s qui ont explicitement nommé la notion de tâche comme faisant partie d'une approche actionnelle ; ce qui est pourtant l'un des seuls aspects qui différencient l'approche actionnelle d'une approche communicative (Tagliante, 2006, p. 64). Dans une approche actionnelle, le CECR explique que l'enseignant.e adopte le rôle de facilitateur.rice et de superviseur qui coordonne les activités et qui reste disponible pendant l'exécution du travail. En outre, l'enseignant.e doit choisir les activités qui sont pertinentes aux vies des apprenant.e.s, doit donner aux apprenant.e.s les outils et les compétences nécessaires pour atteindre un but et doit ensuite aider les apprenant.e.s en chemin. Il est aussi important que l'enseignant.e encourage les apprenant.e.s à utiliser la langue de manière authentique. Les candidat.e.s ont bien compris ce rôle de facilitateur et de superviseur qui coordonne les activités et qui aide à l'exécution du travail comme décrit par le Cadre. Il est impossible de dire avec certitude cependant si ces perceptions du rôle de l'enseignant.e dans la salle de classe viennent d'une compréhension du CECR, ou plus largement, d'une exposition aux théories socioconstructivistes, qui ont inspiré les pratiques pédagogiques dans toutes les disciplines depuis les années 70. Comme Alzahrani (2016) l'explique, selon une approche socioconstructiviste l'enseignant.e permet aux apprenant.e.s de diriger les leçons, les stratégies et le contenu de l'apprentissage tandis qu'il les aide à construire leurs connaissances dans le processus (Alzahrani, 2016, p. 4). Il est possible que les candidat.e.s connaissent et comprennent ces idées à cause des autres expériences en dehors du CECR, par exemple, lors d'un cours de pédagogie contemporaine. En fait, dans l'étude de Moonen et coll. (2013), les enseignant.e.s ont remarqué que le CECR n'introduit rien de nouveau parce qu'ils ont toujours enseigné de cette même façon. Comme déjà noté, les candidat.e.s ont souligné l'importance de l'action de part de

l'apprenant.e dans une approche actionnelle, mais il est intéressant de noter que, dans notre étude, personne n'a mentionné l'autonomie, l'autoapprentissage ou l'importance de s'autoévaluer.

8.2.2.3 Tâche

Le CECR définit une tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur[.rice] se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (p. 16). Les candidat.e.s ont aussi expliqué la notion d'une tâche à partir de l'idée d'un problème à résoudre ou d'un but explicite à atteindre. Les candidat.e.s ont ajouté l'aspect authentique d'une tâche qui doit relier à la vie réelle des apprenant.e.s ; ce qui est un élément répété tout au long du Cadre comme essentiel. Une participante a décrit une tâche uniquement comme un scénario qui relie à la vraie vie d'un.e apprenant.e pour souligner le lien entre l'apprentissage en classe et comment les apprenant.e.s peuvent l'utiliser pour la communication réelle. Certains participant.e.s ont eu de la difficulté à expliquer et à définir une tâche. Selon eux, une tâche représente une production de la part de l'apprenant.e, les instructions de comment un.e apprenant.e devrait agir dans une situation spécifique ou une partie d'une leçon. D'autres encore ont offert des définitions très superficielles qui incluent l'importance de l'action de la part de l'apprenant.e, mais qui manquent l'élément de l'authenticité.

8.2.2.4 Descripteurs illustratifs « *je peux faire* »

Le CECR décrit les descripteurs illustratifs « *je peux faire* » comme ceci : « Les spécifications ont été reformulées de “Est capable de...” en “Je peux...” puisqu'elles doivent servir à l'autoévaluation plutôt qu'à l'évaluation par l'enseignant[.e] » (p. 162). Selon les participant.e.s, les descripteurs « *je peux faire* » sont utiles pour la planification des leçons et l'établissement des buts d'apprentissage basé sur le curriculum. Les participant.e.s ont aussi pensé que les descripteurs expriment ces buts d'une manière compréhensible par les apprenant.e.s et d'une manière qui les encourage. Principalement, le but de ces descripteurs illustratifs « *je peux faire* » est de transposer les attentes provinciales dans un langage adapté aux apprenant.e.s pour qu'ils puissent comprendre ce qui leur est demandé. Une participante a constaté que les descripteurs sont une façon de maintenir la positivité en salle de classe et

d'encourager les apprenant.e.s à se concentrer sur ce qu'ils peuvent faire (par opposition à leurs lacunes). Par contre, selon le CECR, les descripteurs sont un outil pour l'autoévaluation et aucun.e de mes participant.e.s n'a mentionné cette fonction. Cette définition proposée par les candidat.e.s montre une approche par rapport aux descripteurs qui est centrée sur l'enseignant.e et l'évaluation et non sur l'apprenant.e et son apprentissage.

8.2.2.5 Plurilinguisme

Le CECR promeut une approche plurilingue qui valorise toutes connaissances et toutes expériences des langues et des cultures pour construire la compétence communicative. En d'autres termes, cette vision soutient que les langues sont en corrélation et interagissent. Le but de cette approche est alors de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11). De façon similaire, les candidat.e.s ont souligné la corrélation et l'interaction entre les langues différentes au lieu de la différenciation entre les langues en tant que systèmes différents. Néanmoins, personne n'a mentionné que le développement d'un répertoire langagier qui contient toutes les capacités linguistiques pouvait être un objectif en soi, comme décrit dans le CECR, pour se concentrer plutôt sur l'idée d'une approche qui vise à acquérir la maîtrise de plusieurs langues.

En considérant les définitions élaborées dans le Cadre et les définitions proposées par les candidat.e.s dans mon étude, il est clair que les participant.e.s ont parfois bien compris certains aspects du CECR et ces concepts comme le rôle de l'enseignement et de l'apprenant.e dans une approche actionnelle. En ce qui concerne les autres concepts du Cadre, les candidat.e.s passent souvent à côté de concepts fondamentaux. Il est important de noter que, même si les candidat.e.s n'ont pas nécessairement compris entièrement certaines définitions conçues par le CECR, ils les utilisent tout de même d'une manière positive. Par exemple, les descripteurs illustratifs, initialement créés pour l'autoévaluation, sont utilisés en salle de classe pour nourrir un environnement positif afin de développer la confiance. Cette mise en œuvre s'articule bien avec les initiatives d'évaluation dans le curriculum ontarien révisé qui souligne que le but de l'évaluation est de résumer et de communiquer les habiletés et les réussites des apprenant.e.s (Ministère de l'éducation [Ontario], 2013/2014). Cet exemple montre que même si la définition élaborée dans le Cadre n'est pas nécessairement mise en œuvre, les candidat.e.s prennent ces

concepts et adaptent ces idées pour leur contexte et pour bien atteindre les objectifs du curriculum. En fait, c'était l'utilisation prévue du Cadre, malgré sa nature contradictoire. Je défend que les candidat.e.s n'ont pas besoin de plus de connaissance du Cadre, mais plutôt de connaissances et d'une formation plus approfondies concernant une application du Cadre qui répondent à leurs besoins contextuels.

En discutant des défis en ce qui concerne la préparation des candidat.e.s au CECR, les participant.e.s ont expliqué certains obstacles rencontrés durant leur parcours de formation.

8.3 Obstacles à l'intégration du CECR dans les programmes de formation ontariens

Nous pouvons nous demander pourquoi les résultats de mon étude sont quelque peu décevants. Fullan (1999) a souligné l'importance des cultures collaboratives à l'intérieur et à l'extérieur des institutions pour pouvoir répondre de façon agile à la diversité, aux conflits et aux résistances face aux changements. Il semble que les Facultés d'éducation en Ontario ne se sont pas encore réunies pour discuter de la diversité, des conflits et des résistances dans leurs propres contextes en ce qui concerne l'adoption du CECR. Selon Piccardo et coll. (2019), une réforme viable nécessite une approche qui part du sommet et va vers la base grâce à l'intervention des institutions politiques, et en même temps, qui va du bas vers le haut avec les contributions des enseignant.e.s. Il était évident dans mon étude qu'il n'existait pas de collaboration claire entre les diverses Facultés d'éducation de mes participant.e.s, ni entre les professeur.e.s de cours d'éducation et les mentor.e.s dans les stages, ni entre les candidat.e.s et leurs mentor.e.s.

Les programmes de formation initiale sont sous juridiction provinciale, mais autonomes, ce qui permet aux Facultés de répondre aux contextes locaux. Néanmoins, cela laisse de la place à beaucoup de diversité entre les programmes. En effet, les facultés adoptent une variété d'approches pédagogiques et de contenu d'un programme à un autre, ou dans certains cas, d'un formateur.rice à un autre (Desbiens et coll., 2015) ce qui soulève des questions au sujet de critères qui constituent la bonne pédagogie et de comment évaluer les compétences des futur.e.s enseignant.e.s. Dans les programmes de formation initiale inclus dans mon étude, il semble qu'il n'y ait eu aucune collaboration durable en ce qui concerne le contenu ou l'approche enseignés au sujet du CECR.

Le curriculum de l'Ontario, quant à lui, a été décrit par les candidat.e.s dans mon étude comme un document vague, ce qui peut être positif dans le sens où les enseignant.e.s ont la

liberté d'exercer leur créativité dans le contexte de la salle de classe, néanmoins cela mène aussi à diverses interprétations du document. Il est intéressant de noter que le curriculum ne mentionne pas explicitement le CECR. Il est donc encore un outil facultatif pour les enseignant.e.s. Malgré le fait que certains concepts et certaines idées ont été adoptés par le curriculum révisé pour transformer les programmes FLS, les candidat.e.s démontrent très peu de connaissance au sujet de comment l'influence du Cadre est significative pour eux. En fait, en dehors des programmes de formation initiale, certain.e.s chercheur.euse.s vont même jusqu'à se demander si le curriculum est vraiment façonné par le CECR (Bournot-Trites et coll., 2020). Cette mise en œuvre fragmentée et la connaissance incomplète de l'influence du Cadre dans un contexte canadien a mené à une approche irrégulière et parfois, un mépris complètement du Cadre dans les programmes de formation.

Un autre frein dans la préparation au CECR dans les programmes de formation initiale était les stages. Cet élément est considéré comme la partie la plus importante des programmes de formation initiale (Desbois et coll., 2015 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Martin & Russell, 2010 ; Smits, 2010), mais l'analyse des expériences des candidat.e.s à l'enseignement dans mon étude a montré que le stage est souvent déconnecté de ce qui s'enseigne au sein des cours des programmes de formation initiale. Premièrement, les formateur.rice.s sont presque absent.e.s de la supervision des pratiques (Bullock & Russell, 2010 ; Foster et coll., 2009) ce qui pourrait expliquer le fait que les cours et la pratique suivent des logiques différentes rarement réconciliées. Les candidat.e.s sont implicitement incité.e.s à adopter les pratiques des mentor.e.s avec qui ils travaillent au lieu d'appliquer et de développer leurs propres pratiques pédagogiques à partir de celles apprises dans leurs programmes. Deuxièmement, les mentor.e.s ont trop souvent peu ou pas de connaissance au sujet de ce que les candidat.e.s apprennent dans leurs programmes de formation et donc ne sont pas conscient.e.s de comment appuyer la mise en pratique de ce qui s'y dit. En fait, il n'y a pas beaucoup de directives concrètes offertes aux enseignant.e.s associé.e.s et par conséquent, les expériences pratiques changent beaucoup selon les contextes et les personnes impliquées (Desbiens et coll., 2015, p. 171). Étant donné le manque de collaboration entre les programmes de formation initiale et les mentor.e.s, le stage devient trop souvent un événement isolé des programmes de formation et aucun élément n'informe l'autre. La majorité des candidat.e.s ont admis que pendant leurs stages, il y avait peu ou pas de lien entre les pratiques des enseignant.e.s en service et le Cadre. Même pour ceux et

celles qui utilisaient certains éléments du Cadre dans leurs pratiques pédagogiques, le CECR était rarement discuté explicitement.

En plus des obstacles systémiques discutés ci-dessus, les formateur.rice.s en Faculté d'éducation peuvent être la cause du manque d'information sur le CECR qui ressort de notre étude. Certains peut-être ne sont pas préparés à enseigner le CECR, tandis que d'autres ne pensent peut-être pas qu'il soit nécessaire de créer des liens entre le Cadre et le curriculum FLS et choisissent d'enseigner les concepts adoptés dans le curriculum indépendamment de l'influence du Cadre. Il est possible aussi que les formateur.rice.s n'aient pas assez de temps dans leur cours pour plonger de façon profonde dans un document comme le CECR.

Finalement, il y a peut-être de la réticence à adopter de nouvelles approches pédagogiques par les futur.e.s enseignant.e.s elles-mêmes ou eux-mêmes. Comme Viswanathan (2016) l'a souligné, les enseignant.e.s sont trop souvent plus à l'aise avec les approches pédagogiques plus traditionnelles qui se concentrent sur la grammaire et la prononciation des mots de vocabulaire. Effectivement, certains concepts du CECR, comme le plurilinguisme, sont plus difficiles à adopter dans un contexte canadien que les autres. Par exemple, Mison et Jang (2011) ont noté que la majorité des participant.e.s ont exprimé des sentiments partagés envers l'idée d'intégrer l'usage de l'anglais et du français pour faciliter les connaissances et la compréhension des apprenant.e.s du FLS. Ces sentiments partagés envers le plurilinguisme pourraient venir de l'influence de la pédagogie d'immersion au Canada qui privilégie les méthodes pédagogiques monolingues dans la langue cible et qui interdit totalement l'usage de la langue maternelle des apprenant.e.s. En fait, une étude récente effectuée par Lyster (2019) met en évidence que la stratégie de translinguisme n'était peut-être pas optimale pour les apprenant.e.s d'une langue seconde en situation minoritaire, ce qui remet en cause l'usage de plusieurs langues dans la salle de classe du FLS. Lyster (2019) a interrogé principalement une conséquence néfaste de l'usage de l'anglais dans les programmes d'immersion qui peut renforcer le prestige social associé à l'anglais comme une langue dominante au lieu d'être utilisé comme une stratégie de soutien cognitif dans l'apprentissage de la langue. Dans un contexte canadien, le plurilinguisme devient une question du pouvoir linguistique entre l'anglais comme langue dominante et le français comme une langue minoritaire. Étant donné la composition multilingue du Canada, il y a aussi une question au sujet du statut des langues non officielles en éducation. Comme Kubota et Bale (2020) l'ont remarqué, l'éducation bilingue des langues non officielles

en Ontario est interdite, ce qui signifie que les langues parlées par les allophones peuvent être enseignées uniquement comme des sujets et non comme un moyen d’instruction.

L’enseignement des langues d’origine des allophones se passe typiquement en dehors de l’école, séparément du curriculum officiel en plaçant les langues non officielles en dehors de la vie scolaire. Les approches plurilingues pourraient aider à naviguer les questions complexes du pouvoir et du statut linguistique au Canada. Néanmoins, sans une connaissance plus profonde du contexte, les concepts comme le plurilinguisme ne semblent pas faisables pour les enseignant.e.s en service. Il se peut que même si le curriculum a été influencé par les nouvelles approches pédagogiques, celles-ci ne se soient pas encore infiltrées dans les traditions des programmes de FLS ni dans les programmes de formation initiale des enseignant.e.s suivis par nos participant.e.s. Le soutien et le développement de la collaboration entre les mentor.e.s et les candidat.e.s et leurs professeur.e.s pourraient aider à lancer ces changements pédagogiques. Il est même possible que ce type de collaboration puisse combler l’écart entre les pratiques pédagogiques traditionnelles et les pratiques plus récentes.

Comme souligné ci-dessus, la préparation des candidat.e.s au CECR va au-delà du champ d’action strict des programmes de formation initiale. La mise en œuvre réussie du CECR à la suite de son adoption à travers le curriculum FLS n’est pas une tâche simple, mais un point de départ serait que toutes parties prenantes soient sur la même longueur d’onde et collaborent.

8.4 Recommandations

Comme souligné au début de cette thèse, un des objectifs de ce projet est de proposer quelques recommandations aux facultés d’éducation afin de mieux préparer les candidat.e.s du FLS à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Les recommandations, élaborées dans les sous-sections ci-dessous, se divisent en trois parties. La première partie établit le problème identifié dans la littérature et souligné aussi dans les données de cette étude. Deuxièmement, je décris les initiatives et les efforts déjà en cours pour répondre à ce besoin parmi les autres chercheur.euse.s et les autres parties prenantes dans les programmes du FLS. Finalement, je propose d’autres manières de répondre à ce besoin en me basant sur les données de mon étude et des interprétations que j’en ai faites.

Tout au long de mon étude, la TC continue à nous rappeler l’importance du contexte dans la formation initiale des enseignant.e.s. Pendant l’analyse des données du sondage et des

entretiens, il était clair que les candidat.e.s sont situé.e.s dans le contexte, sont les produits de leur contexte et dans certains cas, les catalyseurs de changement dans leur contexte.

L'apprentissage des candidat.e.s aux concepts du CECR et leurs pratiques pédagogiques ou leurs intentions d'utiliser le CECR dans leurs pratiques futures étaient le résultat des relations complexes entre leurs expériences, leurs relations sociales et académiques et leurs croyances passées et présentes. La plus grande difficulté selon les candidat.e.s dans mon étude était le manque de pratique avec le CECR ce qui les menait à se sentir mal préparés et dans certains cas, totalement incertains de comment utiliser certains concepts du CECR dans la salle de classe ou même pourquoi ces concepts étaient importants pour eux. Au vu de ces difficultés, ces recommandations sont toutes ancrées dans l'importance de contextualiser le CECR avec les candidat.e.s. En fait, comme mentionnées dans la section 8.1, les stratégies gagnantes pour la formation des candidat.e.s au CECR ont réussi parce que les participant.e.s ont compris le CECR à la lumière de leur contexte. Par exemple, les candidat.e.s ont appris la valeur du CECR pour leurs propres apprenant.e.s et iels ont aussi eu l'occasion de planifier des leçons en utilisant les concepts du CECR dans le curriculum. Dans ces deux exemples, les candidat.e.s ont appris la pertinence et l'applicabilité du CECR, ainsi que l'usage du CECR dans son contexte. La première recommandation se concentre spécifiquement sur les liens entre le Cadre et le curriculum pour aider les candidat.e.s à situer le Cadre dans leur contexte ontarien. Ce lien amène le CECR en contexte au lieu d'enseigner ses parties isolées comme des ajouts facultatifs. La deuxième recommandation se concentre sur la pratique réflexive et encourage le développement des compétences pour évaluer le Cadre de manière critique et pour prendre une décision au sujet de quand et de comment le CECR est utile et approprié pour leurs apprenant.e.s. Au lieu de se reposer aveuglément sur le CECR pour dicter la meilleure manière d'enseigner, les candidat.e.s doivent avoir les connaissances nécessaires pour adapter le CECR dans leur propre contexte quand il est utile, tout en sachant les limites pour en éviter un mauvais emploi. Finalement, la dernière recommandation s'occupe du manque de préparation décrit par les candidat.e.s pour enseigner dans la salle de classe. Les candidat.e.s ont indiqué la connaissance du CECR, mais ces connaissances sont limitées par un manque de savoir au sujet de comment l'utiliser en salle de classe. En d'autres mots, il y avait un écart dans la préparation pour les contextes dans lesquels les candidat.e.s vont réellement enseigner.

Au cours de mon analyse, la TC m'a permis de me concentrer sur les aspects contextuels de la formation des enseignant.e.s qui ne sont pas pris en compte et a souligné la manière dont cela a de l'effet sur la préparation des candidat.e.s au CECR. Comme Martin et Dismuke (2018) l'ont souligné, les décisions pédagogiques sont basées sur plus que les préférences personnelles et sont, en fait, le résultat du système complexe à l'intérieur duquel les candidat.e.s se trouvent. En proposant des initiatives possibles pour répondre aux besoins divers des candidat.e.s, il ne s'agit pas simplement de s'adresser aux formateur.rice.s et aux candidat.e.s à l'enseignement. Il faut aussi considérer les aspects variés d'un système de façon à amorcer un changement durable et réaliste. Par conséquent, nos recommandations touchent aux contenus des programmes de formation et impliquent les formateur.rice.s et les coordinateur.rice.s de programme, mais aussi les mentor.e.s et ceux et celles qui sont impliqué.e.s dans le développement professionnel des mentor.e.s en dehors des programmes de formation. Comme Lemke et Sabelli (2008) et Mason (2008) l'ont expliqué, il n'y a jamais d'interventions à un seul niveau en ce qui concerne les changements en éducation. De la même façon, mes recommandations soulignent et s'appuient sur la multitude des agents qui ont une responsabilité dans la formation initiale des candidat.e.s à l'enseignement. Inspirée par la théorie de la complexité, j'ai été en effet poussée à évaluer les liens entre diverses influences et conditions pour tenter de répondre à ma problématique. De plus, la théorie de la complexité a aussi guidé la manière dont je présente ces recommandations. Étant donné que l'expérience d'apprentissage des enseignant.e.s candidat.e.s possède plusieurs facettes, il est important de réitérer que ces recommandations ne visent pas à prescrire des procédures aux programmes de formation, mais offrent plutôt une description des chemins possibles basés sur une seule série de données. Dans mes recommandations, j'ai suggéré et même créé certaines ressources, mais je reconnais que celles-ci ne représentent qu'une pierre à l'édifice et peuvent ne pas être pertinentes pour son contexte ou simplement servir d'exemple. Mes recommandations sont donc à prendre, elles aussi, avec du recul sur ses besoins particuliers.

Il me faut aussi formuler tout d'abord un conseil général. Selon Russell et coll. (2013), la plupart des programmes de formation des enseignant.e.s continuent à être implicitement basés sur un cadre conceptuel de *theory-into-practice* (p. 31). En effet, dans mes données, les candidat.e.s ont souvent mentionné qu'il était parfois impossible d'appliquer le CECR et ces parties pendant leurs stages à cause de plusieurs pédagogies différentes qui ne se concentrent pas sur les mêmes idées ou les mêmes concepts que le CECR. Cette observation souligne le

problème cité dans la littérature qu'il existe une déconnexion entre la salle de classe du FLS et les cours universitaires. Comme Desbiens et coll. (2015) l'ont souligné, les pratiques en salle de classe ont peu d'influence sur les cours universitaires et il y a peu de contributions académiques en ce qui concerne l'intégration des élèves enseignant.e.s au contexte scolaire et à leurs pratiques pédagogiques (p. 170). De plus, les formateur.rice.s sont presque absent.e.s de la supervision de la pratique (Bullock & Russell, 2010 ; Foster et coll., 2009) ce qui pourrait pourtant aider à combler le fossé entre les cours et la pratique.

En analysant les données du sondage et des entretiens, il est évident qu'il n'y a pas une approche commune pour aborder le CECR parmi les programmes de formation initiale. Les programmes représentés dans mes données offrent des expériences de formation très différentes. Comme Desbiens et coll. (2015) ont noté, il y a de la variété dans les programmes de formation initiale en ce qui concerne les approches pédagogiques et le contenu des cours. Ce défi soulève des questions au sujet de critères qui constituent la bonne pédagogie et de comment évaluer les compétences des futur.e.s enseignant.e.s.

Il serait illusoire d'essayer de garantir que chaque formateur.rice en éducation à travers la province enseigne les mêmes leçons sur le CECR, mais il serait utile de développer cette approche de la pratique et de la théorie dans les programmes de formation à travers la province. Je suggère quelques aspects importants pour cette approche. Du côté théorique, cette approche devrait considérer le CECR dans son ensemble à l'opposé de ces parties plus accessibles comme les grilles d'évaluation et les niveaux de références (Arnott et coll., 2017, p. 40). Plutôt que d'isoler certains aspects du CECR, les programmes de formation initiale pourraient enseigner le Cadre par rapport au curriculum du FLS en Ontario. C'est-à-dire une approche ancrée dans le contexte de nos candidat.e.s au lieu des concepts. Cette approche est guidée par les idées de la théorie de la complexité qui souligne que la connaissance est locale, contextuelle et relationnelle. En d'autres mots, il est important que les candidat.e.s comprennent le contexte du Cadre du point de vue de sa création, puis de son adoption au Canada, puis de la relation entre le Cadre et le contexte canadien afin de savoir appliquer ces éléments dans leur contexte local. Du côté de la pratique, afin de combler l'écart de la déconnexion entre la salle de classe du FLS et les cours universitaires, je recommande de faire partir la réflexion des stages au lieu de la faire partir des aspects théoriques du CECR. Étant donné que les futur.e.s enseignant.e.s confient leur difficulté à mettre en œuvre des concepts de façon pratique, il semblerait plus utile de contextualiser et de

comprendre les usages des théories différentes dans un processus dialogique à partir des contextes et des pratiques actuels des candidat.e.s. C'est là où la pratique réflexive serait utile pour interpréter et pour développer les pratiques pédagogiques personnelles.

Comme Schon (1987) le décrit, il y a la réflexion sur les actions et la réflexion en action. Le premier comporte la réflexion sur un problème sans être directement impliqué dans une action et le deuxième fait référence à la pensée alors que l'individu est directement impliqué dans une action. Dans le cadre des programmes de formation initiale, la réflexion sur les actions est reliée à la réflexion dans le contexte de la planification pour l'enseignement et le suivi de l'enseignement et la réflexion en action est reliée à la réflexion pendant le processus d'enseignement (Mulryan-Kyne, 2021, p. 503). Pour l'approche recommandée ici, il serait important de développer tous ces deux types de réflexion. Actuellement, quelques candidat.e.s dans mes données pratiquent déjà la réflexion à partir du CECR sur les actions pédagogiques et il y avait quelques candidat.e.s qui avaient fait une activité et puis y ont réfléchi au prisme du rôle du CECR grâce à des discussions en cours ou à partir de journaux écrits. Néanmoins, il n'y avait dans mes données aucun cas où les candidat.e.s auraient décrit la réflexion en action. Selon certains chercheur[.euse].s (Hatton & Smith, 1995), la réflexion en action est le but ultime pour les candidat.e.s à l'enseignement (cité par Mulryan-Kyne, 2021, p. 503). La réflexion en action permettra aux candidat.e.s de résoudre des problèmes complexes et d'élaborer des stratégies pour répondre aux besoins de leurs apprenant.e.s sur place et dans plusieurs contextes différents.

Selon une approche ancrée dans la pratique réflexive, comme Russell et coll. (2013) la défendent, la pratique est le point de départ pour les programmes de formation au lieu de laisser la théorie comme la force dirigeante des programmes. Le but de chaque recommandation qui suit est de combler l'écart souligné ici entre la théorie et la pratique afin de guider l'élaboration d'une approche de la théorie et de la pratique dans les programmes de formation. La première recommandation est d'identifier et de développer un lien explicite entre le CECR et le curriculum ontarien. Cette recommandation contextualise la théorie dans la mise en œuvre en discutant des concepts du Cadre dans le contexte ontarien. Comme souligné par les candidat.e.s, s'ils comprennent la valeur des aspects du Cadre pour leurs pratiques, il est plus probable qu'ils les adoptent. La deuxième recommandation est d'élaborer des perspectives critiques du CECR dans les programmes de formation. Le but de cette recommandation est d'intégrer l'élément réflexif qui encourage les candidat.e.s à considérer les difficultés potentielles et à

analyser les défis qui leur permettent d'être préventifs dans leur pratique et réactifs face à des problèmes. Finalement, la troisième recommandation est d'encourager la collaboration entre les enseignant.e.s en service et les candidat.e.s afin de donner à ces derniers l'occasion de partir de la pratique au lieu de commencer par un point de vue théorique.

8.4.1 Recommandation 1 : Identifier et développer les liens explicites entre le CECR et le curriculum ontarien

8.4.1.1 Problème

En ce qui concerne les candidat.e.s qui en avaient appris sur le CECR avant de remplir le sondage, la majorité savait que ce document avait fortement influencé le développement du curriculum révisé du FLS en Ontario (2013/2014). Parmi elles et eux, seulement 57 % ont indiqué qu'ils se sentaient bien préparé.e.s par rapport au Cadre. Bien qu'ils sachent qu'il y a un lien entre le Cadre et le curriculum ontarien, les participant.e.s à mes entretiens ont expliqué qu'à aucun moment (stage ou cours) un lien explicite n'avait été effectué entre ces deux documents. Même si les aspects du Cadre (l'approche actionnelle, le plurilinguisme, etc.) étaient mis en œuvre par les enseignant.e.s en service et discutés par les formateur.rice.s dans les programmes de formation, les candidat.e.s n'ont presque jamais remarqué une référence au Cadre. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné qu'il n'y a aussi aucune mention explicite du CECR dans le curriculum. De plus, certain.e.s candidat.e.s ont noté qu'ils avaient des difficultés à faire le lien entre le curriculum et le CECR ce qui rendait difficile l'adoption du Cadre dans leurs pratiques pédagogiques. Le plus souvent, les candidat.e.s ont appris à utiliser le curriculum tandis que le Cadre était vu comme un concept extérieur du curriculum. En fait, certain.e.s participant.e.s ont expliqué qu'ils n'avaient pas assez de temps pour adopter le Cadre dans leurs pratiques pédagogiques parce que le Cadre est un autre élément supplémentaire à incorporer dans la salle de classe. Ce défi est aussi identifié par Arnott et Vignola (2018) et Mison et Jang (2011) qui ont décrit que, trop souvent, les enseignant.e.s n'ont pas assez de temps en classe pour utiliser le Cadre. Taylor (2015) a souligné le même problème dans une étude avec un enseignant.e en service qui a essayé d'intégrer un aspect du plurilinguisme dans une activité. L'enseignant a remarqué qu'il n'y avait pas assez de temps pour intégrer le plurilinguisme dans ses leçons parce qu'il était déjà assez difficile d'enseigner l'essentiel sans ajouter plusieurs niveaux aux tâches. À cause de cette difficulté, l'enseignant a été obligé d'avoir recours à des méthodes plus

traditionnelles, pareilles à l'expérience de nos participant.e.s dans leurs stages. Parmi plusieurs enseignant.e.s, le Cadre représente plus de travail à faire au lieu d'un outil qui peut aider ce travail. Cette tendance mène à une mise en œuvre du curriculum sans utiliser le Cadre. Les autres candidat.e.s ont expliqué que le curriculum et le CECR sont trop différents du point de vue des buts et des objectifs. En fait, un candidat a demandé si le Cadre pouvait vraiment fonctionner au Canada puisqu'il peut communiquer des idées eurocentriques. Similairement, une étude récente par Bournot-Trites et coll. (2020) suggèrent qu'un cadre canadien comme les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) qui s'adresse aux besoins du contexte canadien et aux sensibilités locales sert comme une meilleure alternative logique au CECR. Le problème existe ici dans l'incertitude en ce qui concerne la pertinence du CECR en conjonction avec le curriculum FLS en Ontario. Comme noté dans la première section du chapitre (cf. 8,1), si les candidat.e.s ne peuvent pas comprendre la valeur du Cadre pour la mise en œuvre du curriculum, les candidat.e.s seront naturellement moins enclin.e.s à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques.

8.4.1.2 Initiatives

Pour répondre à ce besoin, il faut continuer à discuter du CECR au regard du curriculum pour en souligner les influences et pour examiner les raisons de l'adopter dans le contexte canadien (CMEC, 2010 ; Majhanovich et coll., 2010 ; Ottawa-Carleton District School Board, 2010 ; Vandergrift, 2006). De plus, il faut aussi continuer à comparer et à contraster les deux documents afin d'indiquer les similarités et les différences pour le bénéfice des utilisateur.rice.s. Ces deux documents pourraient ainsi être compris comme des outils indépendants, mais aussi complémentaires : deux documents qui fonctionnent ensemble pour atteindre des buts similaires (Rehner, 2014 ; Saskatchewan Ministry of Education, 2013). Quelques candidat.e.s ont recommandé que les programmes de formation initiale fassent le lien direct entre le curriculum et le CECR. Selon elles ou eux, ce lien pourrait les aider à mieux comprendre le CECR et son rôle dans le curriculum ontarien. Si les candidat.e.s peuvent comprendre pourquoi le CECR est important et comment le CECR est significatif pour eux, il sera plus probable que les candidat.e.s adoptent le CECR dans leurs pratiques pédagogiques.

8.4.1.3 Autres pistes de solution

Compte tenu de ce besoin, j'ai créé une série de modules sous la direction du projet Camerise (Péguret & Scheffel-Dunand, 2020) (un hub pour le FLS au Canada) à destination des candidat.e.s à l'enseignement qui fait des liens directs entre le CECR et le curriculum ontarien. Mon rôle dans ce projet est de créer des ressources (qui seront rendues disponibles, avec une licence ouverte, sur cette plateforme) au sujet du CECR pour les formateur.rice.s, pour les candidat.e.s à l'enseignement, pour les enseignant.e.s en service et pour les autres chercheur.euse.s. Le but de ces modules est de montrer pourquoi et comment le CECR a été adopté dans un contexte canadien. Le premier module a cherché à aider les futur.e.s enseignant.e.s à mieux comprendre les aspects historiques du CECR par rapport au curriculum en Ontario et d'assurer que les candidat.e.s puissent identifier les tendances et les théories pédagogiques qui ont mené à l'adoption du CECR dans un contexte canadien. Le deuxième module se concentre sur les différents concepts du CECR à l'égard du curriculum ontarien de 2013/2014. Ce module a pour but d'expliquer et d'explicitier le lien entre le CECR et ce curriculum. Ces modules cherchent à montrer comment ces deux documents peuvent travailler ensemble pour atteindre des buts similaires, vise à donner aux candidat.e.s l'occasion de réfléchir de manière critique sur le CECR dans un contexte ontarien et vise à donner aux candidat.e.s l'occasion de mettre le CECR en pratique à partir d'activités interactives.

8.4.2 Recommandation 2 : Développer des capacités de pratique réflexive

8.4.2.1 Problème

En analysant les données de mon étude, il y avait juste trois participant.e.s qui ont fait preuve d'une réflexion critique au sujet du Cadre et seulement un de ces candidat.e.s l'a critiqué dans son programme de formation. Les six autres participant.e.s ont identifié les défis ou les aspects difficiles du Cadre pour la mise en œuvre dans leurs propres pratiques pédagogiques, mais personne n'a critiqué le CECR. En fait, une participante a affirmé que sa formatrice a souvent répété que le CECR est la voie à suivre pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La pensée critique est considérée comme nécessaire pour répondre à la complexité de la vie réelle (Franco & Almeida, 2015). Comme noté par Bezanilla et coll. (2021), la pensée critique est aussi plus importante pour les universités qui ne visent pas uniquement à donner des certificats, mais qui aspirent à éduquer les apprenant.e.s à s'engager dans des comportements

éthiquement et socialement responsables, à résoudre des problèmes complexes et à transformer, améliorer et fonder de futures sociétés à partir des processus de l'analyse, de la réflexion et de la prise de décisions (Bezanilla et coll., 2021, p. 23). Il est donc crucial de développer la pensée critique chez les candidat.e.s à l'enseignement. Le curriculum ontarien souligne l'importance des compétences critiques en expliquant que l'apprentissage d'une autre langue requiert la pensée critique pour résoudre les problèmes de communication. En fait, le curriculum en Ontario divise l'évaluation en quatre catégories : les connaissances, la pensée, la communication et la mise en œuvre. Pour la catégorie de la pensée, la pensée critique est l'un critère principal (2013/2014, p. 32).

Dans mon étude, la majorité des candidat.e.s n'avait pas compris les complexités du Cadre. Comme certain.e.s chercheur.euse.s le soulignent déjà (Mison & Jang, 2011 ; Vinther, 2013), quelques participant.e.s dans mon étude étaient d'accord que le CECR est écrit d'une manière abstraite qui est difficile à comprendre et difficile à partager avec les apprenant.e.s. Un participant a ajouté que le CECR n'était pas accessible pour l'autoévaluation avec les apprenant.e.s parce que le Cadre est écrit dans une langue trop compliquée. De plus, un autre participant a dit que le Cadre était trop détaillé et beaucoup trop vaste. Selon lui, il est impossible d'appliquer toutes les parties de la langue exposées dans le Cadre au niveau secondaire spécifiquement parce que les cours sont seulement d'une durée d'une heure. Il n'y a jamais assez de temps pour enseigner tout ce qui est recommandé par le Cadre. Si les candidat.e.s comprennent mieux le Cadre ainsi que les faiblesses ou les difficultés dans un contexte canadien, il serait plus facile de juger ce qui est nécessaire pour leur contexte et d'être plus efficace dans son usage.

Développer les capacités de la pratique réflexive par rapport au Cadre garantit que les enseignant.e.s ne suivent pas aveuglément un cadre fixé pour eux, mais les invite à considérer d'une manière critique leurs croyances, leur contexte, leurs apprenant.e.s et leurs expériences afin d'améliorer et d'adapter leur pédagogie en conséquence.

8.4.2.2 Initiatives

Pour répondre à ce besoin, il faut continuer à encourager et à développer la pensée critique des candidat.e.s. En fait, une étude récente faite par Lorencová et coll. (2019) a expliqué comment une approche basée sur le développement de la pensée critique dans les programmes de

formation initiale a permis d'améliorer les habiletés des candidat.e.s à accommoder les apprenant.e.s avec des compétences diverses et à améliorer leur usage adéquat des stratégies pédagogiques. En ce qui concerne le CECR, il est essentiel de ne pas présenter le Cadre comme le seul outil pour enseigner les langues dans les programmes de formation initiale. Il est important que les candidat.e.s ne suivent pas aveuglément les idées et les concepts soulignés par le CECR. Il faut fournir l'espace parmi les candidat.e.s pour être critique. C'est-à-dire qu'il faut poser des questions parfois difficiles comme : quels biais et préjugés existent-ils dans le Cadre ? Quelles idéologies sont courantes dans le Cadre ? Quels sont les effets de ces biais, préjugés et idéologies dans mes pratiques pédagogiques ?

8.4.2.3 Autres pistes de solution

Il serait utile de se plonger dans ces problèmes potentiels pour développer l'esprit critique chez les futur.e.s enseignant.e.s. Pour aider à guider l'analyse des problèmes potentiels du Cadre, je vais écrire un compte rendu d'un livre intitulé *CECR : par ici la sortie !* écrit par Maurer Bruno et Christian Puren (2019). Dans ce livre, ces auteurs font une critique du CECR et son volume complémentaire qui, selon eux, promeuvent une évaluation limitée et commerciale au lieu de traiter de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Cette ressource pourrait être utilisée avec les candidat.e.s à l'enseignement pour mettre en évidence certaines faiblesses potentielles du Cadre et pour lancer des discussions critiques à son propos. Ce compte rendu sera rendu disponible, sous licence ouverte, sur le site Camerise (Péguret et Scheffel-Dunand, 2020). Je crée aussi une série des modules pour les candidat.e.s à l'enseignement à partir de données recueillies auprès des formateur.rice.s dans plusieurs facultés d'éducation en Ontario. Cette série inclut une discussion des critiques du Cadre dans le contexte du FLS, un glossaire pour les termes complexes et des ressources pour aller plus loin. Le but de cette série est de présenter des perspectives critiques par rapport au CECR par les formateur.rice.s et les chercheur.euses.s qui connaissent bien et qui utilisent souvent le Cadre avec leurs candidat.e.s. Cette série sera aussi rendue disponible, sous licence ouverte, sur le site Camerise.

8.4.3 Recommandation 3 : Promouvoir la collaboration entre les enseignant.e.s en service et les candidat.e.s

8.4.3.1 Problème

La majorité des candidat.e.s dans cette étude a souligné la difficulté d'utiliser le CECR dans leurs pratiques pédagogiques étant donné un manque d'expérience et de pratique avec le Cadre pendant leur formation. Comme déjà spécifié, ce résultat reflète une des plus grandes tensions dans la littérature de la formation initiale des enseignant.e.s entre la théorie et la pratique et l'impréparation répandue dans la littérature concernant la mise en œuvre du CECR parmi les candidat.e.s et les enseignant.e.s en service. Dans mon étude, malgré le niveau de préparation estimé assez haut par les participant.e.s à l'entretien avec les concepts du CECR, presque tou.te.s les candidat.e.s ont admis qu'ils ne savaient pas comment vraiment adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. Pendant les stages, les candidat.e.s ont trouvé qu'il est aussi difficile de pratiquer les aspects théoriques de leur formation à cause d'une multitude de défis comme les pédagogies différentes entre eux et leur mentor.e, et le manque de confiance. Bien que pendant les entretiens, les candidat.e.s aient été tou.te.s d'accord que le stage était l'élément le plus important pour développer leurs compétences, il y a encore des façons dont ces expériences pourraient être améliorées.

8.4.3.2 Initiatives

Pour répondre à ces demandes, il faudrait continuer à encourager la collaboration entre les candidat.e.s à l'enseignement et les enseignant.e.s en service dans les programmes de formation initiale. Il serait aussi utile de continuer à développer les compétences collaboratives parmi les candidat.e.s dans les programmes de formation, par exemple le travail en groupe et les activités d'évaluation collégiale afin de préparer les candidat.e.s à collaborer efficacement avec les mentor.e.s.

8.4.3.3 Autres pistes de solution

Les candidat.e.s ont spécifié certaines recommandations pour améliorer leurs expériences, particulièrement en ce qui concerne le fossé entre la théorie et la pratique dans leur programme de formation. Certain.e.s participant.e.s ont recommandé des activités assez simples pendant les cours comme pratiquer les leçons avec leurs pairs pour se sentir mieux préparé.e.s à le faire avec les apprenant.e.s. Une autre participante a recommandé un gabarit de leçon qui peut

l'aider à utiliser le CECR pour planifier les leçons et pour spécifier ce qu'il est nécessaire d'inclure dans leurs propres pratiques pédagogiques. Deux autres participant.e.s ont recommandé des initiatives un peu plus élaborées en proposant d'avoir régulièrement des invités, soit des enseignant.e.s en service ou d'autres candidat.e.s qui ont fini leurs stages, qui pourraient venir en classe pour partager leurs stratégies et leurs expériences avec eux. Tou.te.s ces participant.e.s veulent des exemples concrets qui viennent d'expériences dans des situations réelles pour les aider à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques.

Ces recommandations ne sont pas des idées nouvelles. Une publication récente du Commissariat aux langues officielles (2019) souligne aussi le besoin de plus de collaboration à travers les provinces et les territoires au Canada ainsi qu'entre les ministères de l'Éducation, les facultés d'éducation et les districts scolaires en vue d'améliorer le recrutement et la rétention des candidat.e.s à l'enseignement du FLS (p. 17). Plusieurs chercheur.euse.s ont noté que la collaboration entre les parties prenantes est essentielle pour un changement prospère et viable dans un système (Arnott, 2017 ; Duncan, 2016 ; Fullan, 2007). Pour répondre à ce besoin, je recommande d'organiser plus d'occasions pour accueillir des invités en cours. Parfois, ce n'est pas faisable à cause des limites au niveau du programme (pas assez du temps pendant l'année) ou à cause des limites au niveau du cours (la difficulté à trouver un invité pour venir), mais il existe des ressources externes qui peuvent faciliter ces expériences. Par exemple, j'ai mené, avec une autre assistante de recherche, une série de webinaires. Sous la forme de question-réponse, le but de ces séances en ligne était de donner l'occasion à des futur.e.s enseignant.e.s de poser les questions qu'ils n'auraient pas eu l'occasion de poser au sein de leur programme d'éducation. Iels pouvaient aussi découvrir de nouvelles ressources et de nouvelles idées d'enseignement. Ce genre de séance est encore utile pour encourager la collaboration entre les enseignant.e.s en service et les candidat.e.s du FLS. Ces webinaires eux-mêmes ont pu être développés grâce à la collaboration entre l'université d'Ottawa et le collège universitaire Glendon (Arnott et coll., 2019). Ces webinaires seront rendus disponibles sur le site Camerise.

De plus, il est important de soutenir et de faciliter la collaboration entre les mentor.e.s et les candidat.e.s. Une approche encouragée par plusieurs chercheur.euse.s s'appelle *co-teaching* (Gallo-Fox & Scantlebury, 2015 ; Härkki et coll., 2021 ; Olmstead et coll., 2020) qui s'appuie sur la responsabilité collective de l'enseignement entre le.a candidat.e à l'enseignement et le.a mentor.e. Gallo-Fox et Scantlebury (2015) suggèrent ce modèle pour résoudre le déséquilibre des

pouvoirs qui conduit souvent les sentiments d'intimidation chez les candidat.e.s. Ces chercheur.euse.s ajoutent que le rôle du *coplanning* est un élément essentiel de cette approche qui permet aux candidat.e.s et aux mentor.e.s de s'engager dans des discussions sur l'apprentissage de l'élève, les stratégies pédagogiques et les évaluations nécessaires pour bien informer le développement des plans de leçons (p. 325). Cette approche nécessite la collaboration entre les candidat.e.s et les enseignant.e.s en service pour enseigner efficacement et d'une manière cohérente. Cette collaboration nécessite l'établissement clair des rôles au début du stage ainsi que la définition des attentes, une communication ouverte et continue y compris la discussion des approches pédagogiques, et permet aux candidat.e.s plus de liberté à essayer et à expérimenter avec leurs pratiques pédagogiques. Cette approche répond aux plaintes des candidat.e.s que leurs approches pédagogiques sont trop souvent complètement différentes de celles de leurs mentor.e.s, ce qui rend la collaboration plus difficile. Cette approche propose aussi une solution aux craintes des candidat.e.s de mettre leur apprentissage en pratique. Par contre, la stratégie du *coteaching* n'est pas dépourvue de difficultés. Par exemple, pour bien exécuter cette approche, les mentor.e.s doivent assumer le rôle double d'enseignant.e et de formateur.rice des enseignant.e.s (Gallo-Fox & Scantlebury, 2015, p. 325). Cette approche requiert des sacrifices et de la coopération des deux côtés pour bien fonctionner.

Selon plusieurs chercheur.euse.s, le stage est l'aspect le plus important dans les programmes de formation initiale (Badia & Clarke, 2021 ; Kang, 2021). Néanmoins, comme Clarke et Mena (2020) l'ont décrit, les mentor.e.s sont peu souvent préparé.e.s et ont peu d'occasions de développement professionnel pour jouer leur rôle de mentor.e d'une façon efficace. Alors, sur une échelle plus large, la formation des mentor.e.s est aussi une pratique utile pour préparer et pour aider à soutenir les mentor.e.s pendant qu'ils s'adaptent et essaient de guider les candidat.e.s. Cette recommandation requiert beaucoup de temps et beaucoup d'efforts de la part des diverses parties prenantes y compris les programmes de formation initiale, les conseils scolaires et les mentor.e.s. Cependant, les candidat.e.s ont dit et répété que les compétences des mentor.e.s sont déterminantes pour la réussite ou l'échec de ses expériences pratiques pendant leur stage.

8.5 Résumé du chapitre

Toutes ces recommandations susmentionnées répondent aux tendances communes identifiées par les participant.e.s à mon étude en ce qui concerne le manque de pratique et le manque de connaissance au sujet du CECR. La recommandation principale soutient une approche commune au Cadre axé sur la pratique parmi les programmes de formation dans le but de développer la familiarité au CECR et de montrer le potentiel du Cadre d'un point de vue pratique. L'espoir pour cette approche serait de mieux intégrer le CECR dans les discussions de la pédagogie entre les candidat.e.s à l'enseignement et de mieux analyser le Cadre en contexte afin de mieux s'adapter à la réalité de la salle de classe. Dans le cadre de l'analyse du CECR en contexte, je propose d'établir le lien entre le curriculum et le CECR. Ce lien va aider les candidat.e.s à comprendre en quoi le CECR peut être utile et plus important encore, comment le Cadre pourrait être utilisé dans leur contexte. Cette recommandation va approfondir la compréhension du Cadre dans un contexte canadien et promouvoir une étude plus rigoureuse du Cadre. Avec plus de connaissances pratiques et une connaissance plus approfondie du CECR en conjonction avec le curriculum FSL en Ontario, l'espoir est que les candidat.e.s soient encouragé.e.s à adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques. La deuxième recommandation s'intéresse à comment approfondir la connaissance des candidat.e.s du CECR en amenant une autre perspective du Cadre au lieu d'une dépendance aveugle sur le Cadre et ces concepts. La réflexion critique aidera les candidat.e.s à réfléchir sur ce qui marche et ce qui ne marche pas pour leur contexte spécifique. Finalement, soutenir la collaboration entre les candidat.e.s et les enseignant.e.s en service semble essentiel pour donner un point de départ pratique à l'apprentissage des théories du Cadre. En outre, cette recommandation a pour but d'aider la confiance des candidat.e.s pendant leurs stages en promouvant l'idée que les candidat.e.s devraient pratiquer ce que les candidat.e.s ont appris dans leurs programmes de formation et devraient avoir un espace de liberté pour le pratiquer pendant leurs stages en collaboration avec leur mentor.e.

Ces recommandations s'adressent premièrement aux facultés d'éducation, mais je reconnais que les facultés ne sont pas les seules à pouvoir agir et d'autres parties prenantes devraient se mobiliser pour aider à la formation des futur.e.s enseignant.e.s. Comme noté précédemment par Fullan (2007), un changement prospère et viable fonctionne uniquement lorsque tous les niveaux travaillent en collaboration pour atteindre les mêmes buts.

Chapitre 9 : Conclusion

9.1 Conséquences de l'étude

La majorité des candidat.e.s ayant participé à mon étude a pris connaissance du CECR dans le cadre ou en dehors du cadre de leurs programmes de formation initiale, à savoir à partir des échanges internationaux et de précédents cours universitaires. En fait, le niveau de préparation estimé et de familiarité avec le CECR parmi les candidat.e.s était relativement haut, à l'exception de certains éléments comme le plurilinguisme, le portfolio (PEL) et les niveaux de référence. Malgré cette connaissance générale et le contact avec le CECR pendant les programmes de formation, plusieurs participant.e.s aux entretiens ont indiqué avoir une connaissance superficielle de ces éléments et ont indiqué leurs incapacités à appliquer ces éléments dans leurs propres salles de classe. Notamment, certain.e.s candidat.e.s ont remarqué que même si leurs programmes leur ont inculqué la perspective selon laquelle le CECR est la meilleure façon d'enseigner une langue, il y avait peu d'informations sinon aucune concernant la mise en œuvre de ces éléments. Pendant les stages des participant.e.s, le CECR était rarement discuté explicitement, même si les enseignant.e.s en service mettaient en application occasionnellement certains éléments du CECR dans leurs pratiques pédagogiques. D'un autre point de vue, certain.e.s candidat.e.s n'ont rien appris au sujet du CECR pendant leurs stages. Malgré ce manque de contact avec le CECR pendant leurs stages, ces candidat.e.s ont exprimé la nécessité d'intégrer le CECR dans leurs pratiques pédagogiques à l'avenir. Certain.e.s candidat.e.s n'ont pas encore appliqué le Cadre dans leurs pratiques pédagogiques par manque de connaissance ou à cause d'un manque d'occasion au cours de leurs stages. Pour quelques participant.e.s, le défi résidait dans le fait qu'ils/elles étaient les seul(e)s à utiliser les idées diverses du Cadre. Il est très difficile d'appliquer les principes pédagogiques et les approches qui sont trop différentes de celles des mentor.e.s avec lesquels les candidat.e.s travaillaient. Très souvent, les candidat.e.s préfèrent utiliser les mêmes méthodes que les mentor.e.s afin de garder l'uniformité pour les apprenant.e.s et d'éviter toute situation conflictuelle avec les mentor.e.s. Les autres difficultés avec la mise en application du CECR observées dans le cadre de cette étude incluent la nature facultative du CECR, car il est fréquemment considéré par plusieurs enseignant.e.s comme étant un ajout au curriculum du programme de FLS. Ajouté à cela il y a aussi l'incapacité de contextualiser le CECR en conjonction avec le curriculum. Au cours des

entretiens, les candidat.e.s ont indiqué ne bénéficier d'aucun soutien pour l'apprentissage et la compréhension du Cadre pendant les sessions de développement professionnel ou avec la mise à jour des ressources. En réponse aux difficultés, les candidat.e.s ont suggéré des initiatives plus circonscrites et succinctes dans leurs programmes de formation initiale comme avoir des discussions explicites sur le CECR, ou inviter des professionnels ayant une expertise en la matière pour partager les expériences authentiques en salle de classe et parler de façon pratique de la planification d'une leçon en utilisant le CECR. Les autres recommandations incluent des initiatives à plus grande échelle comme passer un peu plus de temps en stage et consacrer un peu plus de temps à la diffusion plus approfondie du CECR afin de favoriser des échanges entre les candidat.e.s à l'enseignement et les mentor.e.s. La recommandation la plus importante pour les candidat.e.s était d'accorder plus de temps à la pratique pendant les cours et en dehors des cours pour combler l'écart entre l'apprentissage théorique et la mise en application du Cadre.

Cette étude confirme l'écart entre la théorie et la pratique dans les programmes de formation initiale soulignés par plusieurs chercheur.euse.s (Falkenberg & Smits, 2010 ; Sheehan & Fullan, 1995 ; Russell & Dillon, 2015 ; Russell et coll., 2013). Comme noté par plusieurs candidat.e.s dans mon étude, ces derniers sont en mesure de décrire certains principes du Cadre et iels peuvent définir plusieurs éléments. Néanmoins dans presque tous les cas, les participant.e.s ont validé leur incapacité à appliquer ces connaissances dans leurs pratiques pédagogiques. Les programmes de formation initiale bénéficieraient d'une approche qui combine à la fois la théorie et de la pratique, une approche qui s'inspire des expériences authentiques comme le point de départ pour l'étude théorique. Comme Cochran-Smith et coll. (2014) ont indiqué, la formation initiale des enseignant.e.s n'a pas pour but de transmettre des théories d'enseignement, mais plutôt d'équiper les candidat.e.s à faire face à la complexité des réalités en salle de classe. Pour atteindre cet objectif, la formation initiale à l'enseignement doit être ancrée dans les pratiques des candidat.e.s.

Je voudrais aussi m'attarder sur les conséquences théoriques de mon étude. Tout au long de mon travail, la TC m'a aidé à faire des liens entre la multitude d'éléments contextuels à l'intérieur et à l'extérieur des programmes de formation initiale et donc d'identifier ce qui aide et ce qui empêche la formation à l'enseignement à partir de l'étude du contexte, le processus d'apprentissage et les pratiques émergentes des enseignants. En utilisant la théorie de la complexité, j'ai été capable d'accepter le rapport non linéaire entre la théorie et la pratique afin

de découvrir comment les programmes de formation préparent les candidats à l'enseignement à naviguer et à répondre à la période de chaos suite à l'arrivée d'un nouveau curriculum basé sur un cadre étranger. J'ai vu la complexité dans la manière dont les candidats naviguent entre leur connaissance et leur mise en œuvre d'un nouveau paradigme. Mon étude a montré que les programmes de formation suivent malheureusement encore en général une logique linéaire allant de la théorie à la pratique. Inspirée par la TC, je peux dire qu'il y a une réorientation nécessaire à entamer concernant le but de la formation initiale. Celui-ci est de préparer les candidats à l'enseignement à prendre un rôle actif dans la négociation et le processus de création de leurs propres pratiques pédagogiques dans la lignée d'approches récentes comme la perspective écologique par exemple.

Je peux aussi identifier une limite dans l'utilisation de la la TC pour mon étude. En effet, mon but ultime était de présenter des recommandations aux facultés d'éducation. Or, la TC est une théorie descriptive. Comme Morrison (2008) l'a souligné, passer d'une théorie descriptive à une théorie prescriptive, c'est commettre une erreur de catégorie, mélanger les faits et la valeur, dériver un « devrait » d'un « est », commettre l'erreur naturaliste (p. 26). D'autres chercheurs (Davis & Sumara, 2005 ; Morrison, 2006 ; Kuhn, 2008) ont expliqué aussi que ce n'est pas la TC qui permettra aux éducateurs de savoir ce qu'il faut faire dans un sens prescriptif. Par contre, elle peut véritablement faire comprendre la façon de concentrer ses efforts lorsqu'on se prépare à enseigner. Morrison a aussi expliqué qu'il est encore possible d'être prescriptif pour un futur indéterminable mais la TC est plutôt une théorie qui s'applique dans l'instant présent. C'est une théorie sans responsabilités dont la certitude est évasive (2008, p. 26). En tant que théorie descriptive, la théorie de la complexité peut donc seulement aider la planification à court terme (et cela aussi peut ne pas se dérouler comme prévu !). J'encourage donc de futures études similaires à s'inspirer de la TC comme point de départ de la réflexion, sans illusion que les recommandations en découlant représentent le point d'arrivée.

9.2 Limites de cette étude

Avec seulement 36 réponses au sondage et 9 entretiens individuels, cette étude ne permet pas de tirer des conclusions et de faire des généralisations au sujet de la préparation au CECR dans les programmes de formation initiale en Ontario. Cette étude vise à dresser plutôt un état des lieux de la mise en application du Cadre dans quelques programmes de formation initiale en

Ontario et les effets de cette formation sur les pratiques pédagogiques de quelques participant.e.s. Néanmoins, cette étude pourrait servir de point de départ à une étude plus large au sujet de la formation au CECR dans les programmes de formation initiale au Canada. De plus, j'ai préféré raccourcir mon sondage suite aux difficultés que j'ai eu avec le recrutement, j'avais peur qu'un sondage long et exigeant avec plus de questions ouvertes dissuade les participant.e.s. J'ai pris la décision alors de garder le sondage plus court et concis et j'ai visé à répondre seulement aux deux premières sous-questions de recherches : quelles sont les expériences personnelles en dehors de la faculté d'éducation quant à la formation au CECR ? (En tant qu'étudiant.e à l'école secondaire, en tant que bénévole dans une salle de classe) et quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s ? Selon eux, quel est le degré de préparation à enseigner ces éléments ? Si je pouvais refaire cette étude, je créerais un sondage plus détaillé avec des questions ouvertes pour répondre aux autres questions de recherche d'une manière plus approfondie.

En outre, compte tenu des contraintes imposées par la pandémie de la COVID 19 et notamment la distanciation sociale et les restrictions d'accès aux écoles à des visiteurs et du personnel non enseignant.e et le passage des cours en mode virtuels, je n'ai pas pu faire des observations directement dans le cadre de la salle classe pour cette recherche. Cet aspect aurait été utile pour incorporer la triangulation dans l'analyse des données. Dans le but de renforcer notre compréhension des différentes questions de recherche, une observation en présentiel des interactions des candidat.e.s sur le sujet dans les différentes facultés d'éducation aurait été importante. Même si les entretiens ont été très utiles pour mieux analyser les expériences des candidat.e.s dans les programmes au sujet du CECR, parfois les candidat.e.s étaient incapables de se rappeler certains aspects de leur apprentissage ou ne pouvaient pas identifier les influences du Cadre durant la discussion. Les observations en classe auraient pu nous renseigner davantage au sujet des expériences des enseignant.e.s et des différentes stratégies pour enseigner le CECR qui sont utilisées dans les programmes de formation. Il aurait été utile de pouvoir recueillir, dans mon sondage et à travers les entretiens, des informations sur les cours suivis durant les programmes de formation des participant.e.s. En effet, chaque programme offre des cours différents. Certains programmes offrent des cours spécifiquement sur le Cadre et d'autres le mentionnent implicitement ou dans le cadre des autres cours. Je n'ai pas cherché à connaître les

expériences des participant.e.s dans les cours dans leur programme parce que, selon mon protocole éthique, j'étais tenue de garder les facultés d'éducation anonymes.

Une autre limitation qui ressort de ce travail est le fait de ne pas avoir recueilli la perspective des administrateur.rice.s et des formateur.rice.s des programmes d'éducation concernés. Mes questions de recherche étaient uniquement analysées à partir des perspectives et des expériences des candidat.e.s à l'enseignement dans les programmes de formation initiale. C'est-à-dire que mon étude ne peut ni examiner les obstacles administratifs ni les obstacles au niveau des formateur.rice.s avec le Cadre. Par exemple, leurs propres croyances, leurs propres expériences et leurs idées au sujet de l'utilité et du rôle du Cadre pour les candidat.e.s à l'enseignement.

Malgré ces limites, cette étude porte sur la critique la plus commune des programmes de formation initiale concernant l'écart entre la théorie et la pratique qui vient renforcer la réputation de l'inefficacité associée couramment aux programmes de formation initiale des enseignant.e.s. À mon avis, cette étude fournit une contribution significative dans l'optique de répondre aux besoins des candidat.e.s au sujet de leur préparation à se servir efficacement de curriculum du FLS en Ontario. Mon étude offre un aperçu des manières dont le CECR est mis en place dans les programmes de formation initiale ainsi que des manières dont le CECR est mis en application dans la salle de classe du FLS actuellement. Guidée par la théorie de la complexité, cette étude a examiné les éléments divers à l'intérieur et à l'extérieur du programme de formation initiale qui ont un effet sur les croyances, les expériences et les usages futurs du Cadre parmi les candidat.e.s. De plus, cette étude identifie les besoins et fait quelques solutions possibles pour aider à développer l'expertise des enseignant.e.s, à les rendre plus confiants et à les doter des compétences pratiques nécessaires pour gérer la complexité de l'enseignement du FLS.

Mon étude répond aussi à l'incapacité des enseignant.e.s d'adopter le CECR dans leurs pratiques pédagogiques à cause d'une connaissance limitée du document. Les recommandations décrites dans le chapitre 8 visent à aborder cette incapacité d'exécuter le Cadre et la connaissance limitée du document à partir du développement des diverses ressources qui peuvent être utilisées et adoptées dans les programmes de formation initiale en Ontario. Finalement, mon étude comble une lacune soulignée dans la littérature, le manque d'information sur les perceptions et les usages des candidat.e.s à l'enseignement du CECR depuis la révision du

curriculum en Ontario en 2013 et en 2014 (Arnott, 2013 ; Arnott et coll., 2017, CASTL, 2015). La formation initiale des enseignant.e.s joue un rôle vital dans la mise en application efficace et le succès des programmes FLS en Ontario.

9.3 Recommandations pour la recherche future

Il y a un grand besoin de mener plus de recherches qui auront pour but d'identifier les obstacles liés à l'intégration du CECR dans les programmes de formation initiale, du point de vue des différentes parties prenantes. Ces études pourraient analyser les perspectives des administrateur.rice.s et des formateur.rice.s en posant les questions suivantes : quels sont leurs obstacles liés à l'intégration du CECR dans leurs programmes ? Comment comprennent-ils ce document ? Quelles sont leurs réticences vis-à-vis de ce document ? Plusieurs durant mon étude, un.e participant.e a révélé un obstacle au niveau du programme et au niveau des cours concernant l'adoption et la préparation au CECR. De plus, pour continuer à travailler sur l'écart entre la théorie et la pratique dans la formation des candidat.e.s, la recherche future peut analyser la collaboration entre les diverses parties prenantes autour des programmes de formation : 1) les facultés d'éducation en Ontario ; 2) les agents des stages (coordinateur.rice.s, les mentor.e.s, les directeur.rice.s) et 3) les candidat.e.s et leurs mentor.e.s. Comme je l'ai déjà souligné, le développement professionnel pour les mentor.e.s représente une autre piste possible à explorer par de futures études afin d'améliorer les expériences des candidat.e.s pendant leurs stages et de combler l'écart entre les programmes de formation et la profession enseignante. Finalement, il pourrait être utile d'explorer les études plus critiques du CECR en Ontario dans les salles de classe de FLS. Dans mon étude, les questions au sujet des jugements et des perspectives critiques des candidat.e.s n'ont pas produit trop de données, néanmoins ces questions ont au moins souligné qu'il existe de vrais défis par rapport à l'intégration du CECR dans un contexte ontarien. Actuellement, il y a quelques études qui analysent le paysage politique du Canada par rapport à l'approche plurilingue du CECR (Wernicke & Bournot-Trites, 2011 ; Taylor & Cutler, 2016), l'interculturalité (Schneider, 2020) et l'évaluation (Gauthier, 2015). Plus récemment, des chercheur.euse.s mettent en avant les avantages d'un cadre complètement différent pour influencer le curriculum et les décisions pédagogiques au Canada (Bournot-Trites et coll., 2020). Il est important d'explorer les éléments négatifs de l'influence du CECR pour une réforme du curriculum réussie.

9.4 Remarques finales

La version révisée du curriculum du FSL en Ontario date de 8 ans au moment de l'écriture de cette thèse. Depuis lors, certain.e.s chercheur.euse.s (Kristmanson et coll., 2011 ; Mui, 2015 ; Piccardo, 2011, 2013, 2014) ont souligné les résultats positifs du développement professionnel ancré sur le CECR. D'autres (ACPI, 2014 ; Faez, Taylor, Majhanovich, Brown, Smith, 2011 ; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith, Crowley, 2011) ont décrit les perspectives positives des enseignant.e.s en service au sujet de l'influence du Cadre. Néanmoins, nous en savions peu sur les effets du nouveau curriculum sur les programmes de formation initiale et très peu d'études ont été réalisées sur le sujet de la préparation des enseignant.e.s avec un curriculum inspiré du CECR. Les conclusions de cette étude mettent en évidence une adoption superficielle du Cadre dans les programmes de formation initiale qui n'a pas d'impact systématique sur les pratiques pédagogiques des candidat.e.s. Même si tou.te.s les candidat.e.s ont partagé des opinions positives sur le CECR et son potentiel dans un contexte du FLS, plusieurs se sentent mal préparé.e.s à exécuter le Cadre malgré leur désir de le faire.

Le CECR a eu une influence généralement positive sur les programmes de FLS en Ontario. Un des plus grands apports est l'accent sur l'apprentissage à vie. Le CECR souligne que l'apprentissage d'une langue peut fournir beaucoup plus à l'individu hormis des meilleures offres d'emploi ce qui est une motivation courante de s'inscrire dans les programmes FLS au Canada (Roy & Galiev, 2011). À l'aide du Cadre, le curriculum promeut l'apprentissage profond discuté par Fullan (2014). Fullan (2014) définit l'apprentissage profond comme le développement des tendances de l'apprentissage, de la création et de l'action dont les jeunes ont besoin pour réussir maintenant et au futur. Basées sur le pouvoir unique de l'enquête, de la créativité et de la raison, les nouvelles pédagogies lancent les efforts dans les associations nouvelles de l'apprentissage pour trouver, pour activer et pour cultiver le potentiel de l'apprentissage profond. Fullan (2014) explique l'apprentissage profond comme plus naturel à la condition humaine parce qu'il nous lie avec nos motivations principales pour directement et profondément nous engager dans l'apprentissage et pour participer dans ce qui va effectuer une différence à nos vies et à notre monde. Dans les meilleurs exemples, les enseignant.e.s et les apprenant.e.s font équipe pour rendre l'apprentissage plus captivant et axé sur la résolution des problèmes authentiques. Le Cadre aide le curriculum à mettre en avant les compétences importantes comme la compassion, le respect, la coopération et un enthousiasme à apprendre pour former les citoyens globaux qui

peuvent réussir dans une multitude de contextes différents avec une multitude de personnes différentes. Il serait crucial d'appliquer ce genre d'apprentissage profond à nos programmes de formation initiale. Le transfert des connaissances théoriques dans l'esprit des candidat.e.s ne suffit désormais plus. Les programmes devraient inspirer le type de pratique et le type de réflexion qui contribue à un cycle d'apprentissage profond parmi leurs apprenant.e.s pour les années à venir.

Bibliographie

- Albert, H., & Brewer, J. (2015; online edn, *Oxford Academic*, 19 Jan. 2016), 'Designing Multimethod Research', dans Hesse-Biber, S.N and Burke Johnson, R. (eds), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.13>
- Alderson, J.C. (2007). The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.
- Alemi, M., Daftarifard, P., & Patrut, B. (2011). The Implication of Chaos/Complexity Theory into Second Language Acquisition. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2(2), 34–40.
- Alzahrani, I. (2016). 'The Role of the Constructivist Learning Theory and Collaborative Learning Environment on Wiki Classroom and the Relationship between Them'. World Academy of Science, Engineering and Technology, Open Science Index 111, *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10(3), 891 - 894.
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757–2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Arnott, S. (2017). Second language education and micro-policy implementation in Canada: The meaning of pedagogical change. *Language Teaching Research : LTR*, 21(2), 258–284. <https://doi.org/10.1177/1362168815619953>
- Arnott, S., Brogden, L., Faez, F., Péguret, M., Piccardo, E., Rehner, K., ... Wenicke, M., (2017). The Common European Framework of Reference (CEFR) in Canada: A Research Agenda. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 31-54.
- Arnott, S. & Vignola, M.-J. (2018). The Common European Framework of Reference (CEFR) in French immersion teacher education. *Journal of Immersion & Content-Based Language Education*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 321–345, 2018. DOI 10.1075/jicb.17008.arn
- Arnott, S., Masson, M., & Prasad, G. (2019). FSL Teacher Recruitment and Retention Study: Perspectives from Two Ontario Faculties of Education. *Ontario Ministry of Education and Training*.

- Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI). (2014). « Le CECR en action ». *Le journal de l'immersion*. Vol. 36 No. 3.
- Badia, A. & Clarke, A. (2021) The practicum-mentor identity in the teacher education context, *Teaching Education*, DOI: [10.1080/10476210.2021.1920910](https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910)
- Belotto, M. J. (2018). Data Analysis Methods for Qualitative Research : Managing the Challenges of Coding, Interrater Reliability, and Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2622-2633. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3492>
- Bezanilla, M.J., Galindo-Domínguez, H., & Poblete, M. (2021). Importance of Teaching Critical Thinking in Higher Education and Existing Difficulties According to Teacher's Views . *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1),20-48. doi: 10.4471/remie.2021.6159
- Bhaskar, R. (1978) *A realist theory of science*, Sussex, England: The Harvester Press.
- Bliss, L. (2008). Review of Jennifer Greene's Mixed methods in social inquiry. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(2), 190–192.
- Borkan, J.M. (2004). Mixed methods studies: a foundation for primary care research. *Ann. Fam. Med.* 2, 4–6.
- Bournot-Trites, Friesen, L., Ruest, C., & Zumbo, B. D. (2020). À Made-in-Canada Second Language Framework for K-12 Education : Another Case Where No Prophet is Accepted in their Own Land. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23 (2), 141–167. <https://doi.org/10.37213/cjal.2020.30434>
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education Inc. New York.
- Bullock, S. M., & Russell, T. (2010). Does teacher education expect too much from field experience? Dans T. Falkenberg & H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (pp. 91–100). Winnipeg, MB : Faculty of Education, University of Manitoba. Repéré de <http://umanitoba.ca/education/TEResearch/Conference%202009.html>
- Byrne, D., & Callaghan, G. (2014). *Complexity theory and the social sciences: The state of the art*. Oxon, England: Routledge.
- Canadian Parents for French (2013, November). *An Overview of French Second Language Education in Canada*. Repéré de https://sencanada.ca/content/sen/committee/412/OLLO/Briefs/2013-11-22CPFBrief_Addendum_e.pdf.

- Canadian Parents for French. (2019a). *French as a Second Language Enrolment Statistics 2014-2015 to 2018-2019*. Canadian Parents for French. Repéré de <https://cpf.ca/wp-content/uploads/2019-Enrolement-Stats.pdf>
- Canadian Parents for French (2019b). The State of French Second Language Education in Canada 2019: Focus on French Second Language Programs. Repéré de <https://cpf.ca/en/files/The-State-of-FSL-Education-in-Canada-2019-1.pdf>.
- Canadian Parents for French (2021). The State of French Second Language Education in Ontario. Canadian Parents for French (Ontario). <https://on.cpf.ca/en/>
- Childs, R. & Bower, B. (2006). Teacher Testing and Certification: An Historical Perspective from Ontario. *Journal of Educational Administration and History*, 38(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/00220620600984206>
- Christiansen, H. & Laplante, B. (2004). Second language pre-service teachers as learners: The language portfolio project. *Canadian Modern Language Review*, 60(4), 439–455. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.4.439>
- Clarke, A., & Mena, J. (2020) An international comparative study of practicum-mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103026.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Ludlow, L., Haigh, M., & Hill, M. (2014). When Complexity Theory Meets Critical Realism: A Platform for Research on Initial Teacher Education. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 41(1), 105–122
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record (1970)*, 116(5).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer*. Paris, France : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2019). *70 ans d'éducation au Conseil de l'Europe*. <https://rm.coe.int/70-ans-d-education-au-conseil-de-l-europe/1680a5a359>
- Conseil de l'Europe. (2022). *Qui sommes-nous ?* Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/about-us/who-we-are>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (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.
- Coste, D. (2007). Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. Dans Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities.* 38-47. Forum, 6-8 February. Strasbourg : Council of Europe. Language Policy Division.
- Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2015). *French as a second language in Canada : Potential for collaboration.* Toronto, Canada.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research.* Sage, Thousand Oaks.
- Creswell, & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research.* (3rd ED.) SAGE Publications.
- Cruden, M. & Gormley, B. (2015). The state of French second language education in Ontario. Canadian Parents for French Ontario.
- Cummins, J. (2014a). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3–22. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.1.01cum>
- Cummins, J. (2014b). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00358>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (n. d.). *Cycles et qualifications : Ordre des Enseignantes et des enseignants de l'Ontario* Répéré de October 29, 2021, <https://www.oct.ca/fr-ca/public/professional-standards/how-teachers-are-certified/initial-teacher-education/teaching-divisions>.
- Davis, B. (2008). Complexity and Education: Vital simultaneities. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40, No. 1, 50-65. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00402.x

- Davis, B., & Sumara, D. (1997). Cognition, Complexity, and Teacher Education. *Harvard Educational Review*, vol. 67, no.1, 105-126.
- Davis B., & Sumara, D. (2005). Challenging images of knowing: complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, no. 3, 301-321. DOI: 10.1080/09518390500082293
- Davis, B., & Sumara, D. (2007). Complexity Science and Education: Reconceptualizing the Teacher's Role in Learning. *Interchange (Toronto. 1984)*, 38 (1), 53 –67.
<https://doi.org/10.1007/s10780-007-9012-5>
- Davis, B., & Sumara, D. (2010). 'If things were simple...': Complexity in education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 16, 856–860.
- Davis, B., & Sumara, D. (2012). Fitting Teacher Education in/to/for an Increasingly Complex World. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, Vol. 9, Number 1, pp. 30-40
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 2007, 7–21
 doi:10.1017/S1366728906002732
- De Bot, K. (2008). Introduction : Second Language Development as a Dynamic Process. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 92(2), 166–178.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>
- DeLuca, C. & Pitblado, M. (2018). Continuity and Change in Canadian Teacher Education: Assessing our Progress and Looking to the Future. Dans Christou, T.M. (2018). *The curriculum history of Canadian teacher education* (pp. 259-272). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Desbiens, J-F., Lepage, M., Gervais, C., & Correa-Molina, E. (2015) Field Experience in Canadian Initial Teacher Education. Dans Falkenberg, T. (2015) (Ed.), « Handbook of Canadian research in teacher education », dans *Canadian Association for Teacher Education (CATE-CSSE)*, [en ligne], p. 167-182. URL : <https://csse-scee.ca/> [Site consulté le 8 avril 2019]
- Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (Éds.). (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Brussels, Belgium : Éditions de Boeck université.

- Desjardins, J. (2012). Définir la cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (Éds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 29–42). Brussels, Belgium : Éditions de Boeck université.
- Doll, W. (1993). *A Postmodern Perspective on Curriculum*. New York : Teachers College Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Mahway, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Duncan, E. (2016). *Onlookers to Participants: Improving FSL Students' Competence and Confidence*. (Thèse non publiée) Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M., & 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. K., Majhanovich, S., Brown, P., & Smith, M. (2011). Teachers' reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, 6, 109-120.
- Falkenberg, T. (2015) (Ed.), « Handbook of Canadian research in teacher education », dans *Canadian Association for Teacher Education (CATE-CSSE)*, [en ligne]. URL : <https://csse-scee.ca/> [Site consulté le 8 avril 2019]
- Falkenberg, T., & Smits, H. (Eds.) (2010). *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs*. Winnipeg, MB : Faculty of Education of the University of Manitoba. Repéré de <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113304/Book-on-Field-Experiences-Volume-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fetters, & Molina-Azorin, J. F. (2017). The Journal of Mixed Methods Research Starts a New Decade: The Mixed Methods Research Integration Trilogy and Its Dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(3), 291–307. <https://doi.org/10.1177/1558689817714066>
- Figueras, N. (2007). The CEFR, a lever for the improvement of language professionals in Europe. *Modern Language Journal*, 91(4), 673-675.

- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. Dans Hargreaves, A. (2005). *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 17-41). Springer Netherlands.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: from theory to practice*. New York : OUP.
- Foster, R., Wimmer, R., Winter, M., & Snart, F. (2009). Field experiences in teacher education: What is and what could be—A case study of the University of Alberta. Dans T. Falkenberg, & H. Smits, (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs*, (pp.187–224). Winnipeg, MB : Faculty of Education, University of Manitoba. Repéré de <http://umanitoba.ca/education/TEResearch/Conference%202009.html>
- Franco, A., & Almeida, L. S. (2015). Critical thinking in college: Differential analysis by academic year and scientific area. En C. Dominguez (Ed.), *Critical thinking in education: actual challenges* (pp. 25-30). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, pp 1-13 doi:10.1017/S0261444801001720
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum (Original work published 1970).
- Friedman, D. (2012) How to Collect and Analyze Qualitative Data. Dans Mackey, A. & Gass, S. M. (Ed.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*, (1 ed). Blackwell Publishing Ltd.
- Frolich, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19(1), 27-57.
- Fullan, M. (1993). *Change forces : probing the depths of educational reform* . Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces : the sequel* . Falmer Press
- Fullan, M. (2003). *Change Forces With A Vengeance*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203165805>
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th edition. New York: Teachers College Press.
- Gallo-Fox, J. & Scantlebury, K. (2015) “It isn’t necessarily sunshine and daisies every time”: coplanning opportunities and challenges when student teaching, *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 43:4, 324-337, DOI: 10.1080/1359866X.2015.1060294
- Gauthier, H. (2015). *Linguistic identity and investment in grade 8 core French students*. (Unpublished master’s thesis). Western University.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), 291 – 295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-0) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi : 10.4135/9781412963909
- Gleick, J. (1987). *Chaos : Making a New Science*. New York : Penguin.
- Goodnough, K., Bullock, S., & Power, K. (2015) The Pedagogy of Canadian Initial Teacher Education. Dans T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in teacher education* (pp. 183-206). Canadian Association for Teacher Education (CATE). Repéré de <http://www.csse-scee.ca/associations/about/cate-acfe>
- Gour, R. (2017). Ontario’s Revised French as a Second Language Curricula : Reflections on Culture Teaching and Oral Proficiency Development in Core French. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 8(2), 2606–2617. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2017.0345>
- Gouvernement du Canada. (2018). *Investir dans notre avenir 2018-2023 Plan d’action pour les langues officielles*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2018-2023.html>
- Gray, D., & Colucci-Gray, L. (2010). Challenges to ITE research in conditions of complexity. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 36, No. 4, 425–439.
- Greene, J. C. (2015). Preserving Distinctions Within the Multimethod and Mixed Methods Research Merger. *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.37
- Hargreaves, A. (2005). *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*. Springer Netherlands.

- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Hébert, Guo, Y., & Pellerin, M. (2008). New Horizons for Research on Bilingualism and Plurilingualism: A Focus on Languages of Immigration in Canada. *Encounters on Education*. <https://doi.org/10.15572/ENCO2008.05>
- Hesse-Biber, S.N et Burke Johnson, R. (eds), (2015; online edn, Oxford Academic, 19 Jan. 2016). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.13>
- Hesse-Biber, S.N., Rodriguez, D., Frost, N. (2015; online edn, Oxford Academic, 19 Jan. 2016). ‘A Qualitatively Driven Approach to Multimethod and Mixed Methods Research’, dans Hesse-Biber, S.N et Burke Johnson, R. (eds), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*, Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.13>
- Hirschhorn, M., Kristmanson, P., & Sears, A. (2013). Toward a national conversation about teacher education in Canada: An examination of CATE conference presentations. Dans L. Thomas (Ed.), *What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century* (p. 61-86). Canadian Association for Teacher Educators (CATE). Repéré de <http://www.csse-see.ca/associations/about/cate-acfe>
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. (2016). A Dynamic Ensemble for Second Language Research : Putting Complexity Theory Into Practice. *The Modern Language Journal*, 100, 4, DOI: 10.1111/modl.123470026-7902/16/741-756
- Ivankova, N.V, Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Kang, H. (2021). The Role of Mentor Teacher-Mediated Experiences for Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 251-263. <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>

- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Ottawa, ON : Canadian Association of Immersion Teachers.
- Kircher, R. (2012). How pluricentric is the French language? An investigation of attitudes towards Quebec French compared to European French. *Journal of French Language Studies*, 22(3), 345-370. doi:10.1017/S0959269512000014
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2013/2014). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning (Welland)*, 8(1). <https://doi.org/10.26522/tl.v8i1.426>
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2015). Teacher Education in Ontario: On the Cusp of Change. Dans T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in teacher education* (pp. 61-76). Canadian Association for Teacher Education (CATE). Repéré de <http://www.csse-see.ca/associations/about/cate-acfe>
- Klopfers, K. M., Scott, K., Jenkins, J., & Ducharme, J. (2019). Effect of Preservice Classroom Management Training on Attitudes and Skills for Teaching Children With Emotional and Behavioral Problems: A Randomized Control Trial. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 49–66. <https://doi.org/10.1177/088840641773587>
- Kozden, M. (2005). *A framework for teaching a foreign language class based on the principles of chaos/complexity theory* (Unpublished doctoral dissertation). School for International Training, Vermont.
- 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.
- Kubota, & Bale, J. (2020). Bilingualism—But Not Plurilingualism—Promoted by Immersion Education in Canada: Questioning Equity for Students of English as an Additional Language. *TESOL Quarterly*, 54(3), 773–785. <https://doi.org/10.1002/tesq.575>
- Kuhn, L. (2008). Complexity and Education Research: A critical reflection. Dans Mason, M. (Ed.). *Complexity theory and the philosophy of education* (p. 169-180). Mason, M. (Ed.). (2008). *Complexity theory and the philosophy of education*. West Sussex, UK : Wiley Blackwell. Wiley Blackwell.

- Kutsyuruba, B., Walker, K., Makhamreh, M., & Stasel, R., (2018). Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives. *In education, Vol 24*, No 1. <https://doi.org/10.37119/ojs2018.v24i1>
- Kwok, A. (2017). Relationships Between Instructional Quality and Classroom Management for Beginning Urban Teachers. *Educational Researcher*, Vol. 46 No. 7, pp. 355– 365 DOI: 10.3102/0013189X17726727
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lavrakas, P. J. (2008). Social desirability. In *Encyclopedia of survey research methods* (Vol. 1, pp. 826-826). SAGE Publications, Inc., <https://www-doi-org.ezproxy.library.yorku.ca/10.4135/9781412963947.n537>
- Lemaire, E. (2013). L'intégration du Portfolio européen des langues en milieu ouest canadien minoritaire et universitaire. *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 69(4), 487-513.
- Lemke, J. L., & Sabelli, N. H. (2008). Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118–129. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00401.x>
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Lang Tech*, 39, 167-190. doi : 10.1017/S0261444806003557
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages: A research agenda. *Language Teaching*, 44, 381-393. doi:10.1017/S0261444811000097
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S., & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 44(5), 844–859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331>

- Mady, C., Arnett, K., & Arnott, S. (2018). Learning more about our learners: Comparing the orientations and attributes of allophone and English-speaking Grade 6 French as a second official language learners. *Alberta Journal of Educational Research*, 64(1), 55-69.
- Majhanovich, S., & Smith, M. (2010). Research report for the 2007-2009 Projet à Québec. Ottawa : *The Ontario Modern Languages Teachers' Association*.
- Majhanovich, S., Faez, F., Smith, M., Taylor, S., & Vandergrift, L. (2010). *Describing FSL Language Competencies: The CEFR within an Ontario Context*. Unpublished manuscript. London : Western University.
- Martin, A., & Russell, T. (2010) The Potential Role of Field Experiences in Teacher Education Programs. Dans Falkenberg, T., & Smits, H. (Eds.) (2010). *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs*. (275-284). Winnipeg, MB : Faculty of Education of the University of Manitoba. Repéré de <https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/113304/Book-on-Field-Experiences-Volume-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin, S. D., & Dismuke, S. (2018). Investigating Differences in Teacher Practices Through a Complexity Theory Lens: The Influence of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 22+.
https://link.gale.com/apps/doc/A522584520/AONE?u=yorku_main&sid=bookmark-AONE&xid=26605258
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>
- Mason, M. (Ed.). (2008a). *Complexity theory and the philosophy of education*. West Sussex, UK : Wiley Blackwell.
- Mason, M. (2008b). What is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change? *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40, No. 1.
- Mason, M. (2009). Making educational development and change sustainable: Insights from complexity theory. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, p.117-124.
- Mason, M. (2016). Is Thorough Implementation of Policy Change in Education Actually Possible? What Complexity Theory Tells Us About Initiating and Sustaining Change. *European Journal of Education*, 51(4), 437–440. <https://doi.org/10.1111/ejed.12193>

- Maurer, B. & Puren, C (2019). *CECR Par ici la sortie !* Éditions des Archives Contemporaines.
- Mazur, N. (2020). *Research Perspectives on the Marginalization of Core French Teachers: A Qualitative Meta-Analysis and Research Agenda for Elementary-Level Ontario Core French Education*. ProQuest Dissertations Publishing.
- McQuillan, P. (2008). Small-School Reform Through the Lens of Complexity Theory: It's "Good to Think With". *Teachers College Record (1970)*, 110(9).
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation (Ontario) (2013). « A framework for French as a second language in Ontario schools », dans *Gouvernement de l'Ontario* [en ligne]. URL : https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario?_ga=2.138199920.1548638219.1592743894-264553453.1591793863 [Site consulté le 30 septembre 2017].
- Ministère de l'Éducation (Ontario). (2014). « The Ontario Curriculum Grades 9-12 : French as a Second Language », dans *Gouvernement de l'Ontario* [en ligne]. URL : https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-de-lontario?_ga=2.138199920.1548638219.1592743894-264553453.1591793863 [Site consulté le 30 septembre 2017].
- Ministère de l'Éducation (Ontario). (2022). *Le français langue seconde (FLS)*. Ministère de l'Éducation (Ontario). <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/FLS.html>
- Mison, S. & 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.
- Moeller, Aleidine J. & Fei Yu. (2015). NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: An Effective Tool for Improving Language Learning Within and Outside the Classroom. *Dimension*. Southern Conference on Language Teaching. Editor, Pete Swanson. Eau Claire, WI : Crown Prints.
- Morrison, K. (2003). Complexity theory and curriculum reforms in Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), 279–302. <https://doi.org/10.1080/14681360300200174>
- Morrison, K. (2006). Complexity Theory and Education. *APERA Conference*.

- Morse, J.M. (2003). 'Principles of mixed methods and multimethod research design'. Dans: Tashakkori, A., Teddie, C. (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, pp. 189–208. Sage, Thousand Oaks
- Mui, T. (2015). *Professional Development Based on The Common European Framework of Reference for Languages and the New Ontario French Immersion Curriculum: A Case Study of Reflective Practice*. (Thèse non publiée). University of Western Ontario, Canada.
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *Modern Language Journal*, 91, 656-659.
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.
- North, B., Angelova, M., Jarosz, E., & Rossner, R. (2018). *Language Course Planning*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York : Prentice-Hall.
- Olmstead, K., Ashton, J. R., & Wilkens, C. P. (2020). Do You Really Want to Do This? Teacher Candidate Perspectives on Imperfect Placements. *Teacher Education Quarterly*, 47(4), 56+. https://link.gale.com/apps/doc/A639054768/AONE?u=yorku_main&sid=bookmark-AONE&xid=3a06666e
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB), Quality Assurance Division. (2010). *Grade 12 French proficiency test: Spring 2010 pilot project*. Mimeo. Ottawa, ON : Author.
- Péguret, M. & Scheffel-Dunand, D. (2020). FSL Hub Project (Camerise). *Heritage Canada*.
- Pennings, R., Smith, D., & Van Pelt, D. (2019). (April 25, 2019). *Educational Reform in Canada* [An expert panel discussion]. Cardus, Ottawa. <https://www.cardus.ca/research/education/reports/education-reform-in-canada/>
- Piccardo, E. (2010). L'enseignant un stratège de la complexité : Quelles perspectives pour la formation ?. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe : Approche comparative* (pp. 79-98). Bruxelles : de Boeck.
- Piccardo, E. (2011). Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, numéro hors-série : 14 (2), 20-52.

- Piccardo, E. (2013). (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* [en ligne]. URL : https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf
- Piccardo, E., North, B., & 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 (2019) : 103-128
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 21 –38.
<https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Prasad, G. (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier, *Intercultural Education*, 26:6, 497-514, DOI: [10.1080/14675986.2015.1109775](https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775)
- Ragoonaden, K. O. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : Le point sur le CECR et l'IDI. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14 (2), 86–105.
- Rapport du Comité sénatorial permanent des langues officielles. (2015). *Viser plus haut : Augmenter le bilinguisme de nos jeunes Canadiens*. Le Comité sénatorial permanent des langues officielles. Repéré de <https://sencanada.ca/content/sen/committee/412/ollo/rms/06jun15/report-f.htm>
- 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.
- Rehner, K. (2018). *Les pratiques pédagogiques des enseignants-correcteurs du DELF : une perspective pancanadienne*. Association canadienne des professionnels de l'immersion.
- Rehner, K., Lasan, I., Popovich, A. & Palta, Z. (2021). The Impact of CEFR-Related Professional Learning on Second-Language Teachers' Classroom Practice: The Case of French in Canada. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24 (1), 26–53. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28992>

- Richards, E. (2002). *Positioning the elementary core French teacher: An investigation of workplace marginality* (Unpublished doctoral dissertation). Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Richards. (2008). Second Language Teacher Education Today. *RELC Journal*, 39(2), 158–177. <https://doi.org/10.1177/0033688208092182>
- Rosen, É. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Lassay-les-Château : CLE International.
- Russell, T., Martin, A., O'Connor, K., Bullock, S., & Dillon, D. (2013). Comparing fundamental conceptual frameworks for teacher education in Canada. In L. Thomas (Ed.), *What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century* (pp. 10-36). Canadian Association for Teacher Education/Association canadienne pour la Formation à l'enseignement. Publié en ligne à <https://sites.google.com/site/cssecate/fall-working-conference>
- Russell, T. & Dillon, D. (2015) The Design of Canadian Teacher Education Programs. Dans T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in teacher education* (pp. 151-165). Canadian Association for Teacher Education (CATE). Repéré de <http://www.cssecsee.ca/associations/about/cate-acfe>
- Saskatchewan Ministry of Education. (2013). « *A guide to using the Common Framework of Reference (CEFR) with learners of English as an additional language* », dans *Saskatchewan* [en ligne]. URL : <https://www.saskatchewan.ca/residents/education-and-learning> [Site consulté le 17 juin 2019]
- Schneider, S. (2020) A critical analysis of the role of intercultural communication in the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume* (2020), *Journal of Spanish Language Teaching*, 7:2, 193-199, DOI: [10.1080/23247797.2020.1864112](https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1864112)
- Shakouri, N., Teimourtash, M., & Teimourtash, M. (2014). Chaos/Complexity Theory in Language Learning: An Ideological Look. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1503–. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.7.1503-1510>
- Sheehan, N., & Fullan, M. (1995). Teacher education in Canada: A case study of British Columbia and Ontario. Dans M. F. Wideen & P. P. Grimmett (Eds.), *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization?* London, UK : Falmer Press.

- Smagorinsky, P. (2010), A Vygotskian analysis of the construction of setting in learning to teach. In V. Ellis, A. Edwards & P. Smagorinsky (Eds.), *Culturalhistorical perspectives on teacher education and development: Learning teaching* (pp. 13-29). New York: Routledge.
- Smyth, & Hamel, T. (2018). THE HISTORY OF INITIAL TEACHER EDUCATION IN CANADA: QUÉBEC AND ONTARIO. *Educação & Formação (Fortaleza)*, 1(1 jan/abr), 88–109. <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i1.1606>
- Snyder, S. (2013). The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the lens of Complexity Theory. *OECD Education Working Papers*, No. 96. <https://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>
- Stange, K.C., Crabtree, B.F., Miller, W.L. (2006). Publishing multimethod research. *Ann. Fam. Med.* 4, 292–294. <https://doi.org/10.1370/afm.615>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1986). Second language education in Canada: Innovation, research and policies, *Interchange*, 17(2), 41-54.
- Swanson, P. (2012). Second/Foreign language teacher efficacy and its relationship to professional attrition. *Canadian Modern Language Review*, 68(1), 78-101.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International/SEJER.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.) (2010) *The Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2nd edn. Sage, Thousand Oaks.
- Taylor, S.K. & Cutler, C. (2016). Introduction : Showcasing the Translingual SL/FL Classroom: Strategies, Practices, and Beliefs. *Canadian Modern Language Review*, 72(4), 389–404. <https://doi.org/10.3138/cmlr.72.4.389>
- Taylor, S.K. (2015). Conformists & mavericks: introducing IT-enabled plurilingual pedagogy informed by the CEFR in high school French immersion. *Intercultural Education (London, England)*, 26(6), 515–529. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1109778>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. LA, CA : Sage.
- TransformingFSL. (Février, 2015). CEFR: 10 Big Ideas. [Wébinaire]. French as a Second a Language. <https://transformingfsl.ca/en/resources/cefr-ten-big-ideas/>

- Trim J. (ed.) (2001), « Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – À Guide for Users », *Language Policy Division*, Council of Europe, Strasbourg, disponible à <https://rm.coe.int/1680697848>.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tudor, I. (2003). Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching. *System (Linköping)*, 31(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00070-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00070-2)
- Turner, J. R., & Baker, R. M. (2019). Complexity Theory: An Overview with Potential Applications for the Social Sciences. *Systems (Basel)*, 7(1), 1–23. <https://doi.org/10.3390/systems7010004>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405
- Valdez, V. E., Freire, J. A., & Delavan, M. G. (2016). The gentrification of dual language education. *Urban Review*, 48, 601–627. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0370-0>
- Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research: Observation From an Ecological Perspective. *TESOL QUARTERLY* Vol. 31, No. 4, 783-784.
- Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37 (4), 409-421
- VanPatten, B. & Williams, J. (ed) (2014). *Theories in Second Language Acquisition: An introduction*. Routledge, New York.
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes : Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Ottawa, ON : Patrimoine canadien.
- Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of students, teachers, and parents. *Canadian Modern Language Review*, 71(1), 52-74.
- Vinther, J. (2013). CEFR - in a critical light. Dans J. Colpaert, Simons, Mathea, Aerts, Ann, and Oberhofer, Margret (Ed.), *Language Testing in Europe: Time for a New Framework ? Proceedings*, pp. 242-247. Antwerp: University of Antwerp.

- Viswanathan, U. (2016). Exploring the Relationship between Core French Teachers' Beliefs and their Instructional Practices (Unpublished doctoral dissertation). The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*, edited by Michael Cole, et al., Harvard University Press. *ProQuest Ebook Central*, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/york/detail.action?docID=3301299>.
- Wernicke, M. & Bournot-Trites, M. (2011). Introducing the CEFR in BC: Questions and Challenges. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14 (2), 106–128.
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of Authenticity in Study Abroad: French From Canada Versus French From France? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19 (2), 1–21.
- Wilkinson, C. (2020). Imposter syndrome and the accidental academic: an autoethnographic account. *International Journal for Academic Development*, 25 (4), 363–374.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1762087>
- Williams, H. (2018). Functional-Notional Approach. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition*. John Wiley & Sons, Inc., DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0165
- Zellermayer, M. & Margolin, I. (2005). Teacher Educators' Professional Learning Described Through the Lens of Complexity Theory. *Teachers College Record*, 107 (6), 1275-1304.
- Zhu, G., Chen, B., Li, C., & Li, D. (2020): Examining preservice teachers' professional learning experience during the international teaching practicums: insights from complexity theory and boundary-crossing construct, *Journal of Education for Teaching*
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1770580>

Annexes

Annexe A — Courriel aux doyens dans les facultés d'éducation

Hello,

My name is Taylor Boreland and I am a third-year PhD candidate at York University as a student in the department of Etudes francophones. I am studying under Dr. Muriel Peguret, who is on maternity leave until the Spring, and Dr. Usha Viswanathan, who is my acting supervisor. I am currently looking to launch data collection for my doctoral work. I am conducting a multimethod case study that aims to collect and analyze the perspectives, perceptions, and experiences of teacher candidates in Ontario regarding their initial teacher education of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The goal of this project is to investigate teacher candidates' knowledge of the CEFR in the hopes of using teacher voices to inform recommendations to the faculties of education in Ontario of how to better prepare teachers to teach based on a CEFR-inspired French curriculum.

I am looking to survey and interview FSL teacher candidates. Below I have included the e-mail recruitment script for teacher candidates in both English and French. As well as the survey consent forms, again both in English and French, to be attached to the e-mail for students to complete. I have received ethics approval from both my home institution and from [institutions ethics panel].

If you could be so kind as to circulate the recruitment e-mail below amongst FSL teacher candidates or if you want to simply include the survey link on one of your department website or community boards, there is a consent form online as well that students must complete prior to completion of the survey. If you have any questions, please feel free to reach out.

Survey link (English): <https://www.surveymonkey.com/r/7V57J7F>

Survey Link (French): <https://www.surveymonkey.com/r/B93NQSC>

Thank you in advance for helping me out with my study. I will certainly keep you updated on my study results.

Best,

Taylor Boreland

PhD Candidate, Études francophones
York University
Toronto Canada M3J 1P3
taylorb1@yorku.ca

Annexe B — Courriel de recrutement (en anglais)

Hello,

My name is Taylor Boreland and I am a PhD student working under the supervision of Usha Viswanathan in the Department of les Études francophones at York University. I am contacting you to ask if you would be interested in being a part of a doctoral research project needing participants. We are conducting a study to collect and analyze the perspectives, perceptions and experiences of teacher candidates in Ontario regarding their initial teacher education of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). We are currently seeking volunteers as participants in this study.

Participants will be asked to complete an online survey which will include questions surrounding your personal experiences with the CEFR before and/or throughout your teacher education, the elements of the CEFR you have been exposed to and your perceived level of preparation with each element, the role of the CEFR in the practical element of your schooling and the presence and the role of a critical approach to the CEFR in teacher education. The online survey is predicted to take 10 minutes. I would like to assure you that the study has been reviewed and received ethics clearance through a York University's Human Participants Review Committee (HPRC) as well as through your home institutions' Ethics Review Committee.

Survey data will be **anonymous**. At the beginning of the survey, you will be asked to create a confidential code to ensure the anonymity of your responses. The code will consist of your birth month, the last two digits of your student number and the last two letters from your first name. At the end of the survey, you will be asked if they would like to participate in a follow-up interview. If you are interested, you will be taken to a page which will ask for your e-mail address to make contact for the interview. Interview participants will be de-identified using the ID code established in their survey.

If you are interested in participating, please visit <https://www.surveymonkey.com/r/7V57J7F>
If you have any other questions, please do not hesitate to e-mail me at taylorbl@yorku.ca or e-mail my supervisor at uviswanathan@glendon.yorku.ca.
Thank you in advance for your consideration of my study.

Sincerely,
Taylor Boreland

PhD Candidate, Études francophones
York University
Toronto Canada M3J 1P3
taylorbl@yorku.ca

Annexe C — Courriel de recrutement (en français)

Bonjour,

Je m'appelle Taylor Boreland et je suis candidate au doctorat qui travaille sous la direction de Dr Usha Viswanathan dans le département des Études francophones à l'université de York. Je vous écris pour demander si vous vous intéressez de prendre part dans mon projet de thèse qui a besoin des participant.e.s. Nous menons une étude qui rassemble et analyse les perspectives, les perceptions et les expériences des enseignant.e.s candidat.e.s, qui suivent actuellement le programme en Ontario, concernant leur formation initiale au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Nous cherchons les volontaires pour participer dans cette étude.

Vous êtes invités à compléter un sondage au sujet de vos expériences personnelles avec le CECR avant et/ou pendant votre formation initiale, les éléments du CECR que vous connaissez et votre niveau perçu avec chacun, le rôle du CECR dans la partie pratique de votre éducation et la présence et le rôle de l'analyse critique au CECR dans votre formation initiale. Le sondage en ligne prendra environ 10 minutes à compléter. Je veux vous assurer que cette étude a été révisée et a obtenu l'approbation éthique à travers York University's Human Participants Review Committee (HPRC) ainsi qu'à travers le comité d'éthique de votre établissement.

Les données du sondage seront être anonymes. Au début du sondage, vous allez être demandé à créer un code confidentiel pour assurer l'anonymat de vos réponses. Ce code sera composé de votre mois de naissance, des deux derniers chiffres de votre numéro d'étudiant et des deux dernières lettres de votre prénom. À la fin du sondage, vous allez être demandé de participer dans une entrevue suite. Si vous vous intéressez, vous allez être amené à une page qui vous demande votre courriel pour faire contact au sujet de l'entrevue. Pour ceux/celles qui participent dans l'entrevue, vous allez être non identifié en utilisant le code établi dans le sondage.

Si vous vous intéressez à participer, veuillez visiter
<https://www.surveymonkey.com/r/B93NQSC>

Si vous avez des autres questions, n'hésitez pas à me contacter à taylorb1@yorku.ca ou ma superviseure à uviswanathan@glendon.yorku.ca.

Merci en avance pour votre considération de mon étude.

Cordialement,

Taylor Boreland

PhD Candidate, Études francophones
York University
Toronto, Canada M3J 1P3
taylorb1@yorku.ca

Are you ready to teach the FSL curriculum?

Tell us more about your experiences in your teacher education program!



How are you currently being prepared to teach according to the revised Ontario curriculum (2014), inspired by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)? This research aims to improve FSL teacher education programs in Ontario. Please follow the following link below to complete a brief online survey. The survey is anonymous and should not take longer than 5 minutes to complete.

Survey link (English): <https://www.surveymonkey.com/r/7V57J7F>

Survey Link (French): <https://www.surveymonkey.com/r/B93NQSC>

If you have any questions, feel free to reach out by email at : taylorb1@yorku.ca

Est-ce que vous êtes prêt(e)s à enseigner le curriculum ?
Dites-nous plus à vos expériences de la formation initiale !



Comment est-ce que vous êtes actuellement préparé.e.s à enseigner le curriculum révisé en Ontario (2014), inspiré par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ? Ce projet vise à améliorer les programmes de la formation initiale des enseignants en Ontario. Suivez le lien ci-dessous pour compléter le sondage bref. Le sondage est anonyme et ne prendra pas plus de 5 minutes à compléter.

Survey link (English) : <https://www.surveymonkey.com/r/7V57J7F>

Le lien (français) : <https://www.surveymonkey.com/r/B93NQSC>

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter à : taylorb1@yorku.ca

Annexe F — Formulaire de consentement pour le sondage (en français)



Office of Research Ethics
York University

Kaneff Tower, Fifth Floor – 4700 Keele Street,
Toronto, Ontario, Canada, M3J 1P3

ore@yorku.ca
research.info.yorku.ca

Date : Lundi le 29 mars, 2021

Titre du projet : L'influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en Ontario : une étude de cas multi méthode de la formation initiale au CECR des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario

Nom de la chercheuse

Chercheuse principale : Taylor Boreland — Étudiante doctorante

Programme : Études francophones

Institution : Université de York

Courriel : taylorb1@yorku.ca

Superviseure : Usha Viswanathan

Faculté : Centre de formation linguistique pour les études en français

Institution : Glendon — Université de York

Courriel : uviswanathan@glendon.yorku.ca

Le but de la recherche :

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), publiée en 2001 et utilisée partout en Europe, a été introduit au Canada en 2005 et depuis lors été utilisé au niveau national pour informer la pédagogie et l'élaboration du curriculum. En Ontario, le curriculum FLS révisé (2013/2014) est influencé par ce cadre et vise à adopter les pratiques inspirées du CECR. Cette étude de cas multi méthode vise à recueillir et à analyser les perspectives, les perceptions et les expériences des candidat.e.s qui suivent le programme intermédiaire/supérieur (9-12) en Ontario concernant leur formation initiale au CECR. Basé sur les sondages en ligne et les entrevues sur Zoom avec les participant.e.s, le but de ce projet est d'utiliser les voix des candidat.e.s pour formuler des recommandations aux facultés d'éducation en Ontario au sujet de comment mieux préparer les candidat.e.s à enseigner à partir d'un curriculum inspiré du CECR. Les objectifs détaillés de ce projet de recherche sont :

1. D'identifier à quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario.
2. D'exemplifier le CECR comme outil référentiel pour les candidat.e.s au contexte canadien en repensant la façon dont la formation initiale prépare les candidat.e.s à comprendre et à appliquer le CECR qui se rapporte au curriculum révisé en Ontario (2013/2014).

Cette recherche va être publiée sous la forme d'une thèse et pourrait être utilisée pour les conférences et les articles.

Participation :

Dans cette première phase du projet, après le consentement, les candidat.e.s sont invité.e.s à participer dans un sondage en ligne qui consiste de 20 à 30 questions concernant vos expériences avec le CECR. Le sondage inclut les questions au sujet de vos expériences personnelles avec le CECR, les éléments du CECR dont vous avez été exposé (ou pas), votre niveau de préparation perçu avec chaque élément ainsi que le rôle pratique du CECR dans la formation initiale. Les sondages prennent environ 15-20 minutes.

À la fin du sondage, vous allez être demandé si vous souhaitez participer dans une entrevue par Zoom dans les prochaines semaines.

Risques :

Nous n'anticipons ni de risques ni d'inconforts de votre participation dans ce projet.

Bienfaits :

Les participant.e.s auront l'occasion de réfléchir sur leurs expériences et leur niveau de confort avec le CECR en ce qui concerne leur programme de formation et leurs pratiques en classe. En outre, cette étude permettra aux enseignants de faire entendre leur voix pour informer des changements éventuels et des suggestions faites aux facultés d'éducation pour améliorer la préparation des enseignants concernant le CECR et la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario pour les programmes FLS.

Cette étude possède le potentiel d'informer les enseignants des besoins des candidat.e.s à propos du CECR qui a inspiré la révision du curriculum en Ontario. Le but est d'encourager et/ou d'affirmer les changements nécessaires dans la formation initiale pour assurer que les candidat.e.s sont bien équipé.e.s et confiant.e.s dans leurs connaissances et leurs capacités d'enseigner à partir d'un curriculum inspiré du CECR. De plus, les enseignants qui se sentaient plus équipés envers leurs propres capacités et envers leur préparation mènent aux pratiques pédagogiques plus confiantes qui bénéficient aux apprenants dans la salle de classe.

Participation volontaire :

Veuillez noter, votre décision à participer, d'arrêter de participer, ou de refuser à répondre aux certaines questions n'aurait aucun impact sur la nature de votre lien avec la chercheuse ou le comité, sur vos résultats scolaires ou sur vos liens avec l'université de York ou dans le programme de formation à [] ni maintenant ni au futur.

Dans le cas où vous vous retirerez de l'étude, toutes les données associées collectées seront immédiatement détruites. Vos réponses du sondage vont être supprimées de SurveyMonkey. Si vous souhaitez vous retirer après l'étude, vous aurez la possibilité de retirer également vos données jusqu'à ce que l'analyse soit complète (projetée pour le 1er septembre 2021).

Confidentialité et anonymat :

Les données du sondage seront être anonymes. Au début du sondage, vous allez être demandé à créer un code confidentiel pour assurer l'anonymat de vos réponses. Ce code sera composé de votre mois de naissance, des deux derniers chiffres de votre numéro d'étudiant et des deux dernières lettres de votre prénom. À la fin du sondage, vous allez être demandé si vous souhaitez participer dans une entrevue sur Zoom dans les prochaines semaines. Si vous êtes intéressé, vous allez être amené à une page qui vous demande votre courriel pour faire contact

concernant l'entrevue. Pour ceux/celles qui participent dans l'entrevue, vous allez être non identifié en utilisant le code établi dans le sondage.

Les sondages seront recueillis sur [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com) ou les réponses sont protégées, regroupés et rendent anonymes pour que les participant.e.s ne soient pas identifiables. « Les réponses anonymes » sont activées comme paramètre du sondage qui assure que l'adresse IP ne soit pas enregistrée dans les résultats du sondage. De plus, les participant.e.s ne doivent publier aucune particularité (leurs noms, leurs écoles, etc.). Les données collectées seront détruites d'ici juin 2024 par l'effacement du sondage sur SurveyMonkey et l'effacement du compte avec SurveyMonkey.

À moins que vous n'en décidiez autrement, toutes vos informations seront gardées en toute confiance et sauf si vous donnez le consentement, votre nom ne figure dans aucun rapport ou publication de cette étude.

Toutes les informations partagées dans cette étude sont confidentielles. Vos réponses au sondage ne seront connues que par la chercheuse et la superviseure du projet. Les données seront recueillies sur SurveyMonkey et vos données de l'enquête seront stockées sur un compte avec SurveyMonkey protégé par un mot de passe dans un ordinateur protégé par un mot de passe et seront accessibles uniquement à la chercheuse principale et à la superviseure.

Bien que les paramètres du sondage soient fixés aux « réponses anonymes », la chercheuse reconnaît que SurveyMonkey pourrait collecter les informations des participant.e.s sans que nous le sachions (l'adresse IP). Bien que ces informations pourraient être fournies ou accessibles à la chercheuse, ça ne va être ni utilisé ni enregistré sur le système sans le consentement de participant. De plus, étant donné que ce projet utilise une plateforme en ligne, les données pourraient être soumises à l'accès d'une tierce partie à cause de la législation en matière de sécurité qui est maintenant en place dans plusieurs pays et donc *la confidentialité des données ne peut pas être garantie pendant la transmission sur internet.*

Des questions ? Si vous avez des questions sur la recherche en général ou sur votre rôle dans l'étude, n'hésitez pas à me contacter à taylorbl@yorku.ca ou à contacter ma superviseure, Usha Viswanathan à uviswanathan@glendon.yorku.ca. Vous pouvez également contacter le Programme d'études supérieures en études francophones à l'adresse fransuperieures@glendon.yorku.ca et/ou au (+1) 416-736-2100 poste 88195.

Cette étude a été révisée et a obtenu l'approbation éthique à travers York University's Human Participants Review Committee (HPRC), qui est le pouvoir délégué à reviser les protocoles par *Human Participants Review Sub-Committee, York University's Ethics Review Board*, et correspond aux standards des consignes désignés par le *Canadian Tri-Council Research Ethics*. Si vous avez des questions au sujet de ce processus ou au sujet de vos droits comme participant.e dans cette étude, veuillez contacter Sr. Manager & Policy Advisor for the Office of Research Ethics, 5th Floor, Kaneff Tower, York University (telephone 416-736-5914 ou par courriel ore@yorku.ca).

Acception :

Je, _____, consens à participer dans l'étude L'influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en Ontario : une étude de cas multi méthode de la formation initiale au CECR des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario mené par Taylor Boreland. Je comprends la nature de ce projet et je souhaitai participer. Je ne renonce aucun droit légal en signant ce formulaire. Ma signature ci-dessous indique le consentement.

Oui je veux participer dans cette étude

Date :

Non, je ne veux pas participer dans cette étude

Date :

Signature de la chercheuse :

Date :

1. Le consentement pour renoncer l'anonymat

Je, _____, consens à l'usage de mon prénom dans les publications qui suivent de cette recherche.

Je confirme l'usage de mon prénom/nom dans les publications de cette étude

Date :

Je ne permets pas l'usage de mon prénom/nom dans les publications de cette étude

Date :

Annexe G — Formulaire de consentement pour le sondage (en anglais)



Office of Research Ethics
York University

Kaneff Tower, Fifth Floor -- 4700 Keele Street,
Toronto, Ontario, Canada, M3J 1P3

ore@yorku.ca
research.info.yorku.ca

Date : Monday, March 29 2021

Study Name: L'influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en Ontario : une étude de cas multi méthode de la formation initiale au CECR des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario

Researcher name:

Principal Investigator: Taylor Boreland — Doctoral student

Program: Études francophones

Institution : York University

E-mail : taylorb1@yorku.ca

Supervisor: Usha Viswanathan

Faculty : Centre de formation linguistique pour les études en français

Institution : Glendon — York University

E-mail : uviswanathan@glendon.yorku.ca

Purpose of the Research:

The *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), published in 2001 and used throughout Europe, was first introduced in Canada in 2005 and has since been used nation-wide to inform pedagogy and curriculum development. In Ontario, the newly revised FSL curriculum (2013/2014) is influenced by this framework and has aimed to implement CEFR-inspired practices. This multi method case study aims to collect and analyze the perspectives, perceptions and experiences of teacher candidates for FSL in Ontario regarding their initial teacher education of the CEFR. Based on online-survey results and Zoom interviews with participants, the goal of this project is to use teacher voices to inform recommendations to the faculties of education in Ontario of how to better prepare teachers to teach based on a CEFR-inspired French curriculum. The detailed objectives of this research project are to:

1. Identify the current presence of the CEFR in initial teacher education according to teacher-candidates for FSL in Ontario.
2. Further exemplify the CEFR as a referential tool for teachers in a Canadian context through rethinking the way in which initial teacher education prepares secondary FSL teachers to apply the CEFR.

This research will be published in the form of a doctoral dissertation and will potentially be used for conference and research article publications.

What You Will Be Asked to Do in the Research:

In phase one of the study, after consent, teacher candidates will be asked to complete an online survey that will consist of approximately 20-30 questions outlining their experiences with the CEFR. Surveys will include questions surrounding teacher candidates' personal experiences with the CEFR, the elements of the CEFR they have been exposed to, their perceived level of preparation with each element and the role of the CEFR in the practical element of their schooling. Surveys are estimated to take between 15-20 minutes.

At the end of the survey, participants will be asked if they are interested and/or willing to partake in a follow-up interview to take place in the following month or two.

Risks and Discomforts:

We do not foresee any risks or discomfort from your participation in the research.

Benefits of the Research and Benefits to You:

Participants will have the opportunity to reflect on their experiences and their level of comfort with the CEFR as it relates to their teacher education and in-class practices. Further, this study will allow teacher voices to inform possible changes and suggestions made to the faculty of education to improve the preparation of teachers regarding the CEFR and the implementation of the Ontario curriculum for FSL.

This study has the potential to inform teacher educators of FSL teacher candidates' needs in relation to their education of the CEFR which has inspired the revised Ontario curriculum. The goal is to encourage and/or affirm the necessary changes in initial teacher education to ensure that teacher candidates are well equipped and confident in their knowledge and abilities to teach a CEFR-inspired curriculum. Further, teachers who feel more equipped in their abilities and preparation will lead to more confident teaching practices which ultimately benefits the student learning in the classroom.

Voluntary Participation and Withdrawal:

Your participation in the study is completely voluntary and you may choose to stop participating at any time. Your decision not to volunteer, to stop participating, or to refuse to answer particular questions will not influence the nature of the ongoing relationship you may have with the researchers or study committee, or the nature of your relationship with York University or [] either now, or in the future.

In the event you withdraw from the study, all associated data collected will be immediately destroyed. Survey responses will be deleted from the SurveyMonkey platform. Should you wish to withdraw after the study, you will have the option to also withdraw your data up until the analysis is complete (projected to be completed by September 1, 2021).

Confidentiality:

Survey data will be anonymous. At the beginning of the survey, participants will be asked to create a confidential code to ensure the anonymity of their responses. The code will consist of their birth month, the last two digits of their student number and the last two letters from their first name. At the end of the survey, students will be asked if they would like to participate in a follow-up interview. If the participant is interested, they will be taken to a page which will ask for their e-mail address to make contact for the interview. Interview participants will be de-identified using the ID code established in their survey.

Surveys will be hosted on [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com) where collected data is protected, aggregated and anonymized so that participants are not identifiable. The survey settings are set to ‘Anonymous responses’ meaning that respondent IP addresses will not be recorded in survey results. Further, participants will not be required to publish any identifying details (their names, schools etc.). All data will be destroyed by June 2024 by deletion of the survey and the account on SurveyMonkey.

Unless you choose otherwise all information you supply during the research will be held in confidence and unless you specifically indicate your consent, your name will not appear in any report or publication of the research. Data will be collected via SurveyMonkey and your data will be safely stored through a password protected account with SurveyMonkey on a password-protected computer and only the principal researcher and project supervisor will have access to this information.

Despite that the survey settings are set to ‘Anonymous responses’ meaning that respondent IP addresses will not be recorded in survey results, the researcher(s) acknowledge that the host of the online survey (Survey Monkey) may automatically collect participant data without their knowledge (i.e., IP addresses). Although this information may be provided or made accessible to the researchers, it will not be used or saved without participant’s consent on the researcher’s system. Further, because this project employs e-based collection techniques, data may be subject to access by third parties as a result of various security legislation now in place in many countries and thus *the confidentiality and privacy of data cannot be guaranteed during web-based transmission*.

Questions About the Research? If you have questions about the research in general or about your role in the study, please feel free to contact me at taylorbl@yorku.ca or my supervisor, Usha Viswanathan at uviswanathan@glendon.yorku.ca. You may also contact the Graduate Program in Études Francophones at fransuperieures@glendon.yorku.ca and/or (+1) 416-736-2100 extension 88195.

This research has received ethics review and approval by the Delegated Ethics Review Committee, which is delegated authority to review research ethics protocols by the Human Participants Review Sub-Committee, York University’s Ethics Review Board, and conforms to the standards of the Canadian Tri-Council Research Ethics guidelines. If you have any questions about this process, or about your rights as a participant in the study, please contact the Sr. Manager & Policy Advisor for the Office of Research Ethics, 5th Floor, Kaneff Tower, York University (telephone 416-736-5914 or e-mail ore@yorku.ca).

Legal Rights and Signatures:

I _____ consent to participate in L’influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en Ontario : une étude de cas multi méthode de la formation initiale au CECR des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario conducted by Taylor Boreland. I have understood the nature of this project and wish to

participate. I am not waiving any of my legal rights by signing this form. My signature below indicates my consent.

<input type="checkbox"/>	Yes, I can participate in this study	<u>Date</u> _____
<input type="checkbox"/>	No, I cannot participate in this study	

Electronic Signature _____ **Date** _____
Principal Investigator

1. Consent to waive anonymity

I, _____, consent to the use of my name in the publications arising from this research.

<input type="checkbox"/>	confirm the use of my name in publications for this study	Date :
<input type="checkbox"/>	do not want my name used in publications for this study	Date :

Annexe H — Formulaire de consentement pour les entretiens (en anglais)



Office of Research Ethics
York University

Kaneff Tower, Fifth Floor -- 4700 Keele Street,
Toronto, Ontario, Canada, M3J 1P3

ore@yorku.ca
research.info.yorku.ca

Date : Monday, May 17 2021

Study Name: L'influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en Ontario : une étude de cas multi méthode de la formation initiale au CECR des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario

Researcher name:

Principal Investigator: Taylor Boreland — Doctoral student
Program: Études francophones
Institution : York University
E-mail : taylorb1@yorku.ca

Supervisor: Usha Viswanathan

Faculty : Centre de formation linguistique pour les études en français
Institution : Glendon — York University
E-mail : uviswanathan@glendon.yorku.ca

Purpose of the Research:

The *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), published in 2001 and used throughout Europe, was first introduced in Canada in 2005 and has since been used nation-wide to inform pedagogy and curriculum development. In Ontario, the newly revised FSL curriculum (2013/2014) is influenced by this framework and has aimed to implement CEFR-inspired practices. This multimethod case study aims to collect and analyze the perspectives, perceptions and experiences of teacher candidates looking to teach French as a Second Language (FSL) in Ontario, regarding their initial teacher education of the CEFR. Based on online-survey results and Zoom interviews with participants, the goal of this project is to use teacher voices to inform recommendations to the faculties of education in Ontario of how to better prepare teachers to teach based on a CEFR-inspired French curriculum. The detailed objectives of this research project are to:

3. Identify the current presence of the CEFR in initial teacher education according to teacher-candidates for FSL in Ontario.
4. Further exemplify the CEFR as a referential tool for teachers in a Canadian context through rethinking the way in which initial teacher education prepares secondary FSL teachers to apply the CEFR.

This research will be published in the form of a doctoral dissertation and will potentially be used for conference and research article publications.

What You Will Be Asked to Do in the Research:

In this second phase of the study, participants who indicated their willingness to partake in a follow-up interview will be invited to do a one-on-one interview via Zoom. Interview questions will be based on trends or questions that arise after analyzing the data collected in the initial surveys. Interviews will include questions surrounding teacher candidates' personal experiences with the CEFR during and outside their teacher education (in the classroom, in their practicum), the elements of the CEFR they have been exposed to and their perceived level of preparation with each element, the role and the presence of a critical approach to the CEFR in teacher education. Interviews are predicted to take between 30-45 minutes.

Risks and Discomforts:

We do not foresee any risks or discomfort from your participation in the research.

Benefits of the Research and Benefits to You:

You will have the opportunity to reflect on your experiences and your level of comfort with the CEFR as it relates to your teacher education and in-class practices. Further, this study will allow your voice to inform possible changes and suggestions made to the faculties of education to improve the preparation of teachers regarding the CEFR and the implementation of the Ontario curriculum for FSL.

This study has the potential to inform teacher educators of teacher candidates' needs in relation to their education of the CEFR which has inspired the revised Ontario curriculum. The goal is to encourage and/or affirm the necessary changes in initial teacher education to ensure that teacher candidates are well equipped and confident in their knowledge and abilities to teach a CEFR-inspired curriculum. Further, teachers who feel more equipped in their abilities and preparation will lead to more confident teaching practices which ultimately benefits the students learning in the classroom.

Voluntary Participation and Withdrawal: Your participation in the study is completely voluntary and you may choose to stop participating at any time. Your decision not to volunteer, to stop participating, or to refuse to answer particular questions will not influence the nature of the ongoing relationship you may have with the researchers or study staff, or the nature of your relationship with [] either now, or in the future.

In the event you withdraw from the study, all associated data collected will be immediately destroyed through deletion of all associated documents (recordings, interview notes, transcription, transcription notes and any files or work uploaded to NVivo). Should you wish to withdraw after the study, you will have the option to also withdraw your data up until the analysis is complete (projected to be completed by September 1, 2021).

Confidentiality:

Zoom interviews will be audio recorded to be transcribed and coded qualitatively for analysis in NVivo. Data will be collected through an audio recording for Zoom interviews on the researcher's password-protected Zoom account through York University. All captured data will be saved to the researcher's iCloud drive and stored on a password-protected computer. Only the researcher and project supervisor will have access to this information. All data will be destroyed

I confirm the audio-recording of my interview Date :

I do not want to be audio-recorded in my interview Date :

3. Video recording

I confirm the videorecording of my interview Date :

I do not want to be video recorded in my interview Date :

4. Use of quotes

I confirm the use of quotes from my interview Date :

I do not want quotes to be used from my interview Date :

5. Consent to waive anonymity

I, _____, consent to the use of my name in the publications arising from this research.

I confirm the use of my name in publications for this study Date :

I do not want my name used in publications for this study Date :

Annexe I — Formulaire de consentement pour les entretiens (en français)



Office of Research Ethics
York University

Kaneff Tower, Fifth Floor – 4700 Keele Street,
Toronto, Ontario, Canada, M3J 1P3

ore@yorku.ca
research.info.yorku.ca

Date : Lundi le 29 mars 2021

Titre du projet : L'influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en Ontario : une étude de cas multi méthode de la formation initiale au CECR des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario

Nom du chercheur

Chercheuse principale : Taylor Boreland — Étudiante doctorante

Programme : Études francophones

Institution : Université de York

Courriel : taylorb1@yorku.ca

Superviseure : Usha Viswanathan

Faculté : Centre de formation linguistique pour les études en français

Institution : Glendon — Université de York

Courriel : uviswanathan@glendon.yorku.ca

Le but de la recherche :

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), publié en 2001 et utilisé partout en Europe, a été introduit au Canada en 2005 et depuis lors été utilisé au niveau national pour informer la pédagogie et l'élaboration du curriculum. En Ontario, le curriculum FLS révisé (2013/2014) est influencé par ce cadre et vise à adopter les pratiques inspirées du CECR. Cette étude de cas multi méthode vise à recueillir et à analyser les perspectives, les perceptions et les expériences des candidat.e.s en Ontario concernant leur formation initiale au CECR. Basé sur les sondages en ligne et les entrevues sur Zoom avec les participant.e.s, le but de ce projet est d'utiliser les voix des candidat.e.s pour formuler des recommandations aux facultés d'éducation en Ontario au sujet de comment mieux préparer les candidat.e.s à enseigner à partir d'un curriculum inspiré du CECR. Les objectifs détaillés de ce projet de recherche sont :

3. D'identifier à quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario.
4. D'exemplifier le CECR comme outil référentiel pour les candidat.e.s au contexte canadien en repensant la façon dont la formation initiale prépare les candidat.e.s à comprendre et à appliquer le CECR qui se rapporte au curriculum révisé en Ontario (2013/2014).

Cette recherche va être publiée sous la forme d'une thèse et pourrait être utilisée pour les conférences et les articles.

Participation :

Dans cette deuxième phase de cette étude, les participant.e.s qui ont indiqué leur désir de participer dans les entrevues seront être invités à prendre part dans une entrevue tête-à-tête sur Zoom. Les questions seront basées sur les tendances ou les questions qui se produisent après l'analyse des données du sondage initial. Les entrevues incluent les questions au sujet de vos expériences avec le CECR pendant ou en dehors de votre formation initiale (dans la salle, pendant le stage), des éléments du CECR dont vous avez été exposé (ou pas), votre niveau de préparation perçu avec chaque élément ainsi que le rôle et la présence d'une analyse critique au CECR dans la formation initiale. Les entrevues prennent environ 30-45 minutes.

Risques : Nous n'anticipons ni de risques ni d'inconforts de votre participation dans ce projet.

Bienfaits :

Les participant.e.s auront l'occasion de réfléchir sur leurs expériences et leur niveau de confort avec le CECR en ce qui concerne leur programme de formation et leurs pratiques en classe. En outre, cette étude permettra aux enseignants de faire entendre leur voix pour informer des changements éventuels et des suggestions faites aux facultés d'éducation pour améliorer la préparation des enseignants concernant le CECR et la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario pour les programmes FLS.

Cette étude possède le potentiel d'informer les enseignants des besoins des candidat.e.s à propos du CECR qui a inspiré la révision du curriculum en Ontario. Le but est d'encourager et/ou d'affirmer les changements nécessaires dans la formation initiale pour assurer que les candidat.e.s sont bien équipé.e.s et confiant.e.s dans leurs connaissances et leurs capacités d'enseigner à partir d'un curriculum inspiré du CECR. De plus, les enseignants qui se sentaient plus équipés envers leurs propres capacités et envers leur préparation mènent aux pratiques pédagogiques plus confiantes qui bénéficier aux apprenants dans la salle de classe.

Participation volontaire :

Veillez noter, votre décision à participer, d'arrêter de participer, ou de refuser à répondre aux certaines questions n'auraient aucun impact sur la nature de votre lien avec la chercheuse ou le comité, sur vos résultats scolaires ou sur vos liens dans le programme de formation à [] ni maintenant ni au futur.

Dans le cas où vous vous retireriez de l'étude, toutes les données associées collectées seront immédiatement détruites par l'effacement de tous les documents associés (l'enregistrement audio, vidéo, la transcription, les notes de la transcription et tous les documents enregistrés sur Nvivo). Si vous souhaitez vous retirer après l'étude, vous aurez la possibilité de retirer également vos données jusqu'à ce que l'analyse soit complète (projetée pour le 1er septembre 2021).

Confidentialité et anonymat :

Les entrevues seront enregistrées en audio pour la transcription et puis codées qualitativement pour l'analyse dans NVivo. Les données recueillies par l'enregistrement audio sur Zoom seront stockées sur un compte de Zoom avec York. Toutes les données seront enregistrées sur le *iCloud Drive* de la chercheuse principale protégé par un mot de passe dans un

ordinateur protégé par un mot de passe. Ces informations seront accessibles uniquement à la chercheuse principale et à la superviseure. Les données collectées seront détruites d'ici juin 2024 par l'effacement des documents (l'enregistrement audio, vidéo, la transcription, les notes de la transcription et tous les documents enregistrés sur Nvivo).

À moins que vous n'en décidiez autrement, vous allez être non identifié en utilisant le code établi dans le sondage initial, toutes vos informations seront gardées en toute confiance et sauf si vous donnez le consentement, votre nom ne figure dans aucun rapport ou publication de cette étude. De plus, vous ne devez publier aucun détail identifiable (votre nom, votre école, votre école pour le stage, etc.).

Des questions ? Si vous avez des questions sur la recherche en général ou sur votre rôle dans l'étude, n'hésitez pas à me contacter à taylorbl@yorku.ca ou à contacter ma superviseure, Usha Viswanathan à uviswanathan@glendon.yorku.ca. Vous pouvez également contacter le Programme d'études supérieures en études francophones à l'adresse fransuperieures@glendon.yorku.ca et/ou au (+1) 416-736-2100 poste 88195.

Cette étude a été révisée et a obtenu l'approbation éthique à travers York University's Human Participants Review Committee (HPRC), qui est le pouvoir délégué a révisé les protocoles par *Human participants Review Sub-Committee, York University's Ethics Review Board*, et correspond aux standards des consignes désignées par le *Canadian Tri-Council Research Ethics*. Si vous avez des questions au sujet de ce processus ou au sujet de vos droits comme participant.e dans cette étude, veuillez contacter Sr. Manager & Policy Advisor for the Office of Research Ethics, 5th Floor, Kaneff Tower, York University (telephone 416-736-5914 or e-mail ore@yorku.ca).

Acception :

Je, _____, consens à participer dans l'étude l'influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en Ontario : une étude de cas multi méthode de la formation initiale au CECR des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario mené par Taylor Boreland. Je comprends la nature de ce projet et je souhaitai participer. Je ne renonce aucun droit légal en signant ce formulaire. Ma signature ci-dessous indique le consentement.

Oui je veux participer dans cette étude Date :

Non, je ne veux pas participer dans cette étude Date :

Signature du chercheur : Date :

2. L'enregistrement audio

Je confirme l'enregistrement audio de mon entrevue Date :

Je ne permets pas l'enregistrement audio de mon entrevue Date :

3. L'enregistrement vidéo

Je confirme l'enregistrement vidéo de mon entrevue Date :

Je ne permets pas l'enregistrement vidéo de mon entrevue Date :

4. L'usage des citations

Je confirme l'usage des citations de mon entrevue Date :

Je ne permets pas l'usage des citations de mon entrevue Date :

5. Le consentement pour renoncer l'anonymat

Je, _____, consens à l'usage de mon prénom dans les publications qui suivent de cette recherche.

Je confirme l'usage de mon prénom/nom dans les publications de cette étude :

Je ne permets pas l'usage de mon prénom/nom dans les publications de cette étude :

Annexe J — Sondage (en anglais)



The influence of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Ontario: A mixed methods study on the initial teacher education of FSL teachers of the CEFR in Ontario (EN-Can)

Informed consent

What will I be asked to do? You are invited to participate in this study conducted by PhD candidate Taylor Boreland with the Department of Études francophones, York University. Your participation consists of answering questions about the content of your teacher education program, your personal experiences with the CEFR, the elements of the CEFR you have been exposed to (or not) and your perceived level of preparation with each element. Your responses will assist me in learning more about initial teacher education in Ontario as it relates to the CEFR. At the end of the survey, you will be asked if you wish to participate in a follow-up interview via Zoom.

Why do this? You will have the opportunity to reflect on your experiences and your level of comfort with the CEFR as it relates to your teacher education and in-class practices. Further, this study will allow teacher voices to inform possible changes and suggestions made to the faculties of education to improve the preparation of teachers regarding the CEFR and the implementation of the Ontario curriculum for FSL. This study has the potential to inform teacher educators of teacher candidates' needs in relation to their education of the CEFR which has inspired the revised Ontario curriculum. The goal is to encourage and/or affirm the necessary changes in initial teacher education to ensure that teacher candidates are well equipped and confident in their knowledge and abilities to teach a CEFR-inspired curriculum. The survey should take approximately 10 minutes to complete.

How is my data protected? All information shared in the study will be confidential. Your survey responses will only be known to the principal investigator and project supervisor. All survey data will be anonymous. At the start of the survey, you will be asked to create a confidential code to ensure the anonymity of your responses. The code will consist of your birth month, last two digits of your student number and the last two letters from your first name. Should you indicate your desire to participate in a follow-up interview, you will be asked for your e-mail however following this step, you will be de-identified using the code generated on your survey. Please note, your decision to participate will have no impact on academic standing or relationships within the teacher education program. Data from the survey will be stored in a password-protected computer accessible only to the principal researcher and supervisor. The collected data will be destroyed by June 2024 by deletion of the survey and the account on SurveyMonkey.

Questions? If you have questions about the research in general or about your role in the study, please feel free to contact me at taylorb1@yorku.ca or my supervisor, Usha Viswanathan at uviswanathan@glendon.yorku.ca. You may also contact the Graduate Program in Études Francophones at fransuperieures@glendon.yorku.ca and/or (+1)

416-736-2100 extension 88195.

Please print or take a screenshot of this consent page for your records before you press the "I consent to participate" option below.

If you press the "I consent to participate" below, you will be automatically directed to begin the survey. Your participation in the study is completely voluntary and you may choose to stop participating at any time.

In the event you withdraw from the study, all associated data collected will be immediately destroyed through deletion of your survey responses. Should you wish to withdraw after the study, you will have the option to also withdraw your data up until the analysis is complete (projected to be completed for September 1, 2021).

* 1. I consent to participate.

Yes

No



The influence of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Ontario: A mixed methods study on the initial teacher education of FSI teachers of the CEFR in Ontario (EN-Can)

* 2. What month were you born?

* 3. What are the last two digits of your student number?

* 4. What are the last two letters of your first name?



The influence of the Common European Framework of Reference for Languages

(CEFR) in Ontario: A mixed methods study on the initial teacher education of FSI teachers of the CEFR in Ontario (EN-Can)

* 5. Did you graduate from an Ontario secondary school?

- Yes
 No

* 6. What program stream are you currently pursuing in your studies?

- Primary/ Junior
 Junior/ Intermediate
 Intermediate/ Senior

* 7. What year of teachers college are you currently in?

- Year 1
 Year 2

8. Have you completed a practicum assignment yet?

- Yes
 No



The influence of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Ontario: A mixed methods study on the initial teacher education of FSI teachers of the CEFR in Ontario (EN-Can)

9. What grade(s) were you responsible for during practicum?

- K-5
 6-8
 9-12
 Other

10. What FSL program(s) type were you responsible for during practicum?

- Core
- Extended
- Immersion
- Other

11. What subject(s) were you responsible for during practicum? (Please check all that apply)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> English | <input type="checkbox"/> Media Arts |
| <input type="checkbox"/> Health and Phys. Ed | <input type="checkbox"/> Economics |
| <input type="checkbox"/> Science | <input type="checkbox"/> Music |
| <input type="checkbox"/> Business Studies | <input type="checkbox"/> Environmental Science/Studies |
| <input type="checkbox"/> History | <input type="checkbox"/> Native Languages |
| <input type="checkbox"/> Social Sciences | <input type="checkbox"/> Family Studies |
| <input type="checkbox"/> Classical Studies | <input type="checkbox"/> Native Studies |
| <input type="checkbox"/> International Languages | <input type="checkbox"/> French |
| <input type="checkbox"/> Visual Arts | <input type="checkbox"/> Philosophy |
| <input type="checkbox"/> Computer Studies | <input type="checkbox"/> French as a Second Language |
| <input type="checkbox"/> Law | <input type="checkbox"/> Politics |
| <input type="checkbox"/> Dance | <input type="checkbox"/> Geography |
| <input type="checkbox"/> Math | <input type="checkbox"/> Religious Education |
| <input type="checkbox"/> Dramatic Arts | |

12. What grade(s) are you interested in teaching after graduation?

- K-5
- 6-8
- 9-12

13. What FSL program type(s) are you interested in teaching after graduation?

- Core
- Extended
- Immersion
- Other

14. Using the Likert scale, please rate the level of importance of the following 8 topics in your teacher education program.

	Not important	Somewhat important	Neutral	Important	Very important
French language proficiency (of students in the FSL programs)	<input type="checkbox"/>				
Pedagogical theories (teaching theory)	<input type="checkbox"/>				
Pedagogical practices (application of theories)	<input type="checkbox"/>				
Curriculum	<input type="checkbox"/>				
Professional Collaboration	<input type="checkbox"/>				
Classroom management	<input type="checkbox"/>				
Equality, diversity in the classroom and social justice	<input type="checkbox"/>				
Intercultural competence	<input type="checkbox"/>				

* 15. Have you learned about the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) prior to the completion of this survey?

- Yes
 No



The influence of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Ontario: A mixed methods study on the initial teacher education of FSL teachers of the CEFR in Ontario (EN-Can)

16. Did you know the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has strongly influenced the development of the most recently revised FSL curriculum (2013/2014)?

- Yes
 No

17. Below are various concepts from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Please indicate the level of importance for each according to your own opinion.

If you are unable to comment on any of the following elements, please choose N/A.

	Not important	Somewhat important	Neutral	Important	Very Important	N/A
Action-oriented approach	<input type="radio"/>					
Task	<input type="radio"/>					
The role of culture in the study of language	<input type="radio"/>					
Plurilingualism	<input type="radio"/>					
Use of authentic documents	<input type="radio"/>					
The European Language Portfolio (ELP)	<input type="radio"/>					
Levels of Proficiency (A1, A2...)	<input type="radio"/>					
"Can Do" statements	<input type="radio"/>					

* 18. Have the following concepts figured into your teacher education (TE) program or are you familiar with the following concepts because of experiences outside of your teacher education program (O)?

You can check multiple boxes to indicate where these concepts have been introduced to you.

	TE	O	N/A
Action-oriented approach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The notion of a <i>task</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The role of culture in the study of language	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plurilingualism	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The use of authentic documents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The European Language Portfolio (ELP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levels of Proficiency (A1, A2...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Can Do" statements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. For each of the elements listed in question 18, please indicate your estimated level of preparation with each.

If you are unfamiliar with a concept, please mark N/A.

	Not at all prepared	Somewhat prepared	Well-prepared	Very well-prepared	N/A
Action-oriented approach	<input type="radio"/>				
The notion of a <i>task</i>	<input type="radio"/>				
The role of culture in the study of language	<input type="radio"/>				
Plurilingualism	<input type="radio"/>				
The use of authentic documents	<input type="radio"/>				
The European Language Portfolio (ELP)	<input type="radio"/>				
Levels of Proficiency (A1, A2...)	<input type="radio"/>				
"Can do" Statements	<input type="radio"/>				



The influence of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Ontario: A mixed methods study on the initial teacher education of FSI teachers of the CEFR in Ontario (EN-Can)

Thank you!

I want to thank you once again for taking the time to complete this survey. Your ideas, experiences and opinions are invaluable for this dissertation.

If you are interested in participating in a follow-up interview in the coming weeks, please indicate below and please provide your e-mail. Anonymity will be carried out in all and any publications of this project and your contact information will not be shared with anyone.

* 20. Would you be interested in a follow-up interview?

- Yes
- No



The influence of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Ontario: A mixed methods study on the initial teacher education of FSI teachers of the CEFR in Ontario (EN-Can)

* 21. Please write your e-mail below.

Annexe K — Sondage (en français)



L'influence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en Ontario : une étude à méthodologie mixte de la formation initiale au CECRL des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario (FR-Can)

Informed Consent

Qu'est-ce que je devrai faire ? Vous êtes invité à participer dans cette étude menée par une candidate doctorante, Taylor Boreland avec le département des Études francophone à l'université York. Votre participation consiste en complétant un sondage en ligne aux questions à propos de votre programme de formation, vos expériences personnelles avec le CECRL, les éléments du CECRL dont vous avez été exposés (ou pas) et votre niveau de préparation perçu avec chaque élément. Vos réponses vont m'aider pour apprendre plus au sujet de la formation initiale en Ontario concernant le CECRL. À la fin du sondage, vous allez être demandé si vous souhaitez participer dans une entrevue par Zoom dans les prochaines semaines.

Pourquoi ? Vous aurez l'occasion de réfléchir sur vos expériences et votre niveau de confort avec le CECRL en ce qui concerne votre programme de formation et vos pratiques en classe. En outre, cette étude permettra aux enseignants de faire entendre leur voix pour informer des changements éventuels et des suggestions faites aux facultés d'éducation pour améliorer la préparation des enseignants concernant le CECRL et la mise en œuvre du curriculum de l'Ontario pour les programmes FLS. Cette étude possède le potentiel d'informer les enseignants des besoins des candidats à propos du CECRL qui a inspiré la révision du curriculum en Ontario. Le but est d'encourager et/ou d'affirmer les changements nécessaires dans la formation initiale pour assurer que les candidats sont bien équipés et confiants dans leurs connaissances et leurs capacités d'enseigner à partir d'un curriculum inspiré du CECRL. Le sondage ne devrait pas vous prendre plus de 10 minutes.

Est-ce que mes données sont protégées ? Toutes les informations partagées dans cette étude sont confidentielles et les sondages sont anonymes. Vos réponses au sondage ne seront connues que par la chercheuse et la superviseur du projet. Veuillez noter, votre décision à participer n'aurait aucun impact sur vos résultats scolaires ou sur vos liens dans le programme de formation. Au début du sondage, vous allez être demandé à créer un code confidentiel pour assurer l'anonymat de vos réponses. Ce code sera composé de votre mois de naissance, des deux derniers chiffres de votre numéro d'étudiant et des deux dernières lettres de votre prénom. Les données de l'enquête seront stockées dans un ordinateur protégé par un mot de passe et seront accessibles uniquement à la chercheuse principale et à la superviseur. Les données collectées seront détruites d'ici juin 2024 par l'effacement du sondage sur SurveyMonkey et l'effacement du compte avec SurveyMonkey.

Des questions ? Si vous avez des questions sur la recherche en général ou sur votre rôle dans l'étude, n'hésitez pas à me contacter à taylorb1@yorku.ca ou à contacter ma superviseure, Usha Viswanathan à uviswanathan@glendon.yorku.ca. Vous pouvez

également contacter le Programme d'études supérieures en études francophones à l'adresse fransuperieures@glendon.yorku.ca et/ou au (+1) 416-736-2100 poste 88195.

Veillez imprimer ou faire une capture d'écran de cette page de consentement pour vos dossiers avant d'appuyer sur l'option « Je consens à participer » ci-dessous.

Si vous appuyez sur l'option « Je consens à participer » ci-dessous, vous serez automatiquement dirigé pour commencer l'enquête. Votre participation à l'étude est entièrement volontaire et vous pouvez choisir de cesser de participer à tout moment.

Dans le cas où vous vous retirez de l'étude, toutes les données associées collectées seront immédiatement détruites dans la mesure du possible. Si vous souhaitez vous retirer après l'étude, vous aurez la possibilité de retirer également vos données jusqu'à ce que l'achèvement de l'analyse (envisagé pour le 1er septembre 2021).

* 1. Je consens à participer.

Oui

Non



L'influence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en Ontario : une étude à méthodologie mixte de la formation initiale au CECRL des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario (FR-Can)

* 2. Quel est votre mois de naissance?

* 3. Quels sont les deux derniers chiffres de votre numéro d'étudiant ?

* 4. Quelles sont les deux dernières lettres de votre prénom ?



L'influence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en Ontario : une étude à méthodologie mixte de la formation initiale au CECRL des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario (FR-Can)

* 5. Est-ce que vous avez obtenu un diplôme d'une école secondaire en Ontario ?

- Oui
 Non

* 6. Pour enseigner dans quel cycle d'enseignement poursuivez-vous votre baccalauréat en éducation ?

- Cycle primaire/moyen
 Cycle moyen/intermédiaire
 Cycle intermédiaire/supérieur

7. Vous êtes en quelle année du programme ?

- Première année
 Deuxième année

8. Est-ce que vous avez déjà fait un stage pratique ?

- Oui
 Non



L'influence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en Ontario : une étude à méthodologie mixte de la formation initiale au CECRL des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario (FR-Can)

9. Quelle(s) année(s) avez-vous enseigné(s) pendant votre stage pratique ?

- K-5
 6-8
 9-12
 Autre

10. Quel(s) programme(s) avez-vous enseigné(s) pendant votre stage pratique ?

- Français de base
- Programme intensif
- L'immersion
- Autre

11. Quel(s) sujet(s) avez-vous enseigné(s) pendant votre stage pratique ? (Cochez tous les choix pertinents)

- Affaires et commerce
- Géographie
- Sciences politiques
- Anglais
- Histoire
- Sciences sociales
- Art dramatique
- Informatique
- Arts visuels
- Langues autochtones
- Danse
- Langues internationales
- Droit
- Mathématiques
- Études autochtones
- Musique
- Études classiques
- Philosophie
- Études familiales
- Santé et éducation physique
- Études religieuses
- Sciences
- Français
- Sciences environnementales
- Français langue seconde
- Sciences économiques
- Autre

12. Quelle(s) année(s) vous intéresse(ent) à enseigner après avoir obtenu votre diplôme ?

- K-5
 6-8
 9-12
 Autre

13. Quel(s) programme(s) du FLS vous intéresse(ent) à enseigner après avoir obtenu votre diplôme ?

- Français de base
 Programme intensif
 L'immersion
 Autre

14. En utilisant l'échelle de Likert, veuillez indiquer le degré d'importance pour les 8 thèmes suivants dans votre programme de formation.

	Rien d'importance	Peu d'importance	Neutre	Quelque importance	Beaucoup d'importance
La compétence linguistique française (des apprenants dans les programmes FLS)	<input type="radio"/>				
La théorie pédagogique (la théorie de l'enseignement)	<input type="radio"/>				
Les pratiques pédagogiques (la mise en pratique des théories)	<input type="radio"/>				
Le curriculum	<input type="radio"/>				
La collaboration professionnelle	<input type="radio"/>				
La gestion de classe	<input type="radio"/>				
L'égalité, la diversité en salle de classe et la justice sociale	<input type="radio"/>				
La compétence interculturelle	<input type="radio"/>				

* 15. Avez-vous appris sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) avant de compléter ce sondage ?

- Oui
 Non



L'influence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en Ontario : une étude à méthodologie mixte de la formation initiale au CECRL des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario (FR-Can)

* 16. Est-ce que vous savez que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a fortement influencé le développement du curriculum révisé du FLS en Ontario (2013/2014) ?

- Oui
 Non

* 17. Dessous sont les concepts différents du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Indiquez le niveau d'importance pour chacun.

Si vous ne connaissez pas un concept, veuillez cocher S/O.

	Rien d'importance	Peu d'importance	Neutre	Quelques importance	Beaucoup d'importance	S/O
Une approche actionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La tâche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le rôle de la culture dans l'étude de la langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le plurilinguisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'usage des documents authentiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le Portfolio européen des langues (PEL)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les niveaux du CECRL (A1, A2...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les descripteurs illustratifs « je peux faire »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 18. Les aspects suivants du CECRL ont-ils fait partie de votre programme de la formation initiale (FI) ou est-ce que vous êtes familier avec ces concepts à cause des expériences hors de la faculté d'éducation (HORS) ?

Vous pouvez cocher plusieurs réponses pour indiquer où ces concepts ont été introduits.

Si vous n'êtes pas familier/familière avec un concept, veuillez cochez la réponse S/O.

	FI	Hors	S/O
Une approche actionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La notion de la tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le rôle de la culture dans l'étude de la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le plurilinguisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'usage des documents authentiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le Portfolio européen des langues (PEL)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les niveaux du CECRL (A1, A2...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les descripteurs illustratifs « je peux faire »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* 19. Indiquez ensuite dans quelle mesure vous vous estimez préparé(e) à chacun de ces aspects de la question 18.

Si vous n'êtes pas familier/familière avec un concept, veuillez cocher la réponse S/O.

	Pas du tout préparé(e)	Peu préparé(e)	Bien préparé(e)	Très bien préparé(e)	S/O
Une approche actionnelle	<input type="checkbox"/>				
La notion de la <i>tâche</i>	<input type="checkbox"/>				
Le rôle de la culture dans l'étude de la langue	<input type="checkbox"/>				
Le plurilinguisme	<input type="checkbox"/>				
L'usage des documents authentiques	<input type="checkbox"/>				
Le Portfolio européen des langues (PEL)	<input type="checkbox"/>				
Les niveaux du CECRL (A1, A2...)	<input type="checkbox"/>				
Les descripteurs illustratifs « je peux faire »	<input type="checkbox"/>				



L'influence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) e Ontario : une étude à méthodologie mixte de la formation initiale au CECRL des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario (FR-Can)

Merci !

Je veux vous remercier encore une fois pour avoir pris du temps à compléter ce sondage. Vos idées, vos expériences et vos opinions sont inestimables pour cette dissertation.

Si vous souhaitez participer à un entretien de suivi dans les semaines à venir, veuillez l'indiquer ci-dessous et fournir votre adresse électronique. L'anonymat sera respecté dans toutes les publications de ce projet et vos coordonnées ne seront communiquées à personne.

* 20. Est-ce que vous souhaitez participer à un entretien ?

- Oui
 Non



L'influence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en Ontario : une étude à méthodologie mixte de la formation initiale au CECRL des enseignants du français langue seconde (FLS) en Ontario (FR-Can)

* 21. Veuillez indiquer votre adresse électronique ci-dessous.

Annexe L — Questions des entretiens (en anglais)

Pre-Interview:

- Introduce myself/ say hi/ thank you
- Brief project description with objectives (reference RQs)
 - So my thesis is looking at how teacher education programs can better prepare teacher candidates to adopt the CEFR in their pedagogical practices in the FSL classroom
 - To answer this I am focused on: what is the current presence/teaching of the CEFR in Ontario teacher education programs?
 - As well as what is the impact of this initial teacher education of the CEFR on FSL teacher candidates' practices
- Expect 45-60 mins for interview
- Interview can be done in language of your choice (give option at this point to switch over to French)
- Participant can withdraw or stop at any time, can also choose not to answer certain questions
- Anonymity will be maintained throughout any publications that result from the project and will not have an effect on their professional standing within the Faculty or with their home University or with York University
- Make sure they have reviewed and signed the consent form and see if there are any questions about it
 - Double check okay with audio recording (start recording at this point if they agree)
- Also, it is worth mentioning that throughout the interview, you will be asked various questions that tap into definitions and knowledge of certain aspects of the CEFR, I just want to reassure you that this is **not a test**. There are no right or wrong answers here. I am interested in hearing your perspectives, beliefs and knowledge of the CEFR.

Part I. Personal experiences with the CEFR & beliefs, attitudes and opinions of the CEFR

1. What does the Common European Framework of Reference for Languages, or the CEFR, mean to you?
 - a. What ideas come to mind?
 - b. What do you know about the framework? According to a historical perspective? According to the methods/ approaches/ pedagogical concepts used? According to the various parts of the framework?
2. Can you talk to me a little bit more about your experiences with the CEFR?
 - a. During your teacher education program?
 - b. During your practicum or outside of this?
 - i. Note : Depending on their survey responses, this question will either be asking more specifics about how they have learned about it in their TE program or when/how they learned about it outside of TE program.
3. Overall, what is your view on the CEFR?
 - a. What is your opinion of the CEFR?

- b. Do you think it is useful for teaching French as a Second Language in Ontario?
 - c. Do you think that the framework responds well to the demands of the revised curriculum? To teach the demands of the revised curriculum well?
 - d. In your opinion, what are some negative aspects of the CEFR if you had to identify some?
 - i. Do you have any criticisms of the CEFR?
4. What influence does the CEFR have on your teaching practices?
- a. As it relates to course planning?
 - b. As it relates to unit plans?
 - c. As it relates to lesson plans?

Part II. Learning/ knowledge of the CEFR & practicum experiences with CEFR

1. The following questions focus on the various elements of the CEFR that were integrated in the Ontario curriculum revision in 2013 and 2014:
 - a. In your opinion, what is an action-oriented approach?
 - i. Prompt : What are the key objectives of learning in an action-oriented approach? What is the role of the teacher in an action-oriented approach? What is the role of the learner in an action-oriented approach?
 - b. What is a ‘task’, in your opinion, in an action-oriented approach?
 - c. In your opinion, what is the role of culture in the learning of a language?
 - i. What does intercultural understanding mean to you?
 - ii. Do you think it is important in the FSL classroom? Why or why not?
2. In your survey responses, you mentioned that you feel prepared to teach the following elements of the CEFR: *state survey responses*. How would you say your teacher education program has prepared you to teach the CEFR and the revised curriculum?
 - a. How have your professors taught and spoken about the CEFR?
 - b. How do your professors approach the CEFR?
 - i. Do your professors approach or address the CEFR critically at all?
3. What have you learned about the CEFR during your practicum placement(s)?
 - a. Were the teachers you have worked with aware of the CEFR?
 - b. Do the teachers you have worked with integrate the CEFR in their teaching? Plan their units and lessons using or integrating the CEFR?
 - c. Did the teachers share their opinions of the CEFR and the new curriculum with you?
4. During your practicum experience(s), did your opinion of the CEFR change at all?
5. Following your practicum experience(s), do you intend on using the CEFR in your own teaching?
6. Are there any other experiences that have changed/ influenced your opinion of the CEFR?

Part III. Learning and practices: Challenges, support and recommendations

1. In your opinion, what perceived or current difficulties are there regarding the use of the CEFR in the FSL classroom?
2. Are there other measures of support in place to encourage the use of CEFR concepts and the implementation of the revised curriculum?
3. How do you think teacher education programs could better prepare future teachers to teach the CEFR? To teach the revised curriculum?
4. Has COVID-19 had any sort of impact on your teacher education program/ your learning and teaching of the CEFR and of the revised curriculum?

Annexe M — Questions des entretiens (en français)

Protocole d'entrevues (FR)

Avant commencer :

- Se présenter/bonjour/merci
- Survol du projet et les objectifs (référer les questions de recherche)
 - Mon étude analyse Comment la formation initiale des enseignant.e.s au CECR en Ontario peut-elle bien préparer les candidat.e.s à adopter les pratiques du CECR dans la salle de classe ?
 - Pour répondre à cette question, je me concentre sur a quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario ?
 - Ainsi que l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ?
- L'entretien durera 45-60 minutes
- L'entretien peut dérouler dans la langue de votre choix (à ce moment-là leur donne l'occasion de faire en anglais)
- Vous pouvez arrêter l'entretien ou vous retirer de l'étude à tout moment, vous pouvez aussi choisir de ne répondre pas à certaines questions
- Je vous assure que votre anonymat sera respecté dans tous les cas où on parle des résultats ; les résultats n'ont aucun rapport avec votre position universitaire, dans la faculté ni à votre université ni à York en général
- Je veux aussi assurer que vous avez revu et signé le formulaire de consentement et avez vous des questions ?
 - L'enregistrement audio (comment l'enregistrement à ce moment si oui)
- De plus, je veux mentionner que pendant l'entrevue je vais vous poser des questions au sujet des définitions, de votre connaissance de certains aspects du CECR, je vous assure que ce n'est **pas un test**. Il n'y a pas de réponses correctes ou pas, je me suis intéressé à vos perspectives, vos croyances et vos connaissances du CECR.

Partie I. Les expériences personnelles du CECR et les croyances/attitudes/opinions du CECR

1. Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence pour les langues/CECR signifie pour vous ?
 - a. Quelles idées/concepts vous viennent à l'esprit ?
 - b. Qu'est-ce que vous savez du Cadre ? Du point de vue historique ? Du point de vue des approches/méthodes/concepts pédagogiques ? Du point de vue des différentes parties du Cadre ?
2. Pourriez-vous me parler de vos expériences avec le CECR ?
 - a. Pendant vos cours de formation à l'enseignement ?
 - b. Pendant vos stages, ailleurs. (Mentionner leurs réponses au sondage ici)

Note : Selon leurs réponses au sondage, cette question sera au sujet de ce qu'ils ont appris sur le CECR pendant les cours lors du programme de formation, pendant le. s stage. s, en dehors du programme de formation.
3. En général, quel est votre avis sur le CECR ?

- a. Quelles sont vos opinions sur le Cadre ?
 - b. Pensez-vous que le Cadre est utile/efficace pour enseigner le français langue seconde en Ontario ?
 - c. Pensez-vous que le Cadre permet de bien répondre aux exigences du curriculum révisé de l'Ontario ? De bien enseigner les exigences du curriculum révisé de l'Ontario ?
 - d. Selon vous, quels sont les aspects négatifs du CECR s'il faut identifier quelques-uns ? Auriez-vous des critiques du CECR ?
4. Quelle est l'influence du Cadre sur votre enseignement, sur vos pratiques pédagogiques ?
- i. Planification de vos cours ?
 - ii. Séquences didactiques ?
 - iii. Plans de leçon ?

Partie II. L'apprentissage et du CECR et les expériences avec le CECR pendant le stage

1. Les questions suivantes portent sur les éléments du Cadre qui ont été intégrés dans le curriculum ontarien révisé de 2013/2014 :
 - a. C'est quoi selon vous la perspective actionnelle ?
 - i. Réplique : Quels sont les objectifs d'apprentissage clés dans la perspective actionnelle ? Quel est le rôle de l'enseignant.e dans la perspective actionnelle ? Quel est le rôle de l'apprenant.e dans la perspective actionnelle ?
 - b. C'est quoi selon vous la notion d'une *tâche* dans la perspective actionnelle ?
 - c. Selon vous, quel est le rôle de la culture dans l'apprentissage d'une langue dans la perspective actionnelle ?
 - i. Pour vous, que signifie la compréhension interculturelle ?
 - ii. Pensez-vous que l'interculturalité est importante dans la salle de classe de FLS ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
2. Dans vos réponses au sondage, vous avez mentionné que vous vous sentez prêt.e/préparé.e. e à enseigner les éléments suivants du CECR : *dire les réponses au sondage*. Comment votre programme de formation vous a-t-il préparé à enseigner le Cadre et le curriculum révisé ?
 - a. Comment est-ce que vos professeur.e.s dans le programme de formation ont enseigné/ont parlé du Cadre ?
 - b. Comment est-ce que vos professeur.e.s dans le programme ont abordé le Cadre ?
 - i. Vos professeur.e.s ont-ils abordé le cadre/parlé du cadre de façon critique ?
3. Qu'est-ce que vous avez appris sur le CECR pendant votre stage/vos stages ?
 - a. Est-ce que les professeur.e.s avec qui vous avez travaillé étaient au courant du Cadre ?
 - b. Est-ce que les professeur.e.s se servaient du Cadre dans leur enseignement ?

c. Est-ce que les professeur.e.s ont partagé leurs opinions sur le Cadre et le nouveau curriculum avec vous ?

4. Pendant votre stage/suite à votre/vos stage. s, vos opinions sur le Cadre ont-elles changé ?

5. Suite à votre/vos stage. s, avez-vous l'intention d'utiliser le Cadre dans votre enseignement ?

6. Est-ce qu'il y a d'autres expériences que vous avez eues qui ont changé/influencé votre opinion du Cadre ?

Partie III. L'apprentissage et les pratiques : les défis, les supports et les recommandations

1. À votre avis, quelles sont les difficultés réelles ou perçues concernant l'utilisation du CECR dans la salle de classe de français langue seconde ?
2. Y a-t-il d'autres mesures de soutien en place pour encourager la mise en pratique des concepts du CECR et du curriculum révisé ?
3. Comment les programmes de formation pourraient-ils mieux préparer les futur.e.s enseignant.e.s du FLS à enseigner le CECR ? À enseigner le curriculum révisé ?
4. La pandémie a-t-elle eu un impact sur votre programme de formation/votre apprentissage et enseignement du CECR et du curriculum révisé ?

Annexe N—Codes des entretiens et leurs descriptions

Nœuds	Description
RQ1	À quoi ressemble actuellement la formation initiale au CECR des candidat.e.s à l'enseignement du FLS en Ontario ?
RQ1.A	Quelles sont les expériences personnelles (hors faculté d'éducation) sur la formation par rapport au CECR ? (En tant qu'étudiant à l'école secondaire, en tant que volontaire dans une salle de classe)
Les études antérieures	Plusieurs participant.e.s ont indiqué les expériences avec le CECR dans les cours postsecondaires ou dans les échanges internationaux en France.
Milieu linguistique	Ce code décrit les expériences personnelles pour ceux/celles qui ont décrit le contact avec les philosophies et les éléments du CECR qui s'articulent avec leur milieu plurilingue ou comme apprenant.e d'une langue seconde et leur identité francophone en dehors de leur formation à l'enseignement.
RQ1.B	Quels sont les éléments du CECR inclus dans la formation initiale des enseignant.e.s au CECR ? Selon eux, qu'est-ce qui est leur niveau de préparation avec ces éléments ?
L'approche actionnelle	Un thème introduit et encouragé par les professeur.e.s.
L'illustration pratique	Les professeur.e.s des participant.e.s démontrent l'approche actionnelle avec les exemples en classe.
Un principe directeur	Cet aspect a une influence tout au long du programme et fonctionne comme un guide pour tous les aspects du programme.
L'usage des documents authentiques	

La recherche en éducation et les outils pour enseigner	Les documents authentiques sont définis comme la recherche sur l'éducation et un outil pour élaborer les stratégies d'enseignement.
Les documents écrits par les membres de la culture cible	Ces documents sont créés des membres de la culture cible pour élaborer leurs propres expériences dans la langue cible.
Le CECR est le standard	Plusieurs participant.e.s décrivent le CECR comme le standard pour enseigner les langues et pour les stratégies pour mieux enseigner, développé par des experts. Le Cadre représente la meilleure façon d'enseigner les langues.
Il faut faire, il faut utiliser	Le CECR est un aspect essentiel pour être le.a meilleur.e enseignant.e.
Ressources externes	Malgré le consensus que le Cadre représente la meilleure façon d'enseigner, les programmes de formation encouragent plutôt les ressources externes pour aider les candidat.e.s à connaître le document au lieu d'enseigner eux-mêmes dans les cours.
Le plurilinguisme	
Un manque de connaissance & de contact	Le plurilinguisme n'est pas un aspect familier selon les participant.e.s.
Un thème commun dans les discussions en cours	Ce concept est commun dans les discussions en cours à propos de sa mise en œuvre dans la salle de classe avec les apprenant.e.s plurilingues.
Le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage d'une langue	
La représentation et l'inclusion des autres	La représentation et l'assimilation des autres cultures sont discutées comme importantes en encourageant que les apprenant.e.s partagent leurs propres cultures et leurs différences.
Les descripteurs illustratifs « <i>je peux faire</i> »	
Une manière de maintenir la positivité dans la salle de classe	Les descripteurs se concentrent sur ce que les apprenant.e.s sont capables à faire en gardant un

	environnement positif dans la salle de classe au lieu de se concentrer sur ce que les apprenant.e.s ne connaissent pas déjà.
Les buts d'apprentissage	Les descripteurs sont associés aux différents niveaux de difficulté pour établir les buts d'apprentissage
La planification des leçons	Les descripteurs sont utilisés pour planifier les leçons en relation avec le curriculum.
L'inclusion des voix des apprenant.e.s	Les descripteurs incluent les apprenant.e.s dans le processus de l'apprentissage afin de leur montrer leurs propres buts et leur montrer qu'ils font partie de l'apprentissage. Les opinions, les objectifs et les besoins des apprenant.e.s sont importants.
Les niveaux de référence	
Un outil d'évaluation	Utiliser pour l'évaluation afin de comprendre les niveaux de leurs apprenant.e.s.
La différenciation	Utile pour différencier quelles stratégies utilisées avec les apprenant.e.s divers.e.s. Utile aussi pour établir les besoins des apprenant.e.s à partir de leur niveau de compétence.
RQ1.C	Est-ce que les candidat.e.s en apprennent sur le CECR durant leur stage ? Si oui, à quoi ressemble cette connaissance ?
Implicitement	Le CECR n'est pas nommé explicitement.
Le CECR n'est pas présent	Rien des enseignant.e.s pendant le stage mentionnent ou utilisent le CECR pour enseigner.
Principe(s) du CECR	Il n'y a jamais un lien entre les éléments du Cadre et le curriculum ontarien. Les enseignant.e.s utilisent les concepts et les éléments du Cadre, mais ne mentionnent jamais le document explicitement.
RQ1.D	Est-ce que les candidat.e.s sont formé.e.s à un regard critique par rapport au CECR ? Si oui, à quoi ressemble cette position ?
Eurocentrisme	Un.e participant.e remet en cause l'utilité du Cadre fonctionne en dehors d'un contexte européen en

	demandant si le CECR enseigne les idées eurocentriques malencontreusement.
Les pratiques réfléchies	Un.e participant.e a noté qu'il y avait des activités dans les cours où iels ont interrogé le Cadre.
RQ2	Quel est l'impact de la formation initiale au CECR sur les pratiques des candidat.e.s en FLS ?
RQ2.A	Quelles sont les croyances et les attitudes des candidat.e.s au CECR ?
L'approche actionnelle	
Le but d'apprendre une langue	Les candidat.e.s expliquent l'approche actionnelle en décrivant les buts d'apprendre une langue à partir de cette approche pédagogique
L'apprentissage par l'action	Le but d'apprendre une langue est d'être actif dans le processus d'apprendre. Ce qui est important est l'action de la part des apprenant.e.s.
La langue pour communiquer dans la vie réelle	Le but d'apprendre une langue est de communiquer dans la vie réelle à partir des besoins et des contextes actuels des apprenant.e.s.
Les rôles dans la salle de classe	Cette approche définit aussi les rôles explicites de l'enseignant.e et de l'apprenant.e. Plusieurs participant.e.s définissent l'approche actionnelle à partir des rôles dans la salle de classe.
L'enseignant.e	
Corriger	L'enseignant.e doit corriger les apprenant.e.s pendant les tâches
Développer une base de connaissance	L'enseignant.e doit donner aux apprenant.e.s les compétences et les habiletés nécessaires pour réaliser les tâches.
Fournir des occasions pour pratiquer	L'enseignant.e doit donner aux apprenant.e.s des occasions pour pratiquer ce qu'il ou elle apprend en classe.
Un.e facilitateur.rice	L'enseignant.e doit conduire les activités en cours à côté des apprenant.e.s.

Un guide	L'enseignant.e n'est pas au centre de l'apprentissage, mais guide l'apprentissage.
L'apprenant.e	
Actif	L'apprenant.e doit être actif.ve au centre du processus d'apprentissage.
La ligne directrice	Le Cadre décrit comment bien enseigner le français comme langue seconde et comment bien évaluer les apprenant.e.s.
Le CECR est pratique	Le Cadre montre aux apprenant.e.s que l'apprentissage d'une langue est pratique pour leurs vies réelles. C'est une compétence qui est signifiante en dehors du monde scolaire.
Le CECR promeut l'unité	Le CECR encourage tous les pays européens d'unifier les connaissances linguistiques et les attentes langagières afin de développer les relations paneuropéennes et pour souligner l'interconnectivité du continent.
Le manque de savoir	Il n'y avait aucun lien établi entre les concepts du CECR et le Cadre. Certain.e.s participant.e.s n'avaient rien entendu concernant le CECR dans leur programme de formation.
Le rôle de l'interculturalité dans l'apprentissage FLS	Une participante décrit une connaissance superficielle de la culture en mentionnant la nourriture dans les différentes cultures. De plus, elle a expliqué que son programme de formation enseignait la culture française de la France et la culture franco-canadienne.
L'accès des apprenant.e.s	Le milieu culturel des apprenant.e.s peut indiquer l'accès chez lui pour l'aide linguistique. Par exemple, si les parents ne parlent ni le français ni l'anglais.
L'apprentissage pertinent aux apprenant.e.s	La culture encourage les apprenant.e.s à partager leurs identités et les encourage à apprendre parce qu'ils peuvent voir la pertinence et le lien de la culture à leurs vies.

L'inclusion des apprenant.e.s	La reconnaissance des cultures des apprenant.e.s leur montre qu'il est important et aide à identifier les besoins uniques des apprenant.e.s étant donné leur milieu culturel et linguistique.
La compréhension interculturelle	Définir comme une conscience des autres cultures.
L'ouverture d'esprit	Cette compétence aide les apprenant.e.s à comprendre que leur perspective n'est pas la seule perspective et encourage les apprenant.e.s à reconnaître les différences et à accepter les autres.
La compréhension des autres	La reconnaissance de la culture aide les apprenant.e.s à comprendre les autres. De plus, la reconnaissance de la culture aide à mieux comprendre la langue.
L'interaction entre les langues et les cultures différentes	Les langues et les cultures différentes ne sont pas des concepts isolés, mais ces différences sont significatives pour expliquer l'évolution des langues et des cultures différentes. Les langues et les cultures interagissent parce que la langue et la culture ne sont ni hermétiques ni exclusives.
La culture est la destination, la langue est le véhicule	La langue est le moyen d'accéder à une culture.
La langue est la culture	La langue et la culture sont inséparables. Les participant.e.s ont souligné qu'une n'existe pas sans l'autre.
La motivation	L'apprentissage de la culture motive les apprenant.e.s à apprendre.
Un document d'organisation	Le Cadre organise les compétences et les connaissances linguistiques.
Un outil d'évaluation	Le Cadre est un outil pour évaluer les apprenant.e.s.
Un point de référence	Le Cadre est un document de référence pour les capacités et les habiletés de la langue.
Le parti au pouvoir pédagogique	Le Cadre est écrit par les experts qui savent les meilleures façons d'enseigner. Selon une

	participante, il n'y a aucune raison de faire référence aux autres documents pédagogiques.
Une boîte aux outils pédagogiques	Le Cadre représente plusieurs outils pour la pédagogie des langues.
Une tâche	
Un problème à résoudre	Les participant.e.s ont expliqué que la tâche pose un problème que les apprenant.e.s doivent résoudre.
Le processus pour atteindre un but	La tâche représente les étapes pour atteindre un but.
Une production finale authentique	Il y a plusieurs petites tâches pour arriver à une production authentique finale.
Une partie du processus de l'apprentissage	Selon une participante, la tâche représente les petites activités dans une leçon.
L'occasion de pratiquer	Une tâche fournit aux apprenant.e.s l'occasion de pratiquer leurs compétences. Ça représente un environnement contrôlé dans lequel l'apprenant.e peut appliquer ce qu'il a appris et a développé comment iel va avancer ces compétences comme un francophone.
L'élément qui différencie l'approche communicative et l'approche actionnelle	La tâche est un scénario qui s'applique à la vie réelle des apprenant.e.s au lieu d'une activité superficielle pour pratiquer qui n'a rien à faire avec les contextes actuels des apprenant.e.s.
RQ2.B	Quels éléments du CECR figurent dans leurs pratiques comme enseignant.e pendant leur(s) stage(s) ? Quels éléments du CECR vont figurer dans leurs pratiques comme enseignant.e une fois embauché.e ?
Le CECR pendant le stage	
Le CECR n'est pas utilisé	Plusieurs candidat.e.s ne voient pas le CECR parmi les enseignant.e.s en service

Pratiques pédagogiques personnelles	
La planification des cours	Les candidat.e.s ont l'intention d'utiliser le Cadre pour planifier leurs leçons.
L'apprentissage pour la vie réelle	Les candidat.e.s ont l'intention de lier l'apprentissage aux vies et aux contextes de leurs apprenant.e.s afin de les encourager et de les motiver à apprendre la langue. Cette idée suit l'importance de l'authenticité soulignée dans le CECR.
L'interculturalité	Les candidat.e.s vont adopter une perspective interculturelle comme le Cadre.
La promotion pour apprendre les langues	Les candidat.e.s vont utiliser le Cadre pour fonder leur enseignement et l'apprentissage dans les buts langagiers pour la vie réelle. Le CECR les aide à retenir l'attention des apprenant.e.s et les encourage à participer.
Le plurilinguisme	Plusieurs candidat.e.s veulent adopter une perspective plurilingue pour enseigner.
Les rôles dans la salle	Le CECR les aide à établir les rôles dans la salle de classe.
L'apprenant.e actif.ve	L'apprenant.e est au centre de l'apprentissage et participe activement.
L'enseignant.e guide l'apprentissage	L'enseignant.e n'est pas au centre de l'apprentissage et n'enseigne pas uniquement en avant de la salle de classe, mais plutôt à côté des apprenant.e.s.
Un test de diagnostic	Les candidat.e.s voudraient utiliser le Cadre pour évaluer le niveau des apprenant.e.s afin de mieux comprendre les besoins de leurs apprenant.e.s et pour établir un point de départ pour l'enseignement.
RQ2.C	Est-ce qu'il y a une évolution dans la perspective des participant.e.s par rapport au CECR avant d'avoir enseigné et après avoir enseigné ?

Rien n'a changé	Selon certain.e.s participant.e.s, le stage n'a rien fait au sujet de leurs opinions du CECR.
Le stage améliore mon opinion du CECR	Après avoir eu des résultats positifs à partir de l'adoption du Cadre dans la salle de classe, les candidat.e.s ont expliqué que le stage améliore leur opinion du Cadre et son efficacité.
RQ2.D	Quelles sont les difficultés actuelles ou perçues concernant l'utilisation du CECR et ces aspects dans leurs pratiques pédagogiques ? Selon les candidat.e.s, quelles sont les recommandations pour répondre à ces défis ?
Les défis	
La mise en œuvre	
La théorie versus la pratique	Les programmes de formation se concentrent plutôt sur la théorie au lieu de la pratique.
Les besoins différents des apprenant.e.s	Le CECR ne s'adresse pas aux certains contextes uniques des apprenant.e.s : comment préparer pour l'université qui n'utilise pas une approche actionnelle, les apprenant.e.s timides qui suivent le cours de français de base en comparaison avec les apprenant.e.s confiantes en l'immersion et parfois il y a plusieurs niveaux différents dans une salle de classe (un.e apprenant.e au niveau A2 et un autre au niveau B1).
Les pédagogies différentes dans les salles de classe	Les enseignant.e.s en service ont parfois des approches pédagogiques différentes. Pendant les stages, il est difficile d'adopter le Cadre comme le.a seul.e enseignant.e qui utilise ces approches.
Pas assez de temps	Le Cadre est trop détaillé, il n'y a pas assez de temps pour adopter tous ces aspects.
Le lien entre le curriculum et le CECR	Les candidat.e.s ne connaissaient pas le lien entre le curriculum et le CECR. Il est difficile alors de suivre le curriculum en adoptant aussi le Cadre.
Les besoins uniques aux apprenant.e.s	Il est difficile d'adopter le Cadre pour convenir aux différents niveaux des apprenant.e.s.

Les ressources	Il y a un manque de ressources concernant le Cadre et comment l'utiliser dans la salle de classe du FLS et il n'y a pas assez de ressources pour le FLS plus généralement.
Une lacune de connaissance	
L'approche actionnelle VS l'approche communicative	Certain.e.s participant.e.s ne savent pas la différence entre une approche communicative et une approche actionnelle.
La notion d'une tâche	Un participant ne comprend pas ce qui est une tâche.
Le plurilinguisme	Un participant ne comprend ni le terme plurilinguisme ni comment utiliser dans une salle de classe à partir de connaître toutes les langues des apprenant.e.s.
Les recommandations	
Expliquer le lien entre le curriculum et le CECR	Les candidat.e.s veulent une explication explicite du lien entre les deux documents.
Les ressources	Les candidat.e.s ont besoin de plus de ressources pour le FLS : où trouver et comment créer leurs propres ressources.
Plus de clarté	Les candidat.e.s requièrent plus de discussion explicite du Cadre.
Plus de pratique	
La mise en œuvre	Les candidat.e.s veulent savoir comment adopter le Cadre dans leurs pratiques pédagogiques au lieu d'apprendre seulement la théorie.
Les expériences authentiques	Un candidat a besoin d'apprendre comment créer les tâches authentiques en suggérant le partage des expériences des enseignant.e.s en service.
Plans de leçon & du cours	Les candidat.e.s veulent apprendre comment planifier les leçons et les cours à partir du Cadre et ses principes.
Une culture du CECR	Un candidat suggère une connaissance plus commune du Cadre afin de diminuer la diversité

	des approches pédagogiques dans le domaine du FLS. Ça va encourager plus de collaboration entre les enseignant.e.s en service.
Les soutiens disponibles	
Les ressources externes	Un candidat a reçu une liste de ressources externes pour l'aider à comprendre et à utiliser le Cadre.
Pas de soutiens	Les candidat.e.s n'ont pas de soutien sous forme de développement professionnel pour les aider avec le CECR.
COVID-Q	La pandémie a-t-elle eu un impact sur votre programme de formation/votre apprentissage et enseignement du CECR et du curriculum révisé ?
Les aspects positifs	
Une occasion d'apprendre	Certain.e.s participant.e.s ont expliqué que le COVID a fourni l'occasion d'apprendre comment enseigner d'une autre façon dans un contexte unique. Iels ont dû enseigner à partir des stratégies et avec des ressources nouvelles, ce qui leur prépare pour l'éducation en ligne.
Plus de ressources	En ligne, il est plus facile de montrer et de partager les ressources. Un participant a mentionné aussi qu'il est plus facile d'inclure les jeux en ligne.
Plus d'autonomie	Le format en ligne encourage plus d'autonomie selon les apprenant.e.s.
Les effets négatifs	
Les protocoles de COVID	Il était difficile de maintenir les protocoles de COVID, spécifiquement avec les apprenant.e.s plus jeunes. De plus, le travail en groupe était plus compliqué à cause des règles qu'il faut suivre. Les masques rendaient la communication plus difficile parce que l'enseignant.e et les apprenant.e.s ne

	pouvaient pas lire sur les lèvres et les voix étaient parfois étouffées.
Les limites d'un format en ligne	Il était difficile d'adopter une approche actionnelle en ligne particulièrement difficile à engager le dialogue avec les apprenant.e.s (ceux et celles qui n'utilisent jamais les caméras et ceux et celles qui ne voulaient jamais participer). Il était difficile de gérer le travail en groupe qui se passe dans plusieurs breakout rooms sur Zoom, il y avait moins de collaboration entre les enseignant.e.s et il y avait des difficultés avec la technologie plus généralement.
Le niveau des apprenant.e.s	À cause de COVID, certains groupes des apprenant.e.s n'ont pas reçu un cours de français pendant presque une année scolaire.
Le manque d'interaction	Les protocoles de COVID rendent l'interaction dans la classe plus difficile (la distance sociale, limite des ressources et de partage des ressources, les apprenant.e.s qui n'étaient pas sur leurs ordinateurs, mais la caméra a été fermée)
Comment gérer une salle de classe	Une participante avait peur qu'elle ne sache pas comment gérer une salle de classe physique parce qu'elle n'avait pas eu d'expérience. Une autre participante a expliqué qu'il était difficile à cause des protocoles de COVID qui prennent plus de temps en cours et changent le plan de leçon, il y a beaucoup plus de travail indépendant et les apprenant.e.s voudraient plus de temps dehors pour une pose des masques.

