

(Re) conceptualiser
l'enseignement
d'une langue seconde
à l'aide d'outils
d'évaluations :
comment les
enseignants canadiens
perçoivent le CECR

ENRICA PICCARDO

La mobilité croissante de notre société augmente la demande de transparence et de transférabilité. Au niveau socio-économique, nous observons une tension entre la complexification de nos sociétés toujours plus déstructurées et plus « liquides » (Baumann, 2007) et le besoin de se donner des points de repères de plus en plus clairs dans tous les domaines. Le panorama des langues est lui aussi intéressé par cette tendance (Bärenfänger et Tschirner, 2008 ; Byrnes, 2007a) et des outils ont été conçus visant à faciliter la visibilité, l'échange et la comparaison. Parmi ces outils, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001), conçu pour apporter cohérence et transparence dans un contexte aussi multilingue et dynamique que celui du vieux continent le lendemain de la chute du mur de Berlin, occupe une position clé. Or, toute société contemporaine doit faire face de manière toujours plus accélérée à une pluralité de langues et des cultures. Il n'est pas surprenant donc que le CECR suscite tant d'intérêt aux quatre coins de la planète. Néanmoins, tant le CECR que le Portfolio européen des langues (PEL) (Conseil de l'Europe, n. d.), qui en constitue le compagnon plus directement lié à la praxis, représentent bien plus que deux outils de standardisation et ont fait preuve d'un potentiel pédagogique considérable. Ce qu'ils proposent est une innovation qui mérite de ne pas être réduite à la

définition de standards, mais au contraire exploitée dans sa multidimensionalité (Hulstijn, 2011 ; Krumm, 2007 ; Little, 2006, 2007 ; Piccardo, 2012).

Cet article traite d'une recherche qualitative conduite en contexte canadien auprès d'enseignants de langues en lien avec les résultats du projet international *Encourager la culture de l'évaluation chez les enseignants* (ECEP)¹ du Centre européen des langues vivantes de Graz (Autriche) (CELV)². En particulier, nous nous intéressons aux défis liés à l'introduction du CECR dans la réalité des salles de classe et à la reconsidération des pratiques évaluatives que cette introduction implique. Nous présentons les résultats d'une action de formation ciblée conduite avec un groupe d'enseignants, suivie par l'analyse thématique du contenu des échanges lors de groupes de discussion dirigés avec les participants à la formation. Enfin, nous structurons les résultats de notre analyse autour d'un cadre conceptuel pour la formation au CECR qui soit en mesure de favoriser son intégration efficace en tant que levier de réflexion et d'innovation méthodologique.

Situation actuelle et raisons de cette recherche

Le Canada montre un intérêt grandissant pour les travaux du Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques. Ceci s'est concrétisé d'un côté dans sa participation aux travaux du CELV³ et de l'autre dans la publication d'études et rapports (Rehorick et Lafargue, 2005 ; Vandergrift, 2006, 2008) sur l'opportunité d'adopter, dans le contexte canadien, le CECR ainsi que d'autres documents strictement liés, tels que le PEL. De plus, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) a formellement encouragé la prise en compte du CECR à large échelle dans le pays⁴, à travers la publication en 2010 d'un document 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*. La prise en compte du CECR, qui a commencé sur un mode quasi volontariste⁵, est donc destinée à se poursuivre, notamment en termes de révision des curricula et de publication de nouveaux manuels. Cette prise en compte est potentiellement en mesure d'introduire une forte innovation en matière d'enseignement des langues si l'on en juge par les changements que cet outil a introduits en Europe dans l'espace d'une décennie.

Néanmoins, si la proposition du CMEC semble prometteuse en termes de renouvellement des pratiques pédagogiques et évaluatives, elle

1. Projet Encourager la culture des professionnels. le cas des enseignants de langues (ECEP), du Centre Européen des langues Vivantes (CELV)-Conseil de l'Europe, <http://ecep.ecml.at>
2. Le CELV est issu d'un accord partiel du Conseil de l'Europe pour la diffusion et la mise en œuvre des politiques éducative et linguistiques.
3. Le Canada a le statut d'observateur permanent auprès du Conseil de l'Europe depuis 1996. Des chercheurs, enseignants et experts canadiens participent à différents projets et activités du Conseil de l'Europe et en particulier du CELV dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes.
4. La politique éducative du Canada est du ressort des provinces. Le CMEC se limite à proposer des outils de cadrage et des lignes directrices communes.
5. Certaines provinces ont pris le devant et réformé leurs curricula en les arrimant au CECR. C'est le cas de la Colombie-Britannique (British Columbia Ministry of Education, 2010). D'autres institutions se sont intéressées au CECR ou au PEL et ont produit des documents spécifiques au contexte canadien (voir par exemple ACPLS, 2009).

n'est pas en soi un gage de changement efficace. La recherche montre que les opinions et convictions des enseignants jouent un rôle clé quand il s'agit d'accepter et d'intégrer de nouvelles méthodologies (Freeman, 1991 ; Johnson, 1994 ; Johnston, 1992), ce qui s'avère bien plus crucial que tout changement curriculaire. Dans le cas du CECR, l'expérience européenne montre qu'une application 'du haut vers le bas' a rarement produit des effets notables. Bien au contraire, elle crée un effet boomerang, les praticiens percevant le CECR comme une imposition, un poids, plutôt qu'un levier d'innovation (Piccardo, 2012). Seul un processus d'appropriation et de contextualisation de l'outil garantit son efficacité et la prise en compte de sa complexité (Coste, 2007). De plus, il existe deux problèmes que plusieurs chercheurs relèvent par rapport au CECR. Ce sont l'interprétation qui en est souvent faite (Huver et Springer, 2011 ; Richer, 2008) et la réception partielle dont il est victime (Little, 2006 ; Piccardo, 2012).

En fait, une des lectures du CECR semble ne reconnaître à la perspective actionnelle aucun élément de nouveauté par rapport à l'approche communicative⁶ – ou à l'approche communicative-expérientielle telle qu'elle avait été conceptualisée au Canada – (Tremblay, Duplantie et Huot, 1990). Pour ce qui est de l'évaluation, elle semble ne prendre en compte que les définitions des standards. Ceci met en avant la dimension verticale des échelles de niveau liées aux activités communicatives dans lesquelles l'apprenant s'engage (le « quoi ») et néglige la dimension horizontale, à savoir les éléments qui définissent la qualité de la performance (le « comment »). Or, la lecture du document du CMEC nous amène à ressentir certaines craintes quant à la démarche d'intégration du CECR dans les réalités provinciales canadiennes. Comme nous l'avons expliqué en détail ailleurs (Piccardo, sous presse), la lecture du CECR qui y est donnée se situe dans ce que Huver et Springer (2011) appelleraient une lecture « communicationnelle » du CECR (p. 88) et qu'ils qualifient à juste titre de « moins dérangement » (p. 88) par rapport à une lecture « actionnelle » (p. 87) qui, elle, constituerait potentiellement « un tournant pour la didactique des langues » (p. 87). De plus, la partie concernant l'évaluation passe sous silence le contenu du chapitre 5 du CECR, à savoir celui qui se réfère aux compétences, alors que la complémentarité des deux est essentielle (Little, 2006). Les problèmes et les défis dans la mise en œuvre du CECR sont soit évacués soit abordés de manière assez rapide avec le risque de passer à côté de son réel potentiel d'innovation. Or, si d'un côté plusieurs bases théoriques du CECR prennent comme point de départ des notions qui ont été introduites en didactique des langues dans les années 1970 et 1980, telles que celle de compétence communicative ou d'autonomie, de l'autre le CECR représente une avancée par rapport à l'approche communicative dans le sens où il attribue une place centrale à la notion d'action sociale qui à son tour est alignée à celle, plus large, d'approche par compétences telle qu'elle s'est définie dans la sociologie

6. Tout en étant conscients que l'approche communicative a été déclinée de plusieurs manières, voire qu'elle a donné lieu à des formes quelque peu différentes, nous parlerons ici d'approche communicative au singulier, surtout pour souligner le changement de paradigme que son introduction a significativement introduit en didactique des langues.

du travail (Le Boterf, 1994, 2000 ; Rogiers, 2004 ; Scallon, 2007). Les compétences que l'acteur social mobilise ne sont pas seulement langagières, elles sont aussi « générales » selon le CECR. Les facteurs stratégiques, « l'intelligence des situations, la façon de mobiliser des ressources variées pour trouver de manière satisfaisante et originale une solution pertinente » (Huver et Springer, 2011, p. 243) deviennent fondamentaux. Parallèlement, « L'évaluation doit ... s'intéresser à la capacité de mobilisation des compétences dans des situations complexes » (Huver et Springer, 2011, p. 138)⁷.

Ces préoccupations ont motivé notre choix d'adopter une perspective de formation professionnelle pour une étude sur les convictions et les perceptions des enseignants lors de l'intégration du CECR, outil qui demande beaucoup de réflexion, individuelle et collective, pour arriver à avoir un impact réel sur les pratiques d'évaluation et, par conséquent, d'enseignement et d'apprentissage.

Problèmes et défis dans l'intégration du CECR : expériences européennes

Même si des recherches internationales à large échelle sur l'impact du CECR dans les pratiques pédagogiques et sur la mesure des niveaux de compétences ne sont pas encore disponibles, l'analyse de la littérature existante, qui traite de l'intégration du CECR en Europe (Alderson, 2002, 2007 ; Byrnes, 2007a, 2007b ; Coste, 2007 ; Figueras, 2007 ; Little, 2006, 2007, 2011 ; Westhoff, 2007), montre des traits significatifs et fait état de préoccupations similaires dans les différents contextes européens. Récemment, les chercheurs se sont exprimés en faveur d'une étude plus précise du rôle du CECR dans le domaine de la formation des enseignants, des manuels et des curricula afin d'éliminer le hiatus qui existe encore entre concepts proposés et pratique de classe (Council of Europe, 2005 ; Figueras, 2007 ; Little, 2007, 2011 ; Martyniuk et Noijons, 2007 ; Westhoff, 2007).

Certes, le CECR a contribué à faire évoluer la situation de l'enseignement/apprentissage des langues (Schärer, 2007), néanmoins il peine encore à changer « the frame of reference of teacher educators and their classroom practices » (Byrnes, 2007b, p. 682). De plus, des pans entiers du CECR restent inconnus (Coste, 2007, 2011) et son impact sur l'évaluation est encore beaucoup plus fort que sur la définition des curricula ou sur la pédagogie, ce qui limite son potentiel (Little, 2007, p. 648).

Ce qui apparaît en trame de fond est la nécessité pour les enseignants de s'approprier la vision, la « philosophie » du CECR, de manière à saisir les synergies entre ses deux dimensions, l'évaluative et la pédagogique,

7. Une différence par rapport aux modèles de Canale et Swain (1980), de Bachman (1990) et de Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell (1995) pour ce qui est de la compétence stratégique est le fait que dans la perspective actionnelle la composante stratégique ne se réfère pas seulement aux stratégies de communication, langagières, mais comprend aussi les stratégies de résolution de problèmes, donc non langagières.

la verticale et l'horizontale (Little, 2006), car seulement un travail commun de tous, décideurs en matière de politiques éducatives comme acteurs de terrain, peut mener à la création d'espaces symboliques partagés capables d'introduire des changements durables (Byrnes, 2007b ; Little et al., 2007).

Dans le but de répondre à ce besoin, entre 2008 à 2011 nous avons monté le projet international ECEP financé par le CELV qui a impliqué presque 150 professionnels. Au cours de ce projet nous avons montré que, dans le contexte européen, alors que les praticiens perçoivent le potentiel d'innovation du CECR, ils ont souvent du mal à faire le lien entre l'outil et la pratique, surtout quand ils sont laissés seuls devant sa complexité (Piccardo, 2011, 2013), et ils finissent par chercher à appliquer certaines grilles et échelles du CECR sans modifications ou contextualisations, ce qui d'ailleurs confirme les résultats d'enquêtes et d'études précédentes (Council of Europe, 2005 ; Martyniuk et Noijons, 2007). En particulier, l'application de standards de niveau unie à l'utilisation de grilles préconstituées et difficilement compatibles avec les traditions évaluatives locales a fini par engendrer frustration et démotivation. Par ailleurs, nous avons aussi pu constater que là où il y avait eu une formation efficace et/ou un processus de recherche-action partagée avec des collègues pour s'appropriier l'outil, les enseignants arrivaient à saisir les spécificités du CECR et à développer une nouvelle relation, plus autonome et confiante, à l'outil (Piccardo, 2012, 2011, p. 29). En particulier, ils prenaient conscience d'une série d'aspects fondamentaux pour la pratique didactique et l'évaluation, allant du partage possible des responsabilités, à la « normalité » des erreurs et à une vision de la langue non pas comme objet d'apprentissage mais comme outil au service des apprenants, doués à leur tour de profils différents et dynamiques (Piccardo, 2013). Les données recueillies ont servi à créer un matériel destiné à la formation des enseignants (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz et Pamula, 2011a, 2011b), piloté dans plusieurs contextes pour en vérifier la pertinence et l'efficacité. Ce matériel consiste en un guide aux concepts clés du CECR et en une série de fiches destinées à la formation des enseignants.

En général, les formations au CECR qui sont offertes se limitent à une présentation voire à une familiarisation. Ceci empêche les enseignants de parvenir au niveau que la recherche juge fondamental pour une intégration efficace et apte à produire des changements, celui de l'acceptation et de l'appropriation de nouveaux concepts et outils (Fullan, 1982, 2005 ; Hargreaves, 1994). Ce problème n'est pas au centre des préoccupations institutionnelles. Et pourtant la recherche montre que quand on va vers un paradigme de la transformation dans la formation des enseignants les résultats sont beaucoup plus profonds et durables car ils favorisent la réflexion et l'auto-compréhension. (Edge, 2002 ; Kohonen et Kaikkonen, 2002 ; Kolb, 1984 ; Little et al., 2007, p. 27). Le travail de projet nous a permis d'avoir une idée suffisamment claire de ces

problèmes et des obstacles liés à la mise en œuvre du CECR, ce qui nous a poussés à explorer les enjeux de l'adoption du CECR dans le contexte canadien au niveau de la formation des enseignants.

Déroutement/description de la recherche

La recherche que nous allons présenter est de type qualitatif. Elle s'est déroulée dans la région de Toronto et s'est structurée en deux phases dont la première exploratoire.

PHASE 1

Le but de cette phase était une analyse des besoins des enseignants en matière d'évaluation. Nous avons organisé trois groupes de discussions pendant l'hiver 2010 auxquels ont participé au total douze enseignants de français langue seconde provenant de trois types différents d'école secondaire (deux publiques, dont l'une laïque et l'autre catholique, et une privée). En recherche qualitative, la méthodologie des groupes de discussion facilite la mise en commun des expériences collectives et sollicite l'émergence de thèmes et de préoccupations liés aux questions de recherche (Dörnyei, 2007).

Lors des groupes de discussion, nous avons posé aux enseignants canadiens les mêmes questions utilisées dans le cadre du projet ECEP en Europe, à savoir celles qui couvrent les aspects fondamentaux (qui évalue, quand, où, comment, pourquoi) plus une question pour savoir s'ils/si elles connaissaient le CECR. L'idée étant de faire ressortir leur vécu concernant l'évaluation, leurs préoccupations et leurs doutes. Une fois les échanges transcrits, nous avons procédé à une analyse thématique des données et à une réduction phénoménologique (Deschamps, 1993), en partant des pratiques d'évaluations des enseignants et de leurs préoccupations et doutes. Au-delà des différences entre contextes, les préoccupations des enseignants canadiens étaient très similaires à celles exprimées au cours du projet ECEP par les enseignants européens (Piccardo, 2011). Les participants ont exprimé un besoin de transparence et cohérence dans l'évaluation et ils ont invoqué des descripteurs clairs, des exemples, et un travail d'équipe. Pour eux, une évaluation efficace devait être en mesure d'informer les élèves, de prendre en compte les différents niveaux et compétences, et être rapide. Ils soulignaient la faiblesse de l'évaluation de l'oral, spécialement aux niveaux inférieurs, et ils percevaient l'évaluation formative comme ambiguë et l'évaluation sommative comme une imposition institutionnelle. Enfin ils montraient une attitude ambivalente par rapport à l'autoévaluation et à l'évaluation réciproque entre pairs (Mison et

Jang, 2011). Les enseignants percevaient plusieurs problèmes fondamentaux liés à l'évaluation même s'ils n'avaient aucune familiarité avec le CECR ou avec d'autres études théoriques. La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus dans les contextes européens faisait émerger une situation analogue à celle des enseignants européens qui n'avaient pas été exposés au CECR, hormis éventuellement par les biais de simples présentations. En revanche, nous avons pu remarquer que les enseignants européens qui avaient mené un travail de réflexion et d'expérimentation individuelle et collective sur le CECR, avaient complexifié et problématisé leur réflexion, et perçu les différents aspects comme étant reliés et interdépendants. D'autres questions se rajoutaient, ce qui, d'après les participants, n'était pas négatif, bien au contraire car elles ouvraient de nouvelles perspectives. Un des exemples les plus intéressants était la prise de conscience de la nécessité d'évaluer plusieurs aspects tels que les différentes compétences, ce qui leur faisait considérer l'évaluation comme une forme d'analyse de données visant l'introduction d'actions ciblées et de stratégies d'enseignement basées sur des principes. Un autre aspect intéressant était la reconsidération de la notion de tâche en relation au processus d'enseignement et d'évaluation. Enfin, la transparence était elle aussi reconceptualisée à partir des principes du CECR, y compris le rôle et les implications de l'autoévaluation et de l'évaluation réciproque. Certes, dans le cas canadien, le nombre restreint des participants limite la représentativité de l'échantillon, mais, compte tenu du but exploratoire de cette phase, la diversité des conseils scolaires nous a permis d'obtenir des données utiles pour la suite de la recherche, notamment pour la structuration et le contenu de la formation.

PHASE 2

La deuxième phase s'est déroulée d'avril à juin 2012 et a consisté en deux séances de formation sur le CECR suivies par des groupes de discussion dirigés avec les participants à la formation⁸. La recherche a été conduite par deux chercheurs, l'auteur de cet article, aidée par un assistant de recherche.

Le recrutement des participants à l'étude a suivi deux voies : une annonce a été postée sur la liste de diffusion de l'institut d'appartenance du chercheur principal qui comprend beaucoup d'enseignants de langues et, en parallèle, d'autres réseaux ont été employés pour contacter des enseignants susceptibles d'avoir un intérêt dans le CECR. La participation à l'étude s'est faite de façon volontaire. La composition était néanmoins représentative du panorama de l'enseignement des langues dans le contexte tant au niveau des langues enseignées que des années d'expérience (voir tableaux 1 et 2) :

8. Comme tout s'est déroulé en anglais car c'était la seule langue partagée par le groupe, les matériels distribués ont été aussi en anglais et le codage des transcriptions et des données s'est fait en anglais. Nous avons choisi de ne pas traduire ces éléments de l'étude.

Tableau 1 : Contexte d'enseignement

CONTEXTE ACTUEL D'ENSEIGNEMENT ⁹	NOMBRE DE PARTICIPANTS
FSL (Core French, Extended French, French immersion)	4
ESL (Primary, Secondary, Post-secondary, Adult)	5
Heritage language	2

Tableau 2 : Expérience d'enseignement

NOMBRE D'ANNÉES	NOMBRE DE PARTICIPANTS
1-3 ans	1
4-8 ans	5
8-15 ans	3
Plus que 15 ans	2

De plus, certains participants avaient des responsabilités en tant que formateurs ou concepteurs de curricula dans leurs établissements. Dix participants avaient quelques connaissances du CECR, mais à une exception près, aucun d'entre eux ne l'avait utilisé. Les connaissances étaient très différenciées mais aucun participant n'avait reçu de formation ciblée.

Onze enseignants ont participé à la formation et huit à un des deux groupes de discussions, d'une durée d'une heure et demie chacun, menés cinq semaines après la formation. Un participant externe¹⁰, expert pédagogique et connaisseur du CECR, a été admis à un des groupes de discussion pour sa capacité potentielle d'enrichir la discussion. Les données transcrites et codées comprennent donc la voix de neuf personnes.

CONTENUS ET MODALITÉS DES SÉANCES DE FORMATION, DU TRAVAIL AUTONOME ET DES GROUPES DE DISCUSSION

La formation s'est déroulée sur deux séances de deux heures chacune comme détaillée ci-dessous. La première s'est focalisée sur une compréhension générale du CECR et sur une réflexion partagée sur les enjeux de l'évaluation et les pratiques :

- Collecte d'informations sur les participants (expériences personnelles et d'enseignement dans le domaine des langues, connaissance préalable du CECR) à travers la compilation d'un questionnaire ;
- Brève histoire du CECR et introduction du projet ECEP ;
- Activité en binômes à l'aide de la fiche « Personal experience of assessment » (tirée de Piccardo et al., 2011a) et mise en commun des points clés ;

9. Nous avons gardé les dénominations anglaises des programmes dans lesquels les participants travaillent.

10. Codé comme 14 M CS pour le distinguer des autres participants codés simplement avec un numéro suivi par M pour les hommes et W pour les femmes.

- Présentation du CECR, focalisation sur les concepts clés et leurs implications ;
- Discussion guidée et réflexion sur les principes de base de l'évaluation, sur les parties souvent négligées de l'évaluation dans la pratique, et sur les manières de relier le CECR à la pratique d'évaluation dans la classe.

La deuxième séance a porté sur les pratiques d'évaluation en lien avec le CECR :

- Activité en binômes à l'aide de la fiche « The issue of objectivity in assessment » (tirée de Piccardo et al., 2011a) et mise en commun des points clés ;
- Présentation (2^e partie), focalisation sur l'évaluation et ses implications ;
- Activité d'évaluation libre d'abord, et ensuite structurée sur la base de vidéos de productions/interactions d'élèves ;
- Introduction de sources pour l'évaluation ciblée sur le CECR (ex: CEFTrain¹¹)

Des matériels ont été distribués aux participants en cours de formation et à la fin pour accompagner la réflexion.

Pendant la formation, qui visait surtout à faciliter la réflexion personnelle, l'assistant de recherche a observé et pris des notes sur les thématiques clés qui ont émergé. Ceci a servi à la fois pour avoir une meilleure connaissance de l'expérience des participants et pour mieux faire le lien ensuite entre la formation et les groupes de discussion, en particulier au moment du codage thématique des données.

Les deux fiches utilisées en formation ont permis de faire de l'évaluation le pivot de la formation, bien que le formateur ait souligné l'interdépendance de tous les concepts du CECR. Les échanges des participants ont donc fait le lien entre évaluation et pratiques et beaucoup d'aller-retour entre le CECR et leurs propres réalités. Les thèmes plus récurrents ont été : le lien entre les activités communicatives et les compétences, l'aspect quantitatif et qualitatif des productions d'élèves, la familiarisation avec les niveaux et les descripteurs, le besoin de combiner plusieurs grilles, l'adaptation à une grande diversité de contextes, la motivation des apprenants, le lien entre évaluation, curricula et notion de seuil, la notion de culture et le problème du parlant natif, et enfin, la notion de tâche.

En complément de la formation, à la fin de la deuxième séance, des documents ont été distribués visant à stimuler la réflexion des participants sur le potentiel du CECR dans leurs contextes d'enseignement. Ces documents contenaient des grilles (du CECR ou alignées au CECR), des questions portant sur leur utilité, faisabilité, force et faiblesse par rapport au contexte de travail des participants et un schéma pour faciliter des notes de synthèse. Les groupes de discussion ont eu lieu cinq semaines après la formation. Les grilles n'étaient pas à utiliser dans les classes, même si elles n'étaient pas interdites. Une seule

11. Le projet CEFTrain est une initiative transnationale visant à promouvoir des principes et des standards communs basés sur le CECR dans la formation des enseignants en Europe <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.php.37.html>

participante a introduit des grilles dans ses cours à la suite de la formation, comme cela a émergé de la discussion.

Pour générer les données, nous avons choisi la méthodologie des groupes de discussion car, comme le théorisent Kitzinger et Barbour (1999), le groupe implique une forme d'activité collective où les participants interagissent entre eux et non pas seulement avec le modérateur. De plus ils permettent d'explorer une série spécifique d'idées et expériences et de vérifier de façon empirique si les opinions des participants sont motivées et stables ou si elles ont tendance à changer suite aux échanges avec les pairs (Krzyánowski, 2008).

La discussion des participants dans les groupes a été guidée par une série de sept questions concernant : (1) l'efficacité de la formation pour leur développement professionnel ; (2) leurs opinions sur les outils d'évaluations proposés par le CECR (et le PEL) en général ; et (3) en lien avec leurs contextes ; (4) la comparaison entre les standards du CECR et d'autres standards et outils d'évaluation avec lesquels ils ont plus de familiarité ; (5) leur opinion sur les grille de la Colombie-Britannique ; (6) la multidimensionalité de l'évaluation dans le CECR et (7) les avantages de l'utilisation de grilles multiples.

Krzyánowski (2008) distingue entre thèmes primaires et secondaires (p. 170) par rapport à la définition des catégories d'analyse. Les premiers seraient fournis par le modérateur au moment de la structuration des échanges, notamment par les biais des questions. Les secondes seraient plutôt des thèmes développés par les participants eux-mêmes au cours de leurs échanges. Ces derniers peuvent donc aller au-delà des thèmes proposés initialement. En suivant cette distinction nous avons codé les données en fonction des thèmes secondaires qui ont émergé, à leur tour détaillés dans des sous-thèmes pertinents (voir Tableau 3). Ceci nous a semblé plus intéressant étant donné que les thèmes secondaires étaient reliés aux thèmes primaires, tout en y rajoutant une perspective nouvelle. Une fois cette méthode choisie, les deux chercheurs ont codé séparément puis ont comparé les résultats et regroupé les thèmes communs qui apparaissent dans le schéma ci-dessous.

Analyse des données tirées des groupes de discussions¹².

12. Nous avons laissé les thèmes et les sous-thèmes en anglais comme la formation, tous les échanges lors des groupes de discussion, le codage et l'analyse thématiques ont été faits en anglais. Nous avons inclus ce tableau malgré le nombre réduit des participants car il aide le lecteur à avoir une vue d'ensemble des points sur lesquels se focalise l'attention des enseignants.

Tableau 3 : Sommaire du codage thématique

THÈME	RENOIS		NOMBRE DE PARTICIPANTS
	Nombre	%	
Contextualization			
• Teachers' concerns in a CEFR approach to teaching and assessment	20	11.63	5
• Need to contextualize the CEFR	20	11.63	7
• Participants' teaching contexts	12	6.98	8
Subtotal	52	30.23	8
Potential of the CEFR			
• Accountability of teaching and assessment	12	6.98	5
• Motivation and goal-setting through the CEFR	9	5.23	6
• Presence of "Interaction" as a separate activity in the CEFR	7	4.07	4
• The CEFR as a professional development tool	7	4.07	3
• "Can do" statement	5	2.91	3
Subtotal	40	23.26	8
Assessment			
• Teachers' assessment practices in classrooms	27	15.70	6
• Need to combine grids in the CEFR	7	4.07	5
• Issue of the language of assessment	5	2.91	4
Subtotal	39	22.67	7
Curriculum			
• The CEFR as a curriculum development tool	13	7.56	6
• Risk of partial understanding and use of the CEFR	8	4.65	4
Subtotal	21	12.21	7
Weaknesses of the CEFR			
• Issues of teaching culture	9	5.23	3
• Issues of native-speaker norms in the CEFR	5	2.91	2
• Out-of-date descriptors	4	2.33	1
• Missing descriptors	2	1.16	2
Subtotal	20	11.63	5
Total	172	100	9

Compte tenu du nombre réduit des participants, les données recueillies à travers des interviews ne sont pas présentées comme le résultat d'une recherche généralisable en soi, mais elles ont plutôt été utilisées pour analyser le travail réflexif déclenché par la formation et par les documents ciblés. Ces données ont aussi servi à tester quelle typologie de formation serait adaptée à une intégration efficace du CECR dans des contextes différents et à découvrir quels aspects mériteraient une recherche ultérieure. Enfin, elles sont confortées par les résultats d'autres études qui adoptent une perspective similaire (Faez, Taylor, Majhanovich, Brown et Smith, 2011b ; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011a ; Kristmanson, Lafargue et Culligan, 2011 ; Sahinkarakas, Yumru et Inozu, 2010).

L'analyse thématique nous a permis d'organiser les données brutes de la deuxième partie de l'étude et d'obtenir une vue d'ensemble assez clair. Nous avons ensuite combiné et consolidé ces données autour des trois domaines ci-dessous, susceptibles de résumer les forces et les faiblesses associées à l'intégration du CECR dans le contexte canadien.

1. Le potentiel du CECR pour la classe comme outil d'évaluation, et d'accompagnement du curriculum ;
2. La capacité du CECR à favoriser la motivation, l'individuation d'objectifs et la prise de responsabilité ;
3. La nécessité de contextualiser le CECR et les faiblesses de l'outil.

Ceci nous a permis de laisser plus d'espace à la voix des enseignants au niveau de la formation professionnelle, une des finalités de notre recherche étant en effet celle de parvenir à une matrice de formation. Ces trois domaines sont discutés plus en détail ci-dessous.

1. Le potentiel du CECR pour la classe, non seulement comme outil d'évaluation mais aussi comme accompagnement du curriculum

Ce premier thème est revenu sous plusieurs formes au cours des groupes de discussion. Comme nous l'avons mentionné précédemment, presque tous les participants étaient déjà en contact avec le CECR, mais en général tous, y compris ceux qui avaient déjà utilisé des parties du cadre, l'associaient exclusivement aux standards de niveau, notamment en relation aux tests calibrés sur les niveaux du CECR.

La différence entre production et interaction orale a été une découverte pour beaucoup d'entre eux et a engendré une discussion très riche. Certains n'avaient jamais pensé séparer la production de l'interaction orale, en particulier les participants qui utilisaient régulièrement d'autres standards.

⁴ W: I guess we don't have the Interactions (Grid #2, #3) so much in the CLB¹³.

Une participante, qui travaille dans le domaine de l'anglais comme langue seconde/English as a second language (ESL) comme « Program

13. Canadian Language Benchmarks (CLB) Disponibles à partir du site du Centre: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>.

Director » et avait une longue expérience en matière de définition de standards et de préparation de grilles d'évaluation, a dit :

7 W: And then I came here, and seeing the Speaking and the Writing separated into Interaction and Production, [I thought], "How come I never thought about that?" That just made a lot of sense, and I have a background in IELTS¹⁴ Speaking – I was an IELTS Speaking examiner – and I remember--and I understood why we were doing that in IELTS [...]

7 W: Yes, and then thinking about our Communication Assessments, I realized that what we did not knowing necessarily – for the lower levels it was more Interaction, where they would ask each other a question, look at the picture, but then as they progressed and they became more advanced, we had more presentation skills and you know, discussion from the class. We didn't do it on purpose, but we would kind of move from just spoken, friendly Interaction to more just Production. But now, thinking about it, I would have liked to see both levels.

L'idée de devoir et de pouvoir évaluer l'interaction en tant qu'activité communicative séparée de la production a fait réfléchir les participants à la possibilité, et à la nécessité, de la prendre en compte dans l'enseignement et de travailler sur ses spécificités. Cette différence est apparue comme étant fondamentale pour son potentiel de spécification de ce qui était effectivement demandé aux apprenants et aussi accompli en classe. Ceci est relié au potentiel remarqué par plusieurs participants du choix des « Can do statements » pour exprimer ce que les apprenants peuvent faire. L'expression des performances des apprenants à l'aide de « je peux » a poussé les participants à faire tout de suite des liens entre évaluation comme moyen de (1) rendre conscient l'apprenant de ce qu'il/elle sait faire, (2) pouvoir le communiquer de façon compréhensible à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et (3) identifier les objectifs à poursuivre. Ce point avait été abordé en formation et avait déjà fait émerger le lien entre évaluation et tâche, mais ce n'est que dans les groupes de discussions qu'il a été reconsidéré dans tout son potentiel surtout quand certaines grilles avaient été testées en classe.

11 W: One of the things that I find interesting about the idea of using the "Can do" statements or using a checklist is that ability that we have as teachers then to communicate with parents about what the kids have actually learned over the course of the year.

11W: I think that it's a great way, especially with the A1 Descriptors from the BC Curriculum, and also from the Self-assessment Curriculum, the Self assessment checklist, really for the kids to see their progress. I think that's one of the reasons I enjoy teaching the Grade 4 Extended French program, because we know they are starting at zero (0) at the beginning and I can sort of--they can see what they have learned at the end of the year and I think if you get that in place for all the French programs, then you can sort of get the kids again--you get that idea of the Portfolio and it moves from class to class, and it's really not about Assessment for the Report Card, it's about showing the kids what they can do because they've never had that chance to see it.

18 M: Some parents were calling us and saying that, "I want my child to participate in the exams, but we do not know which Level. So can you help us determine the Level?" So what we did is we actually printed out the "I can do" statements. And what I saw, and other colleagues, we saw that the students themselves [...] were very accurate in the category that they belong. They said, "Ok, this is something that I can do, this is something that I cannot do." And they said, "I'm an A2, I'm definitely not a B1, I'm an A2."

14. International English Language Testing System. <http://www.ielts.org/>

La nécessité de comparer sur des bases claires a un effet de retour sur la prise de conscience des apprenants. Un des participants a senti ce besoin de comparaison lors d'une interaction en ligne. Il faisait référence à une prise de conscience accrue des apprenants par rapport à leurs propres niveaux et à un changement de perspective sur le rôle de l'évaluation :

18 M: Then we saw that the students were able to understand: "Okay, I can do that." That means that the student doesn't care if they are a [Level] A2 or B1, but what they care [about] is the Task that they can achieve. So then we take that and we go back to the Framework and we say, "Okay, this is something that we can achieve at this particular Level." And then we go back and see.

Un des soucis a été le poids des contraintes institutionnelles et des cultures d'évaluation existantes qui semblaient incompatibles avec l'intégration de standards partagés. Par exemple, une participante avait déjà utilisé spontanément et avec satisfaction les « Can do statements » avec des étudiants internationaux en programme d'échange comme elle le décrit ci-dessous :

9 W: Because the kids will say, "Well I'm here now, and she's there now. I was in Ireland for a year and now I'm in Canada for a year, and why is she ahead of me?" It's very interesting, and they start to call themselves B1 or B2 and label themselves. It's very funny.

Cette participante les avait aussi utilisés pour des buts spécifiques comme le travail sur la compréhension écrite et de manière réfléchie pour ce qui est de la responsabilité dans l'évaluation :

9 W: Res-f: Some [grids] we can use together, the student and I, some are just for the student. Some are even for peer review [...] And I know what I am looking for and they know what I'm looking for.

Or, cette participante n'avait jamais pensé à les utiliser pour des étudiants canadiens de classes régulières. Cela ne lui semblait pas facile à mettre en place non plus.

Par ailleurs, la difficulté de combiner le curriculum imposé par l'institution et le CECR a traversé beaucoup d'échanges mais finalement les enseignants ont semblé voir des possibilités :

14 M CS: You have to have it part of your teaching [practice], having the language being developed and co-constructed a little bit.

14 M CS: [I] think it's doable.

7 W: And so with the implementation of a Curriculum like this, you might actually be able to see in the future higher Levels, because the motivation has been improved through the use of a different Curriculum.

L'analyse de la discussion des participants a montré clairement que leur réflexion ne séparait pas la dimension d'évaluation de celle d'enseignement. Il y avait un mouvement constant du rôle du CECR comme outil d'évaluation aux implications que la vision de ce dernier avait sur l'évaluation et le curriculum. Ce mouvement donnait confiance aux enseignants car ils appréciaient le fait d'avoir des modèles et des supports clairs et variés qui leur permettaient d'aborder l'évaluation de manière efficace. En même temps, cette conscience accrue du lien

strict entre évaluation et curriculum suscitait des inquiétudes quant à la compatibilité avec les contraintes institutionnelles. À son tour, ceci a contribué au débat car les enseignants se sont interrogés sur leurs possibles libertés et sur leur agentivité par rapport à la mise en place des curricula.

2. La capacité du CECR à favoriser la motivation et l'individuation des objectifs

Les participants semblaient avoir beaucoup réfléchi à la motivation des apprenants et à l'idée de (se) fixer des objectifs et une progression. La perception du potentiel du CECR comme outil de motivation était très forte :

7 W: One of the things that I have liked about this since I first encountered it was this whole idea that it can be used to motivate kids.

14 M CS: The thinking part of the rubric is important to help teachers push the students so that they keep moving forward to doing a Level higher so that they can move out of an A1 or A2 [Level], etc.

7 W: It's really not about Assessment for the Report Card, it's about showing the kids what they can do because they've never had that chance to see it.

4 W: That's what I'm very interested in--for the students [to assist in] goal setting, and then what I'm going to work on, where I'm heading, so that students becomes an active participant of the whole process. [...] So that way the motivation is--I think helping [students] establish their learning goals using the grids. For me, that would be very helpful. [...] they could be used [...] for the students [to assist in] goal setting, and then what I'm going to work on, where I'm heading, so that student becomes an active participant of the whole process.

L'idée que la motivation pouvait être liée au fait de (se) fixer des objectifs plus ambitieux était également présente :

7 W: Because all of a sudden they can say, "Oh, now I understand why I'm doing this. And if I can do this, I can do this." And so with the implementation of a Curriculum like this, you might actually be able to see in the future higher Levels, because the motivation has been improved through the use of a different Curriculum.

Les participants étaient même allés plus loin en s'interrogeant sur des manières de déterminer les attentes et les points de passage d'un niveau à l'autre, lier évaluation et notation et prendre en compte les différents profils :

7 W: I could sort of take that checklist and say, "Okay, in order for [students] to consider themselves moving from A1 to A2, they need to have ten out of fifteen (10/15) boxes check marked in A1."

14 M CS: [...] so it's the same concept where you are going to be at a different spot depending on the skill: you might be at a B1 Level for one thing, but still an A1 Level for something else. So that it's depending on what your exposure is, is how you are moving forward.

12 W: At what point is it the tipping point? Okay, no you can't do this [particular skill].

Cette partie des données est celle qui montre le plus de consensus entre les participants et le plus haut niveau de confiance par rapport à l'outil et à son implémentation : ceux qui n'avaient jamais utilisé le CECR imaginaient des scénarios possibles d'usage et les autres reconsidéraient ce qu'ils avaient fait auparavant en vue d'élargir leurs pratiques pédagogiques.

3. La nécessité de contextualiser le CECR et les faiblesses de l'outil

L'analyse thématique des interviews montre bien que les participants avaient toujours le contexte présent à l'esprit. Ils ont donné plusieurs détails sur leurs expériences, leur vision, leurs libertés et contraintes. À chaque concept et/ou typologie de grille qu'ils s'approprièrent ils faisaient correspondre un lien envers leur propre contexte et une perspective d'utilisation possible.

Le CECR a été défini (17 M) comme « a toolbox for programming », comme un outil qui « gives quite a lot of supportive coherence ».

Même si la conviction que « writing a rubric properly is still a challenge for the majority of teachers » (17 M) et « there's just still a long, long way to go » (16M), l'idée de créer, d'adapter ses propres outils est aussi partagée : « Yes, I am going to take some of the statements and create my own little checklist for the end of the year for my kids » 12 W.

18 M: I think it's a very good, not [just] document but even philosophy to start and build on since we do not have a Ministry or some [governing body] to guide us. We are self-guided, so for us this is probably a treasure. I'm not sure, but it looks like it.

Certains participants ont poussé leur réflexion plus loin :

7 W: Maybe that's where the application comes in: we take the big picture, but you as the professional, you unpack it to the point where it becomes effectively--or it becomes effective within your context.

16 M: But the unpacking is the messy part. That's where you're alone by yourself with these decisions, and how your own beliefs creep into what you--the thing is, I may look at this [the CEFR] and I may have my own beliefs about what I think good Writing [expectations] are, and they may not actually be here. And then I have to sit there and kind of figure out what I believe--well, that's a good thing to figure out what you believe--but there is a bit of a grey area here, and that's where things happen on a (--).

7 W I: For me, different documents have different strengths. For example, the (external) context of use and Descriptive categories. This is great. When you are negotiating at the beginning of the course, negotiating what we are going to study, setting the course with the class. The other Descriptors here, I could use them to create activities for different Levels; to set up Assessment; a lot of things going on. For me, it's a lot of work to customize it: to the class, to the context, even to individualize to a student. But once you have it, you have it. I like the flexibility of it and the universality of it: you can take it and put it--make it fit for your own needs in your particular context.

Cette partie de l'analyse des données montre que, tout en faisant constamment référence à leur contexte, qui constituait leur point de départ et d'arrivée pour tout travail avec le CECR, les enseignants se positionnaient en tant que lecteurs critiques et professionnels experts plutôt que comme récepteurs passifs d'un nouvel outil pédagogique. Leur agentivité semblait renforcée par une discussion ouverte qui portait sur la multidimensionalité de l'évaluation en lien avec le CECR. En particulier, la période de travail autonome entre la formation et les groupes de discussion a fait mûrir la réflexion en faisant émerger beaucoup de questions nouvelles chez les participants. Cette phase de réflexion plus poussée les a aidés à découvrir trois « faiblesses » du

CECR : le flou dans certains descripteurs de niveaux C, le fait que certaines activités obsolètes sont incluses (écrire des cartes postales) et d'autres plus courantes manquent (courriels, clavardage, médias sociaux, etc.) et enfin certaines contradictions qui existent quant au positionnement du CECR vis-à-vis du « parlant natif ». La première faiblesse confirme bien ce que North (2011) dénonce dans son article, à savoir que les descripteurs de niveaux C nécessitent encore du travail. La deuxième faiblesse confirme ce que Little a dit dans plusieurs de ses interventions (Little, communication à l'Université de Toronto¹⁵, le 2 décembre 2011), à savoir que presque vingt ans ont passé depuis la conception du CECR et non seulement la réflexion et la recherche ont avancé mais surtout les technologies et les pratiques communicationnelles des apprenants ont changé, ce qui justifierait largement l'initiative d'une mise à jour du CECR. Pour ce qui est du positionnement du CECR vis-à-vis du parlant natif, certains descripteurs sont problématiques et apparaissent aller à l'encontre de ce que le CECR souligne bien, à savoir justement que le parlant natif idéal ou idéalisé n'est pas un modèle à suivre (p. 11). Ce qui semble néanmoins intéressant, c'est que les participants ont perçu ces faiblesses comme des points à améliorer, à modifier et à adapter à leurs propres contextes et à leurs propres objectifs au lieu d'en faire une question de principe comme cela arrive souvent dans le milieu académique.

Proposition d'une matrice pour la formation au CECR et conclusion de l'étude

Le CECR est un document complexe qui, en partant de l'évaluation, touche en profondeur à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Plutôt que de proposer une méthode, il a l'ambition de faire évoluer les pratiques au travers d'une réflexion approfondie sur les concepts qui informent les savoir-faire professionnels. Or, comme l'affirme Bourguignon (2010) « derrière un concept, il y a une démarche et derrière une démarche, il y a une pratique. On ne change pas une pratique avec des mots » (p. 11).

En plus de fournir des descripteurs de niveau qui facilitent l'évaluation certificative, le CECR transforme l'évaluation en un levier potentiel d'innovation méthodologique qui guiderait les praticiens à s'approprier les principes et à les utiliser pour informer leurs choix didactiques en fonction des buts, des contextes et des situations différentes (Huver et Springer, 2011). Cet aspect n'a pas été suffisamment valorisé ni reconnu (Bourguignon, 2010) et le CECR est au cœur d'ambivalences et de tensions. L'adoption à large échelle du CECR par les instances

15. Le titre du discours de David Little pour le colloque du Centre for «educational research on languages and literacies/ CERLL à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, était : "Supporting the linguistic and educational integration of immigrant pupils in Irish primary schools: a role for the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio."

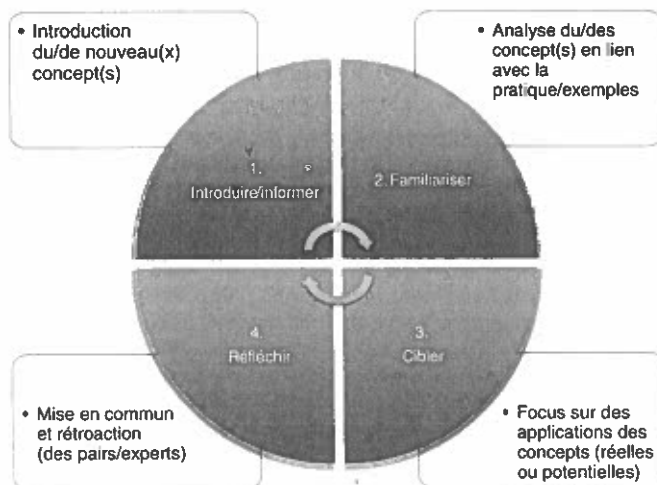
institutionnelles n'a pas (encore) pris en compte sa complexité (Piccardo, 2010). Par conséquent, la fonction certificative, plus linéaire et plus simple à comprendre, a pris le devant de la scène. Les praticiens, laissés seuls devant la complexité de ce document, se sont limités à appliquer la facette certificative plutôt que de s'interroger sur sa densité conceptuelle. La typologie de formation introduite lors de cette étude nous a confortés dans la formulation d'une possible matrice pour la formation au CECR qui pourrait aider à dépasser les problèmes que nous venons d'évoquer.

Les résultats de notre étude sont cohérents avec les résultats d'études effectuées sur la formation des enseignants à l'utilisation du PEL, en particulier le projet C6¹⁶ du deuxième programme à moyen terme du CELV. Lors de ce projet international, une série de formations ont été mises en place. Ces dernières ont été inspirées par un cadre théorique commun, celui de l'apprentissage basé sur la transformation (transformative paradigm) (Kolb, 1984) appliqué à la formation professionnelle. Comme gage d'efficacité, le lien entre le PEL et le CECR doit faire réfléchir à l'opportunité d'adopter le même paradigme en formation d'enseignants.

Un référentiel de formation pour le CECR devrait, à notre avis, prévoir 4 niveaux comme structurés ci-dessous :

Figure 1 : Matrice de formations professionnelles au CECR

Matrice de formations professionnelles au CECR



Sur la base des données recueillies lors du projet ECEP, nous avons constaté que les formations existantes s'arrêtent en général au niveau 2. Par ailleurs, nous avons vu, dans l'expérience européenne, que des enseignants motivés, travaillant en équipe et soutenus par l'institution, peuvent arriver à couvrir les autres deux niveaux mais avec

¹⁶ Nous faisons référence au projet « ELP_TT - Training teachers to use the European Language Portfolio » qui était le numéro 6 de l'axe C Professional development and reference tools for language educators, du programme 2004-07 du CELV. http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/html/ELPTT_E_Results.htm

beaucoup d'efforts et de temps si aucune action formative d'accompagnement n'est prévue.

Nous avons testé une formation différente avec emploi de supports ciblés (tirés du CECR, PEL, ECEP et matériels s'appuyant sur le CECR) pour anticiper les niveaux 3 et 4.

Même si cette étude est à petite échelle, nous considérons que nous disposons d'indicateurs fiables confirmant la nécessité de réfléchir attentivement à la manière dont le CECR est diffusé et proposé aux enseignants. En particulier, ces indicateurs soulignent l'opportunité de mettre en place des formations qui donnent la possibilité aux enseignants de continuer leur parcours autonome à l'intérieur de la complexité du CECR, même en disposant d'un temps limité. Ce parcours leur permettra de saisir les spécificités de ce dernier pour ce qui est de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation.

Les limites de l'étude sont liées principalement au nombre réduit de participants et au fait que l'expérimentation a eu lieu dans un seul contexte. Cette expérimentation porte néanmoins un regard critique sur les risques potentiels d'une adoption du CECR au Canada telle qu'elle est envisagée par les prises de position officielles. La complexité du CECR n'est pas compatible avec une démarche de simplification et encore moins d'application linéaire, quitte à dénaturer l'outil et à en faire, dans le meilleur des cas, un pur instrument de standardisation des certifications. Une intégration capable d'amener les praticiens à s'approprier les principes et à les mettre en lien avec leurs choix pédagogiques ferait du CECR un véritable levier de changement que les enseignants pourraient intégrer avec succès dans une démarche autonome.

La correspondance devrait être adressée à Enrica Piccardo, OISE University of Toronto, 252 Bloor Street West, M5S 1V6 Toronto. Courriel : enrica.piccardo@utoronto.ca.

Références

- ALDERSON J.C. (Dir.) (2002), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ALDERSON J.C. (2007), The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.
http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.
- ACPLS (Association canadienne des professeurs de langue seconde) (2009), *Trousse d'information : un cadre commun de référence et un portfolio des langues au Canada*. (2^e éd.), Ottawa : ACPLS.
- BACHMAN L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BAUMANN Z. (2007), *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- BÄRENFÄNGER O. et TSCHIRNER E. (2008), Language educational policy and language learning quality management: the Common European Framework of Reference. *Foreign Language Annals*, 41(1), 81-101.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03280>.
- BOURGUIGNON C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL. clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2010), *Curriculum of Additional Languages*. Page consultée à <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/cf512.pdf>.
- BYRNES H. (2007a), Perspectives. *Modern Language Journal*, 91(4), 641-645.
http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_1.
- BYRNES H. (2007b), Developing national language education policies: Reflections on the CEFR. *Modern Language Journal*, 91(4), 679-685.
http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_10.
- CANALE M. et SWAIN M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CELCE-MURCIA M., DÖRNYEI Z. et THURRELL S. (1995), A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2): 5-35.
- CONSEIL DE L'EUROPE (n. d.), *Portfolio européen des langues*. Page consultée à http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_FR.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE D. (2007), *Contextualising uses of the Common European Framework of reference for languages*. Paper presented at Council of Europe "Policy Forum on use of the CEFR" Strasbourg.
- COSTE D. (2011), Entretien avec Daniel Coste. propos recueillis par A. Germain-Rutherford et E. Piccardo. *Synergies Europe*, 6, 15-19.
- COUNCIL OF EUROPE (2005), *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Language (CEFR): Synthesis of results*.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>.
- COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION CANADA (2010), *Working with the Common European Framework of Reference for Language (CEFR) in the Canadian context: guide for policy-makers and curriculum designers*. Page consultée à <http://www.cmec.ca/en/404.aspx?errorpath=/programs/assessment/documents/cefr-canadian-context.pdf>.
- DESCHAMPS C. (1993), *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- DÖRNYEI Z. (2007), *Research methods in applied linguistics*. New York : Oxford University Press.
- EDGE J. (2002), *Continuing cooperative development*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.

- FAEZ F., MAJHANOVICH S., TAYLOR S., SMITH M. et CROWLEY K. (2011a), The power of "Can Do" statements: teachers' perceptions of CEFR- informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14(2), 1-19.
- FAEZ F., TAYLOR S.K., MAJHANOVICH S., BROWN P. et SMITH M. (2011b), Teacher reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, 6, 109-120.
- FIGUERAS N. (2007), The CEFR, a lever for the improvement of language professionals in Europe. *Modern Language Journal*, 91(4), 673-675. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_8.
- FREEMAN D. (1991), To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 439-454. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90040-V](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(91)90040-V)
- FULLAN M. (1982), *The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.
- FULLAN M. (2005), Professional learning communities writ large. dans R. DuFour, R. Eaker, et R. DuFour (dirs.), *On common ground: The power of professional learning communities* (p. 209-222). Bloomington, IN: Solution Tree.
- HARGREAVES A. (1994), *Changing teachers, changing time: teachers work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- HULSTIN J.H. (2011), Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8, 229-249.
- HUVER E. et SPRINGER C. (2011), *L'évaluation en langues*. Paris: Didier.
- JOHNSON K.E. (1994), The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)
- JOHNSTON S. (1992), Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 123-136. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90003-L](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(92)90003-L).
- KITZINGER J. et BARBOUR R.S. (1999), Introduction: the challenge and promise of focus groups. dans R.S. Barbour et J. Kitzinger (dirs.), *Developing focus group research: politics, theory and practice* (p. 1-20). London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208857.n1>.
- KOHONEN V. et KAIKKONEN P. (dirs.) (2002), *Quo vadis foreign language education?* Tampere University (Finland), Publications of the Department of Teacher Education A 27.
- KOLB D. (1984), *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KRISTMANSON P.L., LAFARGUE C. et CULLIGAN K. (2011), From action to insight: a professional learning community's experiences with the European Language Portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14(2), 53-67.
- KRUMM H.-J. (2007), Profiles instead of levels: The CEFR and its (ab)uses in the context of migration. *Modern Language Journal*, 91(4), 667-669. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_6.
- KRZYANOWSKI M. (2008), Analyzing focus group discussions. dans R. Wodak et M. Krzyanowski (dirs.), *Qualitative discourse analysis in the social sciences* (p. 162-181). London: Palgrave Macmillan.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisation.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Les éditions d'organisation.

- LITTLE D. (2006), The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(03), 167-190.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003557>.
- LITTLE D. (2007), The COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.
http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2.
- LITTLE D. (2011), The Common European Framework of Reference for languages: a research agenda. *Language Teaching*, 44(3), 381-393.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000097>.
- LITTLE D., HOEDEL H.-P., KOHONEN V., MEIJER D. et PERKLOVÁ R. (2007), *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- MARTYNIUK W. et NOUONS J. (2007), Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe member states.
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.
- MISON S. et JANG I.C. (2011), Canadian FSL teachers' assessment practices and needs: implications for the adoption of the CEFR in a Canadian context. *Synergies Europe*, 6, 99-108.
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe6/mison.pdf>.
- NORTH B. (2011), Putting the Common European Framework of Reference to good use. *Language Teaching, FirstView Article*, 1-22.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000206>.
- PICCARDO E. (2010), From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. *TESL Ontario Contact*, 36(2), 20-35.
- PICCARDO E. (2011), Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique. *Revue canadienne de linguistique appliquée. Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 20-52.
- PICCARDO E. (2012), Multidimensionality of assessment in the Common European Framework of References for Languages (CEFR). *Les Cahiers de l'LOB/OLBI Working Papers*, 4, 37-54.
- PICCARDO E. (sous presse), Le Cadre européen commun de référence au Canada entre réalité et utopie pédagogique. dans V. Bigot, A. Bretegnier et M. Vasseur (Dir.), *Actes du colloque « Vers le plurilinguisme : 20 ans après »*. Université d'Angers.
- PICCARDO E., BERCHOUZ M., CIGNATTA T., MENTZ O. et PAMULA M. (2011a), *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- PICCARDO E., BERCHOUZ M., CIGNATTA T., MENTZ O. et PAMULA M. (2011b), *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- PICCARDO E., GALACZI E.D. et WEIR C.J. (dirs.) (2013), Assessment recollected in tranquility: the ECEP project and the key concepts of the CEFR. dans E. D. Galaczi et C. J. Weir (dirs.), *Studies in Language Testing: Vol. 36 Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference* (p. 187-204). Cambridge, UK: UCLES/Cambridge University Press.
- REHORICK S. et LAFARGUE C. (2005), *The European Language Portfolio and its potential for Canada: national workshop report on proceedings*. University of New Brunswick, Second Language Education Centre.
http://www.unbf.ca/L2/Resources/PDFs/ELP/UNB_ELP_fullreport.p
- RICHER J.-J. (2008), La compétence ou deux lectures divergentes possibles du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 20, 184-208.

- ROGIERS X. (2004), *L'école et l'évaluation: Des situations pour évaluer des compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- SAHINKARAKAS S., YUMRU H. et INOZU J. (2010), A case study: two teachers' reflections on the ELP in practice. *ELT Journal*, 64(1), 65-74.
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp020>.
- SCALLON G. (2007), (Première éd.). (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHÄRER R. (2007), The Common European Framework of Reference for Languages: multi-faceted and intriguing. *Babylonia*, 1, 7-11.
- TREMBLAY R., DUPLANTIE M. et HUOT D. (1990), *National Core French Study: Communicative/Experiential Syllabus*. Ottawa: M Éditeur.
- VANDERGRIFT L. (2006), *New Canadian perspectives: Proposal for a common framework of reference for languages for Canada*. Ottawa: Department of Canadian Heritage.
<http://elp.ecml.at/Home/IMPEL/Documents/Canada/ProposalofaFRforCanada/tabid/122/language/fr-FR/Default.aspx>.
- VANDERGRIFT L. (2008), Commentary: a common framework for languages in Canada. dans Canadian Parents for French (dir.), *The state of French Second-Language Education in Canada* (p. 10-11). Ottawa: Author.
- WESTHOFF G. (2007), Challenges and opportunities of the CEFR for reimagining foreign language pedagogy. *Modern Language Journal*, 91(4), 676-686.
http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_9.