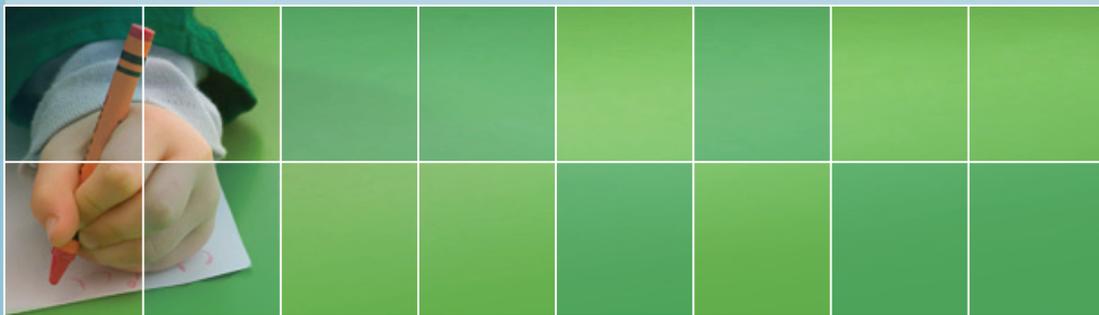


Janvier 2010

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



cmecc

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Avant-propos

En septembre 2006, lors de sa 87^e réunion, le Comité consultatif des sous-ministres de l'Éducation (CCSME) a convenu de créer un groupe de travail chargé de déterminer les étapes pour élaborer un cadre commun de référence pour l'apprentissage des langues et d'élaborer un cadre de référence pour ce projet. Suite aux recommandations du groupe de travail, en octobre 2008, le comité directeur a recommandé au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] et aux instances « l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) dans le contexte canadien en tant que cadre de référence pour les projets, programmes et initiatives liés aux langues secondes et additionnelles, tel que jugé approprié ».

La décision du CMEC de proposer l'exploitation du CECR dans le contexte canadien est légitime. L'un des mérites du CECR, en plus de promouvoir une compréhension commune de la terminologie associée à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation en langues entre praticiens, est également de fournir des outils de référence, des pistes d'intervention méthodologiques, des modalités d'évaluation et des niveaux de référence. L'exploitation du CECR devra se faire dans une perspective canadienne.

Ce document a pour but de susciter la réflexion au sein des ministères de l'Éducation ainsi qu'au niveau des instances locales telles que les conseils scolaires, les universités et centres de recherche en ce qui concerne l'exploitation potentielle du CECR dans le contexte canadien. Il présente une orientation possible aux responsables de l'élaboration des politiques et aux concepteurs de programmes d'études quant à l'exploitation du CECR dans le contexte canadien tout en tenant compte de la conception canadienne de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues, du développement de la recherche récente et des programmes innovateurs déjà mis en œuvre dans les diverses provinces et territoires depuis plus de 30 ans. Cette initiative fait partie d'un projet en cours, en réponse aux besoins de la société caractérisés par la mobilité de ses citoyens et par l'arrivée, au Canada, d'un nombre croissant d'immigrants multiculturels et multilingues.



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos.....	i
Introduction	1
Première section	2
Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le contexte canadien.....	2
1.1 Le Conseil de l'Europe et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)	2
1.2 Les buts et les objectifs du CECR	3
1.3 Tableau comparatif du CECR dans les contextes européen et canadien	4
1.4 Expertise canadienne en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues ...	6
1.5 Le CECR en tant qu'instrument de référence.....	7
Deuxième section	8
Suggestions pour l'exploitation du CECR dans le contexte canadien	8
2.1 Tableau récapitulatif du CECR et de ses composantes	8
2.2 Regard sur chacun des chapitres du CECR.....	10
Troisième section	18
Éléments à considérer pour exploiter les niveaux communs de référence du CECR et le portfolio des langues européen dans le contexte canadien.....	18
3.1 Niveaux communs de référence.....	18
3.2 Le portfolio des langues.....	24
Conclusion.....	30
Foire aux questions.....	31
Références bibliographiques.....	34
ANNEXE I	
Exemples de programmes innovateurs et projets spécifiques dans le contexte canadien ..	36
ANNEXE II	
Ressources supplémentaires (À tenir à jour).....	41

Introduction

À l'heure actuelle, différents cadres de référence sont disponibles dans plusieurs pays, y compris au Canada, en ce qui concerne le développement des compétences langagières et la définition de niveaux de compétence pour appuyer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des apprenants, jeunes ou adultes. Au Canada, les partenaires en éducation, ainsi que certaines instances explorent, à l'heure actuelle, le potentiel pédagogique du Cadre européen commun de référence (CECR) à titre d'outil de référence.

Un cadre conceptuel est souhaitable lorsqu'un ou plusieurs établissements veulent avoir une compréhension univoque des objectifs à poursuivre et des modalités d'intervention efficaces pour les atteindre. Tel que mentionné dans l'étude de Vandergrift :

L'adoption d'un cadre commun de référence pour les langues procurerait aux provinces et aux territoires un système transparent et cohérent de la description de la compétence langagière. En plus de fournir des paramètres permettant aux systèmes d'éducation partout au Canada de calibrer la compétence langagière, un cadre commun de référence pour les langues permettrait à tous les intervenants de s'entendre sur le sens de la notion de compétence fonctionnelle.

(Vandergrift, 2006, p. 7)

Dans le cas de l'enseignement des langues dans le contexte canadien, un cadre de référence aurait pour but de délimiter et de préciser les termes attribués au développement des compétences langagières et interculturelles en milieu scolaire. Il permettrait ainsi de constituer une base de référence pour décrire des niveaux de compétence.

Le CECR pourrait servir d'outil de référence à divers intervenants et permettrait de faciliter leur compréhension des compétences langagières même s'ils œuvrent dans des milieux différents. Un cadre serait également utile pour les responsables de l'élaboration des politiques puisqu'il leur permettrait de comparer entre différents milieux, et aux chercheurs parce qu'il assurerait la transmissibilité des données recueillies dans des perspectives inter-reliées ou des contextes offrant des caractéristiques similaires. En fait, un tel cadre permettrait de limiter la subjectivité de l'interprétation des résultats de l'apprentissage.

Le présent document s'adresse aux responsables de l'élaboration des politiques et aux concepteurs de programmes d'études qui souhaitent se référer au CECR tout en ne perdant pas de vue les politiques linguistiques et les programmes innovateurs qui existent en enseignement des langues au Canada. Il comprend trois sections principales :

- une analyse du CECR en tant que cadre de référence dans le contexte canadien;
- des suggestions pour l'exploitation du CECR dans le contexte canadien;
- des éléments à considérer pour exploiter les niveaux communs de référence et le portfolio des langues dans le contexte canadien.



Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le contexte canadien

1.1 Le Conseil de l'Europe et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Le Conseil de l'Europe est la plus ancienne organisation politique en Europe fondée en 1949 avec son siège permanent à Strasbourg en France. Il œuvre dans ses 47 états membres auxquels s'ajoutent cinq pays observateurs, dont le Canada. Il a été créé afin de défendre les droits de l'homme et la démocratie parlementaire, de conclure des accords à l'échelle du continent pour harmoniser les pratiques sociales et juridiques des États membres et de favoriser la prise de conscience de l'identité européenne fondée sur des valeurs partagées et le respect pour la diversité linguistique et culturelle. Les programmes, sous l'égide du Comité directeur de l'Éducation et la Section des langues vivantes, sont coordonnés par le Service des politiques linguistiques et de la formation en langues, formé de deux instances complémentaires : la Division des politiques linguistiques à Strasbourg et le Centre européen pour les langues vivantes à Graz en Autriche (Conseil de l'Europe, 2004).

Le CECR a été mis en œuvre au début des années 90 sous l'égide du Conseil de l'Europe, du Conseil de la coopération culturelle (Comité directeur de l'Éducation) et de sa Section des langues vivantes. Le CECR a été soumis à la consultation générale des pays membres en 1994 et diffusé par la suite à l'échelle européenne depuis 1996 pour être officiellement publié en 2001.

Il ne faudrait pas perdre de vue la tâche gigantesque qui attendait les responsables de l'élaboration du cadre au début des années 90 en fonction des conceptions diverses de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues qui subsistaient dans les pays européens. Le document a pour mérite d'avoir présenté une vision européenne qui a provoqué bien des remous, mais qui a permis également de stimuler la réflexion en vue d'un consensus des fondements et des pratiques en enseignement, en apprentissage et en évaluation des langues.

Le CECR se veut la pierre angulaire de nombreux documents qui ont été développés depuis sa parution. Ces documents ont pour but d'explicitier la position du CECR et de l'ajuster au rythme de l'évolution des besoins des utilisateurs et des développements en cours. Le Conseil de l'Europe et le Centre européen pour les langues vivantes publient régulièrement des documents relatifs au CECR qui peuvent être consultés au : <http://www.coe.int> ; <http://book.coe.int> ; <http://www.ecml.at> ; et <http://www.ecml.at/news/default.asp?&l=F> .

1.2 Les buts et les objectifs du CECR

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. [De plus, il] définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (CECR, p. 9). Il est conçu pour surmonter « les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. [Il] donne des outils aux [éducateurs et aux administrateurs] pour réfléchir à leur pratique habituelle... » (CECR, p. 9). [Il vise également à améliorer] « la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes » (CECR, p. 9).

Les buts poursuivis par le CECR

« Le CECR concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des ministres, [soit] parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECR, p. 9).

Les principes du CECR

- Représenter la diversité linguistique et culturelle en Europe (CECR, p. 10)
- Faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes (CECR, p. 10)
- Parvenir à une plus grande concertation au niveau européen en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes (CECR, p. 10)

Les objectifs politiques du CECR

But du CECR :

- « outiller les Européens pour les défis de la mobilité internationale... » (CECR, p. 10).
- « promouvoir compréhension et tolérance mutuelles... » (CECR, p. 10).
- « entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales... » (CECR, p. 10).
- « répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle... Il s'agit là de l'effort de toute une vie ... » (CECR, p. 10).
- « éviter les dangers... de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive » (CECR, p. 10).

1.3 Tableau comparatif du CECR dans les contextes européen et canadien

Le tableau ci-dessous présente des aspects particuliers de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues dans les contextes européen et canadien en abordant le statut des langues, les politiques linguistiques, la mobilité, le programme d'études, la conception de l'apprentissage, les contenus des apprentissages et l'évaluation.

Tableau 1 : Tableau comparatif du CECR dans les contextes européen et canadien

Fondements	CECR – Contexte européen	CECR – Contexte canadien
Statut des langues	<ul style="list-style-type: none"> – Plus de 47 pays, donc plus de 20 langues étrangères – Chaque pays possède une ou deux langues officielles 	<ul style="list-style-type: none"> – Un pays – Deux langues officielles – Reconnaissance des langues autochtones – Prise en compte de la diversité dans les langues internationales
Politiques linguistiques : Vision	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaissance du « plurilinguisme » et du « pluriculturalisme » pour une compétence qui se différencie du multilinguisme et du bilinguisme 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaissance et promotion du bilinguisme dans une approche tenant compte du plurilinguisme et du multiculturalisme des individus car le Canada veut aussi développer le « capital linguistique » des élèves en tant « qu'enfants du monde », puisque les jeunes sont de plus en plus en contact même dans leur propre milieu avec des personnes qui représentent une multitude de nations
Mobilité	<p>Première fonction du CECR :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Faciliter la mobilité des individus et viser la compréhension entre les pays par une meilleure connaissance des langues nationales, régionales et étrangères – Proposer des niveaux communs de référence afin de permettre aux pays européens de reconnaître les compétences en langues des individus et faciliter une approche d'apprentissage commune 	<ul style="list-style-type: none"> – Intérêt à tenir compte de la mobilité des élèves en reconnaissant les compétences en langues de la maternelle à la 12^e année
Programmes d'études	<ul style="list-style-type: none"> – Dans un contexte où les programmes d'études relèvent généralement des ministères de l'éducation nationale de chacun des pays 	<ul style="list-style-type: none"> – Dans un contexte où les programmes d'études et l'attribution des diplômes sont la responsabilité des ministères de l'éducation de chacune des provinces et de chacun des territoires du pays

Fondements	CECR – Contexte européen	CECR – Contexte canadien
Conception de l'apprentissage	<p>Le CEFER:</p> <ul style="list-style-type: none"> – vise l'apprentissage d'une langue étrangère pendant quelques années au primaire; – vise la « connaissance » d'une autre langue étrangère au secondaire; – est basé sur le modèle canadien de Canale et Swain (1980), Canale (1983) et le modèle américain de Bachman (1990); – les « compétences générales de l'individu » ne sont pas considérées aux fins d'apprentissage et d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> – vise principalement l'apprentissage de la langue seconde officielle et/ou d'une autre langue; – les apprentissages de la langue débutent généralement dès les premières années de scolarité par exemple, en 4^e année pour le Français de base et à la maternelle pour l'immersion française précoce. Les programmes d'études des instances sont généralement conçus pour les jeunes de la maternelle à la 12^e année; – les programmes d'études Canadiens comprennent habituellement trois composantes (linguistique, discursive, sociolinguistique) en lien avec le modèle de la compétence de communication langagière des canadiens, Canale et Swain (1980), et Canale (1983); certains programmes comprennent une composante culturelle; – les « compétences générales de l'individu » d'ordre interculturel et culturel sont déjà définies dans plusieurs des programmes d'études en immersion et dans le Curriculum canadien multidimensionnel de Stern (1992).
Contenus des apprentissages	<p>Le CECR cible deux types de compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le développement des « compétences de communication langagière » (composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique); – le développement « des compétences générales de l'individu » (savoir, savoir socio-culturel, prise de conscience interculturelle, aptitudes et savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre). 	<ul style="list-style-type: none"> – les contenus des programmes canadiens en langue seconde couvrent les mêmes concepts à partir de regroupements différents (composantes linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique); – dans plusieurs programmes d'études, les compétences générales sont définies en termes de stratégies d'apprentissage (savoir apprendre), de compétences d'ordre culturel (savoir culturel), de compétences de formation générale langagière (prise de conscience), de compétences interculturelles (savoir, savoir-faire et savoir-être).
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> – les échelles du CECR comprennent six niveaux communs de référence. Les descripteurs pour les échelles ont été développés pour rendre compte des apprentissages dans un contexte professionnel. Les établissements scolaires doivent les adapter pour les élèves du primaire et du secondaire. « L'un des buts du cadre est d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes... afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. » (CECR, p. 23). 	<ul style="list-style-type: none"> – il existe plusieurs échelles utilisées à travers le pays.

1.4 Expertise canadienne en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues

Le Canada est reconnu depuis plus de 30 ans pour son expertise en matière d'enseignement, d'apprentissage, et d'évaluation des langues. De nombreux pays s'inspirent des modèles canadiens pour définir leur conception des apprentissages, le choix de modèles de compétence langagière et de modèles de la compétence interculturelle, l'élaboration de programmes d'études, la mise en œuvre de programmes innovateurs d'enseignement et d'évaluation tant dans la relation d'aide à l'élève que pour le développement de niveaux de compétence. C'est le cas pour le CECR dont plusieurs composantes reflètent les perspectives canadiennes. C'est pourquoi plusieurs des innovations énumérées ci-après (voir aussi l'Annexe I), issues des recherches et des pratiques dans le contexte canadien, nourriront la réflexion.

La mise en œuvre de programmes de langues secondes et additionnelles repose sur cinq conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation selon les recherches et les pratiques développées dans le contexte canadien.

a. La distinction entre apprentissage et acquisition

Le Canada reconnaît l'importance *d'ajouter à l'apprentissage en milieu scolaire son acquisition en milieu naturel*, dans des conditions authentiques d'interactions sociales. Le Canada a été le premier pays à mettre sur pied, en 1967, des programmes d'immersion où l'enseignement des matières est donné en français dans le but d'utiliser la langue comme objet et véhicule d'apprentissage. À la fin des années 70, le Canada a également mis en œuvre un programme d'échanges interlinguistiques et interculturels (Projet Hospitalité Canada) visant la mobilité des élèves du primaire et du secondaire en vue d'apprendre aux élèves à mieux se connaître et à avoir une meilleure compréhension de l'ensemble du Canada.

b. L'apprentissage des langues en bas âge

Les travaux sur les fonctions cérébrales de M. Wilder Penfield en 1965, un chercheur de l'Université McGill, ont permis de montrer l'importance de débiter l'apprentissage de la langue à un âge précoce. Depuis, l'enseignement des langues dans l'ensemble des instances du Canada débute au primaire.

c. L'éducation bilingue

M. James Cummins (1981) de l'Université de Toronto est un chercheur reconnu pour ses travaux sur les processus cognitifs des apprenants de langue. La recherche a pu démontrer l'interdépendance des compétences et des transferts qui s'effectuent d'une langue à une autre. Les recherches ont effacé le mythe du déficit langagier des personnes bilingues et le Canada a vu naître plusieurs programmes scolaires bilingues. De plus, des programmes d'éducation bilingues et trilingues sont de plus en plus nombreux de même que des programmes d'enseignement des langues internationales.

d. Le modèle canadien de la « compétence communicative »

La conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au Canada repose sur le premier modèle de « compétence communicative » développé par MM. Michael Canale et Merrill Swain (1980) et Canale (1983), deux chercheurs de l'Institut d'études pédagogiques

de l'Ontario (IEPO) de l'Université de Toronto. Le modèle comprend quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique.

e. **L'apport des langues d'origine dans l'apprentissage de la langue cible**

Dès les années 80, plusieurs instances au Canada ont mis en œuvre des programmes d'enseignement des langues d'origine pour améliorer les apprentissages des élèves issus de l'immigration. Ces programmes favorisent l'identification des élèves avec leur langue et avec leur culture d'origine pour une meilleure intégration à l'école. Les programmes contribuent à consolider la construction identitaire des élèves grâce à la prise en compte de leur culture d'origine par le milieu scolaire. Ce rapprochement langue et culture d'origine et langue et culture d'intégration aide les apprenants à maximiser les transferts linguistiques de la langue d'origine vers la langue d'enseignement en plus d'augmenter la réussite scolaire.

1.5 Le CECR en tant qu'instrument de référence

Le point 2.3.2 du CECR (CECR, p. 21) clarifie le rôle du cadre « qui se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique, et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels (...) [II] dresse un inventaire [dans lequel] les utilisateurs peuvent puiser ». Un cadre de référence se veut « ouvert et "neutre" ». Le CECR est un outil de référence qui fait état de ce qui doit être considéré dans le processus de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues et présente une série de questions afin de guider les éducateurs à savoir ce que les apprenants ont besoin d'apprendre et de faire avec la langue.

Il semble important de revoir les extraits d'une conférence de M. Daniel Coste, un des maîtres d'œuvre et rédacteurs du CECR, et des communications de ses collègues, lors du colloque tenu à Sèvres (France) en juin 2007 et publiées dans la revue *Dialogues et cultures*, ayant pour thématique « Le CECR, en tant que référence mondiale? ». Les discussions ont souligné que le CECR est un document de référence et non pas de normalisation ni de méthodes pour l'enseignement; c'est un déclencheur de renouvellement méthodologique et un outil de contextualisation. Le CECR n'est pas un instrument de standardisation; il doit par conséquent être adapté aux contextes des différents utilisateurs. Il est modulable, malléable et multiréférentiel, et il comporte de nombreux paramètres ajustables; c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres et que des standards et des seuils indicateurs doivent être établis ».

Coste mentionne également que le CECR permet à chaque utilisateur d'analyser sa situation et de faire les choix qui lui semblent les mieux adaptés à son contexte, dans le respect de valeurs clefs.

D DEUXIÈME SECTION

Suggestions pour l'exploitation du CECR dans le contexte canadien

Il est essentiel de bien analyser et de bien comprendre l'ensemble du CECR avant de présenter des pistes pour maximiser une exploitation efficace et pertinente de ce cadre dans le contexte canadien. Il est également important de tenir compte des travaux en cours de réalisation dans les divers pays du Conseil de l'Europe et du fait que ce dernier est de plus en plus conscient que les contextes diffèrent d'un pays à un autre, en ce qui a trait à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation des langues, ainsi qu'aux besoins des établissements et aux populations cibles.

2.1 Tableau récapitulatif du CECR et de ses composantes

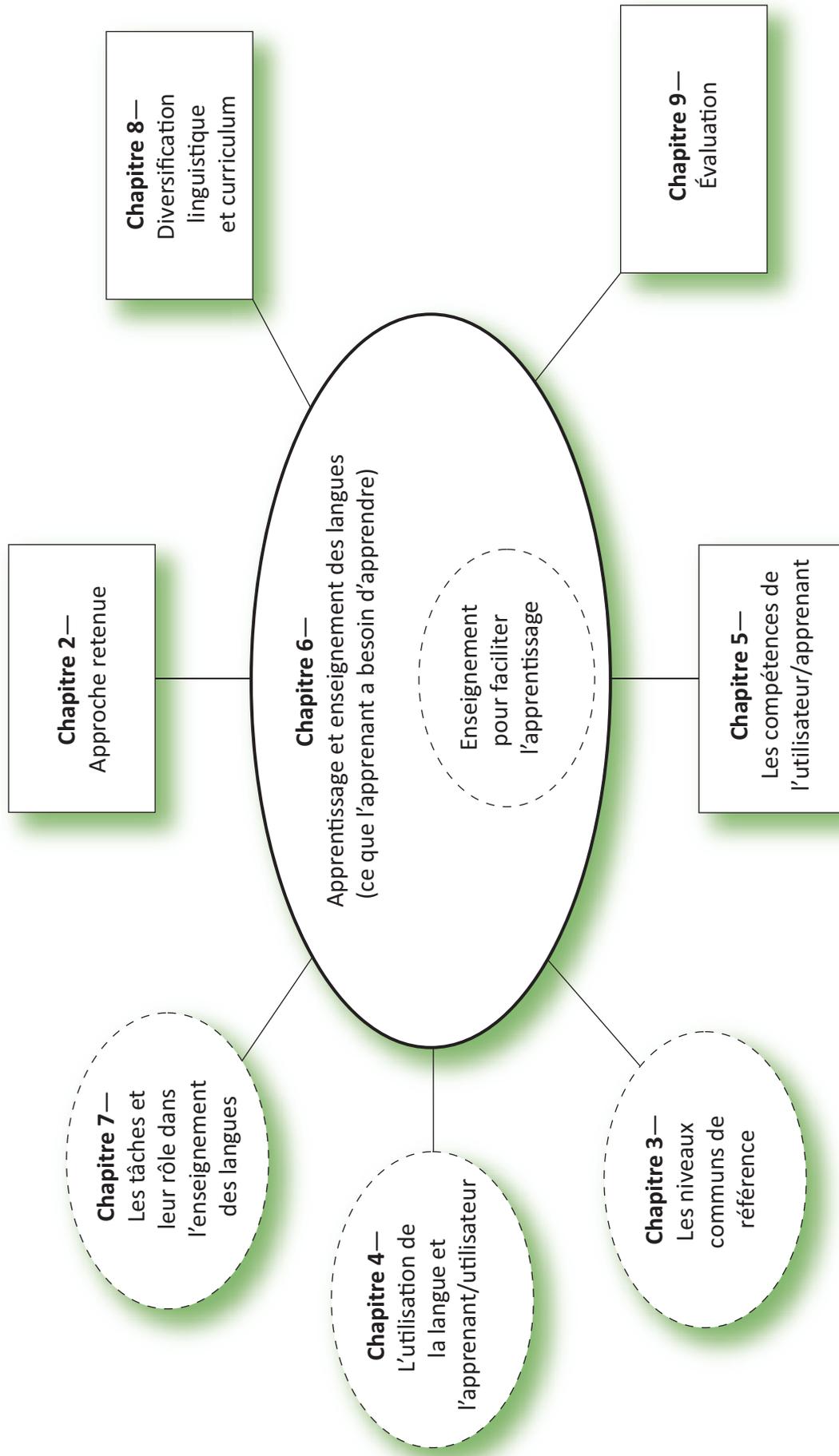
Le schéma de la page suivante, permet de saisir l'importance accordée au chapitre 6 : apprentissage et enseignement des langues. Ce chapitre, pierre angulaire du CECR, s'adresse à l'apprenant de langue et à ce qu'il doit apprendre, compte tenu du contexte européen dans lequel il vit et circule. D'une part, l'apprenant est appelé à développer des compétences de communication langagière (chapitre 5) et à effectuer des tâches pour y parvenir (chapitre 7). Il devra maîtriser ces compétences dans les divers contextes et situations de communication dans lesquels il se trouve et devra agir (chapitre 4). D'autre part, les responsables de l'éducation et de la gestion des systèmes éducatifs doivent repenser leurs approches et leurs pratiques éducatives en fonction de l'approche retenue (chapitre 2). L'élaboration de programmes d'études et de méthodes d'enseignement et d'apprentissage devra s'inspirer de cette approche actionnelle (chapitre 8). Il va sans dire que l'évaluation des apprentissages (chapitre 9) devient plus rigoureuse et transparente et devra satisfaire les exigences et les normes définies par le Conseil de l'Europe en termes de niveaux communs de référence (chapitre 3).

Les boîtes ovales représentent le contenu des apprentissages, tandis que les boîtes rectangulaires désignent les paramètres qui encadrent la pédagogie. Il y a certainement d'autres manières de présenter le CECR.

Vue d'ensemble du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer

Chapitre 1 — Le Cadre européen commun de référence pour les langues dans son contexte politique et éducatif

Un outil de référence qui fait état de ce qui doit être considéré dans le processus de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues et qui présente une série de questions afin de guider les éducateurs (et les apprenants) à savoir ce que les apprenants ont besoin d'apprendre et de faire avec la langue.



2.2 Regard sur chacun des chapitres du CECR

Dans cette section, l'accent est mis sur les aspects clés des chapitres du CECR de même que sur les aspects qui sembleraient nécessaires de considérer pour une exploitation efficace du CECR dans le contexte canadien.

Pour de plus amples renseignements concernant le CECR, voir *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* d'Évelyne Rosen (2007) qui décrit les utilisations du CECR et présente des exemples dans le contexte européen.

Chapitre 1 : Le CECR dans son contexte politique et éducatif

Le chapitre 1 situe le CECR dans son contexte politique et éducatif et présente les buts et les objectifs poursuivis. On y mentionne que le CECR veut répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle. En ce sens, le CECR encourage l'apprentissage d'une ou de plusieurs *langues étrangères* dans un but de compréhension des autres langues nationales et régionales et une meilleure connaissance des langues vivantes européennes afin de se bâtir un répertoire langagier. Pour cette raison, le CECR a pour but de fournir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes pour surmonter les obstacles de communication et de culture. Par conséquent, le CECR privilégie le *plurilinguisme* européen où « les langues sont en corrélation et interagissent » et distingue le plurilinguisme du multilinguisme (coexistence de plusieurs langues) [CECR, p. 11]. Plusieurs des buts et des objectifs du CECR visent une meilleure compréhension entre les cultures/sociétés européennes et une tolérance mutuelle. Cette nouvelle dimension est d'autant plus importante en enseignement des langues qui se veut une discipline d'ouverture à d'autres langues et d'autres cultures.

À considérer — Le Canada a mis en place des politiques pour la protection des deux langues officielles (le français et l'anglais), et la reconnaissance des langues autochtones. De plus, les provinces et les territoires cherchent à valoriser une mosaïque de langues et de cultures, d'où la mise en place de programmes tels que ceux des classes d'accueil. Serait-il possible ou souhaitable de considérer une approche globalisante et intégrative qui tiendrait compte de la plurilittéracie des apprenants en tant qu'appui linguistique à l'apprentissage d'une deuxième ou troisième langue menant à une plus grande ouverture aux autres langues et cultures et à une empathie mutuelle?

Chapitre 2 : Approche retenue

Ce chapitre présente l'approche d'apprentissage privilégiée dans le CECR, soit une *approche actionnelle*. Cette perspective d'une approche actionnelle est décrite comme considérant l'usager et l'apprenant d'une langue en tant qu'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches pertinentes à leur vécu. Cette perspective prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que met en œuvre l'acteur social (CECR, p. 15).

À considérer — L'approche actionnelle ne pose aucun problème dans le contexte canadien puisqu'elle était décrite dans le modèle canadien de Canale et Swain (1980). De plus, *L'éducation à la citoyenneté* (Hébert et Sears, sans lieu ni date), un apport de la pensée canadienne en lien avec l'évolution de la conception de la pédagogie depuis 10 ans vient ajouter au travail de Canale et Swain.

L'éducation à la citoyenneté apporte une orientation multidimensionnelle de l'enseignement/l'apprentissage des langues et une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de la société canadienne. Avec la mondialisation des communications et la mobilité des individus, *L'éducation à la citoyenneté* est reconnue comme une ouverture sur le monde. Elle repose sur la mise en place d'une pédagogie critique qui favorise la conscientisation envers les autres cultures et les autres langues (Guilherme, 2002). *L'éducation à la citoyenneté* répond à la vision du Canada qui est de valoriser les diverses cultures qui composent la mosaïque canadienne dans le respect de la diversité linguistique et culturelle et des valeurs de chacune d'elles dans sa quête d'une identité canadienne.

L'éducation à la citoyenneté prend assise sur :

- le respect de la diversité linguistique et culturelle de la société canadienne;
- l'intégration harmonieuse de tous à la société canadienne;
- une société pluraliste ouverte aux apports dans le respect des valeurs démocratiques;
- l'anglais et le français comme langues communes de la vie publique;
- la connaissance des langues autochtones dans le respect des droits et des cultures des Autochtones;
- l'apprentissage des langues d'origine pour les populations immigrantes dans le respect de leurs langues et de leurs cultures;
- l'apprentissage des langues internationales pour faciliter la compréhension entre les apprenants;
- l'ouverture aux autres cultures et la préparation des apprenants à vivre dans un monde en évolution.

Chapitre 3 : Les niveaux communs de référence

Le CECR présente les critères pour définir les descripteurs des compétences langagières et des niveaux communs de compétence répartis en trois niveaux d'utilisateurs (élémentaire, indépendant et avancé) chacun sur deux échelons pour un total de six niveaux. Les niveaux de référence proposés ont été élaborés et validés en tenant compte des exigences méthodologiques. Ils sont utilisés afin de segmenter « le processus d'apprentissage en vue de l'élaboration de programmes, de rédaction d'examens, etc. » (CECR, p. 20). Les grilles, bien qu'elles soient des plus utiles pour s'auto-évaluer et se fixer des objectifs communicatifs et langagiers, ne sont pas le cadre, mais seulement certaines de ses multiples composantes.

À considérer — Les niveaux reflètent une dimension verticale (les produits d'apprentissage) et il faudrait tenir compte du fait que l'apprentissage d'une langue dépend de la progression de plusieurs apprentissages sur plusieurs années. En ce sens, ils devront rendre compte des apprentissages de la maternelle à la 12^e année et des thématiques propres à des apprenants de 5 à 18 ans. Telle que mentionnée dans le CECR (p. 24), « [une] échelle, comme un test, n'est valide que relativement aux contextes dans lesquels il a été prouvé qu'elle fonctionnait. » Les descripteurs devront être adaptés pour une clientèle de jeunes apprenants, en milieu scolaire. Les descripteurs nouvellement définis et le nombre et les niveaux de références devront être validés pour s'assurer qu'ils fonctionnent dans le contexte canadien et qu'ils rendent justice aux apprentissages des jeunes apprenants. Il convient de rappeler que ces échelles, bien qu'elles soient utiles pour l'auto-évaluation et pour déterminer des objectifs d'apprentissage langagiers et de communication, ne sont qu'une composante du Cadre.

Chapitre 4 : L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur

Le chapitre 4 présente le contexte de l'utilisation de la langue (domaines et thèmes de communication), des activités de communication et des tâches communicatives pour les habiletés de production, de réception, d'interaction et de médiation de même que les opérations rattachées à la communication langagière. Ce chapitre est des plus pertinents puisque les approches d'enseignement privilégiées dans les divers pays européens présentaient des écarts considérables et nuisaient à la mobilité des individus et à la validation des apprentissages. Le fait de présenter la planification des activités de communication en termes de « tâches » permet de mettre les connaissances au service des savoir-faire. De façon générale, ce chapitre rejoint les pratiques dans le contexte canadien.

À considérer — Les domaines d'enseignement et les situations d'apprentissage devront tenir compte de l'âge des apprenants dans le contexte scolaire canadien.

Chapitre 5 – Les compétences de l'utilisateur/apprenant

Ce chapitre présente les compétences langagières que l'utilisateur/apprenant doit acquérir ou développer.

Compétences générales

Ces compétences abordent : a) le savoir en tant que connaissance du monde, le savoir socioculturel, la prise de conscience interculturelle; b) les aptitudes et le savoir-faire en tant qu'aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes et savoir-faire interculturels; c) le savoir-être en tant qu'attitudes, motivations, et ainsi de suite; et d) le savoir-apprendre en tant qu'une capacité à intégrer de nouvelles connaissances et une prise de conscience langagière. Ce chapitre examine les dimensions connues des savoirs et des savoir-faire et, en plus, redonne au savoir-être et au savoir-apprendre la priorité qu'ils méritent, car ces savoirs ont trop souvent été peu développés dans les approches de l'enseignement des langues en Europe. La conception du développement du « savoir culturel » est définie en Europe en termes de « connaissance du monde » ce qui rejoint la culture dite de civilisation (Culture avec un grand « C »). De plus, les compétences générales sont définies hors du champ des compétences langagières. En ce sens, elles deviennent complémentaires à l'enseignement sans devenir essentielles.

À considérer — Le terme « aptitude » pour référer à des « habiletés » est inapproprié. Il semble que ce soit une erreur de traduction puisqu'en anglais on utilise les mots « skills » et « ability to ». Dans l'éventualité d'un cadre commun au Canada, il serait important de créer un lexique afin de clarifier certains termes.

À considérer — Les enjeux des interactions sociales entre des apprenants de diverses langues et cultures en lien avec la mobilité des personnes et la mondialisation des communications mériteraient d'être pris en considération pour tenir compte du développement de la recherche depuis la publication du CECR en 2001. De plus, plusieurs aspects des savoir-être et des savoir-apprendre sont, à l'heure actuelle, les objets d'apprentissage dans les programmes d'études canadiens.

Compétences en communication langagière

Les compétences en communication langagière comprennent la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (qui se subdivise en compétence discursive et fonctionnelle).

À considérer — Le modèle des compétences langagières du CECR peut servir de référence commune dans le contexte canadien puisqu'il regroupe les dimensions déjà contenues dans les programmes d'enseignement des langues au Canada.

La compétence sociolinguistique est toujours présente dans le développement de la compétence de communication puisqu'il importe de retenir les aspects de la langue portant sur les règles de politesse, les registres de langue et les divers paramètres de la communication tel que le contexte de la situation, les interlocuteurs, etc. (Canale et Swain, 1980). Par contre, les recherches en didactique de langues soulignent l'importance de bien comprendre les enjeux liés aux interactions sociales. Comme le mentionne Van Dijk (1997), l'étude des interactions sociales et des discours s'avère nécessaire pour comprendre la construction des représentations mentales véhiculées dans les messages. Aucun autre code sémiotique n'est aussi explicite que le langage pour exprimer les croyances et les opinions et pour comprendre le rôle des acteurs sociaux. Il est donc important de reconsidérer le développement d'une compétence sociolinguistique à la lumière des nouveaux développements en sémio-linguistique qui comprend l'étude des signes culturels (p. ex., « nous » et « eux » qui se trouvent dans les messages oraux et écrits).

Des compétences culturelles et interculturelles

La recherche canadienne a élaboré un cadre conceptuel de référence visant le développement d'une *compétence de communication interculturelle* (Lussier, Auger, Clément et Lebrun-Brossard, 2004) qui intègre l'apprentissage de la culture et de l'interculturalité dans une cohérence logique puisqu'il ne suffit plus seulement d'aligner des pratiques pour accroître les connaissances des élèves et de développer leurs compétences en communication interculturelle.

Ce cadre a servi de référence pour deux projets de coordination de recherche du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Le premier projet portait sur la médiation (Zarate et al., 2003). Le deuxième projet a fourni des pistes pour développer et évaluer la compétence en communication interculturelle (Lussier et al., 2007) et comprend des descripteurs et des niveaux de compétence pour le développement de la compétence de communication interculturelle en plus de fournir des prototypes de tâches d'évaluation pour les trois domaines concernés : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Chapitre 6 : Apprentissage et enseignement des langues

Ce chapitre porte sur la différenciation entre l'apprentissage et l'acquisition, les variations dans les objectifs d'apprentissage, les utilisateurs visés, les options méthodologiques, et les fautes et les erreurs. Il aborde également la compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que compétence évolutive et différenciée et la prise de conscience linguistique. Il réfère à l'apprenant de langue et à ce qu'il doit apprendre, compte tenu du contexte européen dans lequel il vit et circule. Tout comme le chapitre 4, le chapitre 6 est des plus pertinents puisque les approches d'enseignement privilégiées dans les divers pays européens présentaient des écarts considérables et nuisaient à la mobilité des individus et à la validation des apprentissages en vue d'un bilan visant la certification et la comparaison entre les systèmes éducatifs.

À considérer — Avec l'arrivée et l'évolution des nouvelles populations immigrantes, les groupes d'apprenants sont de plus en plus diversifiés et les écarts dans leurs niveaux

de scolarisation ou de non scolarisation sont souvent plus étendus. Pour les classes qui intègrent ces nouveaux apprenants, il serait nécessaire d'ajuster les approches pédagogiques à la diversité des populations scolaires et au plurilinguisme des apprenants qui doivent inclure :

- la reconnaissance à l'école des compétences plurilittéraires des enfants immigrants (Moore, 2006);
- l'importance d'une nouvelle vision de l'enseignement pour tenir compte de l'alternance des langues des jeunes issus de l'immigration (Castelloti, 2001);
- l'importance à accorder au développement de la littérature chez les élèves présentant des retards d'apprentissage (D'Anglejan, Lussier et Dagenais, 1990);
- la mise en œuvre chez l'apprenant de mécanismes de réanalyse liés aux connaissances de plus d'une langue et par conséquent au transfert de ses compétences discursives d'une langue à une autre;
- l'importance à accorder aux caractéristiques des apprenants bilingues ou multilingues (Grosjean, 1993);
- l'apprentissage des stratégies métacognitives comme une condition pour assurer le développement des apprentissages et favoriser la socialisation et l'autonomie à l'école (D'Anglejan, Lussier et Dagenais, 1990);
- la mise en place d'approches intégrées de l'apprentissage (Candelier, 2005);
- la pédagogie et l'apprentissage par enquête. L'enquête est un processus de recherche qui structure l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette pédagogie favorise une compréhension approfondie sur un thème ou un sujet à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève. Elle facilite l'engagement actif de l'élève dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de la responsabilité et l'autonomie. Elle permet à l'élève d'y intégrer ses connaissances antérieures et ses compétences linguistiques d'origine.

Il est également important de considérer une pédagogie intégrative. Avec la mobilité des populations, la diversité des cultures et la multiplicité des contacts langagiers par internet, de nouvelles forces de pouvoir et de rapports d'influence sont en jeu. L'intercompréhension des individus menant à l'empathie devient de plus en plus complexe, c'est-à-dire l'apport de nouvelles compétences liées à la communication « interculturelle » et la prise en compte des divers facteurs d'influence non seulement linguistiques, mais sociaux s'imposent. Il faut donc envisager l'interdépendance des domaines « langue » et « culture » et les intégrer en tandem dans le développement de nouveaux programmes d'études et des modèles d'intervention pédagogiques.

Dans cette perspective, la démarche pédagogique se veut *globale* et axée sur le développement de la compétence langagière en contextes culturels et interculturels. Cette démarche pédagogique se veut aussi *intégrative*. C'est donc dire que les activités d'apprentissage proposées aux élèves intègrent langues et cultures et sont axées sur des tâches que les élèves doivent réaliser individuellement ou en groupes. Elles ont pour but ultime d'intégrer le développement des compétences linguistiques au développement des compétences interculturelles dans une même tâche que l'élève doit réaliser. En ce sens, la démarche pédagogique se veut aussi *thématique* ou *situationnelle*. Elle doit aller puiser dans les thèmes reflétant les intérêts et les besoins des élèves en termes de savoirs et de connaissances à acquérir pour développer des compétences tout en leur permettant de faire des liens avec les savoirs et les connaissances qu'ils possèdent dans leur propre

répertoire et les schèmes de référence qu'ils ont avec leur langue et culture d'origine (Lussier et Lebrun-Brossard, 2009).

Chapitre 7 : Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues

Ce chapitre définit ce qu'est une tâche d'apprentissage et aborde l'exécution d'une tâche en termes de compétences, de conditions et de contraintes. Il aborde également les stratégies en lien avec le degré de difficulté d'une tâche et des facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques qui peuvent en entraver la réalisation par l'apprenant.

À considérer — Ce chapitre est des plus pertinents pour soutenir l'approche actionnelle et le modèle de compétences communicatives langagières défini dans le CECR. Il faudrait examiner les divers programmes développés au Canada depuis déjà plus de 30 ans (immersion, enseignement intensif, accueil, enseignement multidimensionnel, etc.) qui ont préconisé des pédagogies différenciées reposant sur les compétences, les stratégies, la pédagogie du projet, les situations d'apprentissage authentiques et l'apprentissage par les tâches.

Chapitre 8 : Diversification linguistique et curriculum

Ce chapitre présente des options pour des constructions et des scénarios curriculaires. Il introduit la notion de l'évaluation et du portfolio de même que les apprentissages scolaires, parascolaires ou postsecondaires. Il décrit également la compétence plurilingue et pluriculturelle en termes de « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Le CECR insiste sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier (CECR, p. 129).

Ce chapitre s'inspire, à juste titre, de la diversité linguistique et culturelle qui existe entre les 47 pays européens et du désir de protéger les identités propres à chaque pays, ce qui s'éloigne du contexte canadien. Le curriculum multidimensionnel (Stern, 1983) est présenté à titre de modèle pouvant répondre à l'approche actionnelle retenue pour l'apprentissage des langues.

À considérer — Au Canada, les programmes d'études en langues des instances sont basés sur le curriculum multidimensionnel et ils font appel à une approche communicative. Alors comment aller au-delà de nos acquis pour encourager une approche plurilingue au Canada?

Chapitre 9 : Évaluation

Ce chapitre présente le CECR comme une ressource nécessaire dans un métasystème de l'évaluation entre pays. Il décrit les différents types d'évaluation et les critères d'évaluation des apprentissages. Un métasystème en éducation est l'équivalent du « métalangage » en enseignement des langues. Il s'agit d'une approche centrée sur la globalité d'un système; l'objectif est de comparer les systèmes éducatifs et d'assurer une certaine cohérence dans l'enseignement des langues dans un contexte de mobilité professionnelle et sociale des individus.

En ce qui concerne le CECR, l'évaluation des apprentissages repose sur les concepts de validité, fidélité et faisabilité et doit satisfaire les exigences et les normes définies par le Conseil de l'Europe en termes de niveaux communs de référence. Ce chapitre est essentiel

pour tous les pays puisqu'il définit les valeurs de justice, d'équité et d'égalité, de rigueur et de transparence.

À considérer — Pour le Canada, un cadre de référence assurerait une cohérence en enseignement des langues et une reconnaissance des acquis en langue. Le document *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires* au Canada (Comité consultatif mixte, 1993), développé au Canada traite de ces valeurs.

Annexe A : Élaboration de descripteurs de compétence

Cette annexe s'adresse plus spécifiquement aux docimologues c'est-à-dire aux personnes qui ont la responsabilité d'élaborer des échelles de niveaux de référence et des descripteurs en plus de les valider dans les divers milieux scolaires

L'Annexe A présente les méthodologies d'élaboration des échelles et la formulation des descripteurs. Elle traite des aspects techniques de l'évaluation et par conséquent, elle s'adresse davantage aux spécialistes de la mesure et de l'évaluation. Elle fournit une démarche rigoureuse pour répondre aux valeurs fondamentales et instrumentales de l'évaluation et pour fournir des descripteurs de niveaux de compétence générale.

À considérer — Cette section montre qu'il est important d'éviter de simplifier le travail pour des raisons de coûts engendrés par la généralisation à de vastes populations, de faire les choix les mieux adaptés à son contexte et de procéder à une validation des descripteurs en lien avec les objectifs poursuivis quant à leur utilisation en divers milieux. De plus, comme les descripteurs européens ne sauraient situer les compétences en un point précis sur une échelle unique, ce sont des descripteurs plus spécifiques qui devraient introduire des différenciations plus nuancées (Coste, 2007, p. 22).

Annexe B : Les échelles de démonstration

Les échelles de démonstration en provenance d'un projet de recherche suisse sont très utiles pour les pédagogues puisque ces échelles offrent des descripteurs pour les habiletés de réception, d'interaction et de production. Le projet de recherche suisse a été validé auprès d'environ 300 enseignants et 2800 apprenants représentant approximativement 500 classes du premier et du second cycle du secondaire, de l'enseignement technique et de la formation continue qui ont été impliqués dans l'élaboration de l'échelle de compétence.

Annexe C : Les échelles de DIALANG

Cette section est destinée à l'auto-évaluation par les apprenants adultes autonomes. Les échelles couvrent les six niveaux de référence du CECR et permettent aux enseignants d'utiliser des critères de performance concrets et observables en salle de classe ou dans les productions des apprenants

Le projet DIALANG « est un système d'évaluation à l'intention des apprenants en langues qui souhaitent avoir une information diagnostique sur leur compétence » (CECR, p. 161). Les principaux usagers sont les apprenants qui étudient les langues de manière autonome ou dans un cursus formalisé. Le système se compose d'auto-évaluation, de tests de langue et de rétroaction disponibles pour plusieurs langues européennes.

À considérer — Le projet est une source de référence importante, principalement en ce qui concerne les spécifications pour l'auto-évaluation et l'apprentissage auto-dirigé. Les spécifications décrites aux pages 165 à 172 du CECR mériteraient d'être adaptées

dans le contexte canadien de la maternelle à la 12^e année puisqu'elles permettent aux apprenants tout comme aux enseignants, de situer le degré de maîtrise des apprentissages en termes d'énoncés « Je peux ».

Annexe D : Les spécifications de l'ALTE « capacité de faire »

Les spécifications de l'ALTE (Association of Language Testers in Europe) sont centrées sur l'utilisateur et sont disponibles dans plusieurs langues. Le projet repose sur les énoncés « Je peux », c'est-à-dire sur une description de ce que les apprenants peuvent faire effectivement dans une langue étrangère. Les seuils fonctionnels d'apprentissage comprennent environ 400 énoncés organisés autour de trois pôles : vie sociale et tourisme (faire des achats, manger à l'extérieur, loger à l'hôtel, etc.), travail et études. L'échelle comprend six échelons et correspond en gros aux niveaux communs de référence du CECR.

À considérer — Les spécifications ont été développées pour une clientèle adulte. Les domaines de communication seraient à repenser et à valider pour des jeunes apprenants en milieu scolaire pour rendre compte des thèmes de communication qui y sont privilégiés.

Éléments à considérer pour exploiter les niveaux communs de référence du CECR et le portfolio des langues européen dans le contexte canadien

Pour de nombreuses parties intéressées, ce sont les niveaux communs de référence qui les ont premièrement attirés vers le CECR. Les enseignants sont toujours intéressés à déterminer le niveau de compétences de leurs élèves et ils cherchent des balises et des normes de référence utilisables sur une plus grande échelle que celle des élèves de leur classe. On ne peut pas nier qu'une liste de descripteurs des comportements observables en salle de classe qui seraient gradués à partir de niveaux communs de référence serait d'une grande utilité aux enseignants pour justifier les jugements qu'ils posent et les décisions qu'ils prennent quant à leur enseignement et leur évaluation de la progression des apprentissages de leurs élèves.

Dans le contexte canadien, des niveaux communs de référence devront être utilisés pour rendre compte de la compétence langagière des apprenants de la maternelle à la 12^e année en ayant recours à des thématiques propres à des apprenants de 5 à 18 ans. Si les six niveaux communs de référence du CECR sont retenus, ils devront être validés pour s'assurer qu'ils fonctionnent dans le contexte canadien et qu'ils rendent justice aux apprentissages des jeunes apprenants. De plus, des sous-niveaux et leurs descripteurs devront être développés, et validés, pour une clientèle de jeunes apprenants, en milieu scolaire. Il va sans dire que des exemples illustratifs en découleront.

3.1 Niveaux communs de référence

Le CECR présente six niveaux communs de référence qui ont été développés à partir de trois grands niveaux d'utilisateurs : élémentaire, indépendant et expérimenté :

- | | |
|--------------------------------|--|
| Utilisateur élémentaire | – Niveau introductif ou de découverte (A1)
– Niveau intermédiaire ou de survie (A2) |
| Utilisateur indépendant | – Niveau seuil (B1)
– Niveau avancé ou indépendant (B2) |
| Utilisateur expérimenté | – Niveau autonome (C1)
– Niveau de maîtrise (C2) |

Les échelles les plus connues du CECR sont les suivantes :

Tableau 1 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR, p. 25)

Tableau 2 : Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation (CECR, p. 26)

Tableau 3 : Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (CECR, p. 28)

De plus, le CECR comprend 54 autres échelles en lien avec les activités communicatives, les stratégies communicatives, le travail discursif et la compétence communicative langagière. Elles ont été développées et validées dans le cadre du projet de recherche suisse au cours des années 90 et au début des années 2000.

À l'heure actuelle, le CECR est en pleine évolution. D'une part, les auteurs des grilles d'évaluation (présentation de M. Brian North au colloque ALTE-CIEP, avril 2008) ont mentionné la possibilité d'ajouter les niveaux D et E à l'échelle des compétences. D'autre part, la Direction du pôle évaluation du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) responsable du DELF (Diplôme d'études en langue française) et du DALF (Diplôme approfondi d'études en langue française) a développé un nouvel examen de certification pour les élèves qui ont suivi un enseignement de 200 heures, le DILF (Diplôme initial de la langue française), qui devait être offert en 2009 comme diplôme d'étude du français primaire. Cet examen vise à satisfaire les exigences du CECR du sous-niveau A1.1 pour répondre à la demande des pays européens et non-européens. Celui-ci devrait combler l'écart existant entre les compétences « zéro » et le niveau A1.

On peut lire, dans le CECR, les considérations suivantes relatives à l'utilisation des niveaux et l'intégration de descripteurs en lien avec le contexte particulier des utilisateurs :

- « L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence et la rédaction des descripteurs se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine » (CECR, p. 25).
- « ... un point très important dans le débat autour des échelles de compétence langagière est d'identifier exactement le but qu'elles permettent d'atteindre et de faire coïncider convenablement l'énoncé des descripteurs et ce but » (CECR, p. 35).

Dans le contexte canadien, les niveaux de référence doivent être spécifiques au contexte scolaire de la maternelle à la 12^e année. Conséquemment, il serait souhaitable d'élaborer des sous-niveaux à partir des six niveaux de référence du CECR et des descripteurs appropriés en fonction des objectifs poursuivis et des domaines de communication correspondants aux corpus langagiers que les apprenants seront appelés à développer au cours de leur expérience scolaire. « Le fait qu'il puisse exister des niveaux plus étroits a de l'intérêt en situation d'*apprentissage* mais peut encore être mis en relation avec les niveaux conventionnels plus larges en situation d'*évaluation* » (CECR, p. 30). Dans une démarche qui se veut rigoureuse, les sous-niveaux et leurs descripteurs devront aussi être validés et ils peuvent l'être en même temps que les niveaux communs.

L'échelle de niveaux communs ne peut être rattachée à aucun des programmes d'études spécifiques développés par les provinces et les territoires. L'échelle d'un cadre commun doit transcender les programmes d'études et pourrait possiblement servir de guide d'arrimage. Elle doit être hors contexte provincial et territorial, afin de prendre en compte les « résultats généralisables de situations spécifiques différentes » (CECR, p.23). Cela signifie que les catégories utilisées pour décrire les capacités des apprenants dans des situations différentes doivent pouvoir être rattachées au contexte particulier des apprenants dans l'ensemble de la population cible (CECR, p. 23).

Tel que mentionné dans le CECR, les descripteurs doivent être liés à chacun des contextes pertinents et transférables dans d'autres contextes. Pour utiliser les six niveaux du CECR dans le contexte scolaire canadien, il faudrait, dans un premier temps, s'assurer que la description et la catégorisation se fondent sur une théorie commune relative à la conception de l'apprentissage, de la compétence langagière et de la compétence culturelle individuelle. Dans un deuxième temps, il faudrait enrichir les descripteurs du CECR pour répondre aux buts poursuivis et assurer une compréhension univoque quels que soient les contextes concernés (p. ex., anglais langue seconde en milieu minoritaire ou majoritaire, français langue seconde en milieu minoritaire ou majoritaire, langues autochtones, langues internationales, contexte où l'apprenant bénéficie ou pas d'un environnement riche linguistiquement et culturellement parlant).

Démarche d'élaboration et de validation

La mise en œuvre d'une méthodologie d'élaboration demanderait la participation d'experts en docimologie et en enseignement et évaluation des langues afin d'assurer la rigueur du processus (fidélité, validité). La faisabilité, c'est-à-dire, ce qui est réalisable, compte tenu des ressources humaines, matérielles, pédagogiques, techniques, financières, etc. est un autre point essentiel à considérer. En ce qui concerne la méthodologie d'élaboration et de validation des niveaux communs de référence et des descripteurs, les étapes suivantes seraient requises.

1. Déterminer l'encadrement théorique

Questions à considérer :

- Quel modèle du développement des compétences langagières doit être retenu, par exemple le modèle communicatif de Canale et Swain et, celui de Bachman qu'on trouve dans le CECR?
- Quels ajustements aux « compétences générales » de l'individu devraient être apportés pour tenir compte des compétences culturelles et interculturelles?
- Quelles habiletés linguistiques (compréhension orale, production orale, interaction orale, compréhension écrite et production écrite) feront l'objet des niveaux de référence?
- Que devraient contenir les niveaux de référence?

En plus de descripteurs généraux, il serait avantageux d'inclure des sous-niveaux accompagnés de descripteurs plus spécifiques pour couvrir les champs de compétences de la maternelle à la 12^e année. Les échelles de compétence comprennent habituellement deux axes. L'axe vertical comprend des niveaux, des bandes exprimant des degrés de complexité. Cette dimension a pour but de rendre compte des niveaux de difficulté de la compétence et des effets de la mesure et, de ce fait, vise à assurer la fidélité des résultats qui doivent

être stables et constants. L'axe horizontal a pour objectif de décrire la performance de la communication de l'apprenant. Il contient des catégories et des descriptions en fonction d'un modèle de compétences (langagières et/ou interculturelles) dont on utilise les composantes pour spécifier les descripteurs des niveaux de compétences. Cette dimension vise à assurer la validité de contenu et de construit des tâches qui devront rendre compte de la performance de l'apprenant.

Opérations à mener :

- Identifier les théories de la conception de l'apprentissage et les modèles de compétences langagières et de compétences culturelles et interculturelles qui vont servir d'assise à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation de la langue dans le contexte scolaire canadien.
- Identifier les buts de l'échelle et les types d'information qu'elle devra contenir pour répondre aux buts poursuivis.
- Déterminer le nombre de niveaux communs de référence, et sous-niveaux, qu'il faudrait privilégier pour rendre compte de la compétence des jeunes apprenants en milieu scolaire, de la maternelle à la 12^e année.

2. Choisir la méthodologie de validation

La méthodologie utilisée pour l'élaboration des niveaux communs de référence, des sous-niveaux et de leurs descripteurs doit être rigoureuse. Pour le CECR, on a mis en œuvre une combinaison systématique de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives (CECR, p. 24).

- Les méthodes intuitives « n'exigent aucun recueil méthodique de données. Elles [visent] l'interprétation de l'expérience » (CECR, p. 150).
- Les méthodes qualitatives « impliquent des ateliers de travail (...) avec des groupes d'informateurs [(enseignants, consultants)] et une interprétation qualitative plutôt que statistique des informations recueillies » (CECR, p.151).
- Les méthodes quantitatives « supposent une quantité importante d'analyse statistique et une interprétation prudente des résultats » (CECR, p. 151).

Opérations à mener :

- Identifier la clientèle cible (un échantillon représentatif) pour la validation.
 - Les experts établissent la liste des descripteurs qui seront soumis à l'approbation des spécialistes de la matière (voir no 3 ci-dessous).
 - Les spécialistes de la matière et les futurs utilisateurs classent les descripteurs en fonction de chacun des niveaux de référence retenus (voir no 4 ci-dessous).
- Déterminer le choix des analyses statistiques qui vont assurer la gradation des descripteurs par niveau de référence (voir no 5 ci-dessous).
 - Identifier le type de document final et son contenu.

3. Analyser les contenus des échelles existantes (ALTE, échelles des programmes d'études des provinces et territoires, etc.) à la lumière des catégories et des descriptions du CECR et développer des descripteurs pour les sous-niveaux dans le contexte scolaire canadien.

Questions à considérer :

- Les six niveaux de référence de l'échelle du CECR conviennent-ils pour le contexte canadien ou faudrait-il ajouter des sous-niveaux?
- Quels sont les buts poursuivis, c'est-à-dire quels types d'information devront contenir les niveaux communs de référence : une échelle globale (CECR, p. 25); une grille pour l'auto-évaluation (CECR, p. 26–27); des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (CECR, p. 28)?
- D'autres échelles pourraient-elles être davantage pertinentes (échelle de la Suisse, échelle de l'ALTE, etc.) ou faudrait-il prévoir une combinaison de certaines échelles?
- Les descripteurs sont-ils en lien avec l'encadrement théorique?

Opérations à mener :

- Choisir des modalités de rédaction ou d'ajustement des descripteurs.
- Formuler des descripteurs en termes d'énoncés « Je peux » appropriés pour des apprenants dans le milieu scolaire pour qu'ils rendent compte de chacun des niveaux de référence en question en s'inspirant d'une variété d'échelles déjà existantes. La formulation de descripteurs (CECR, p. 149–150) doit être :
 - positive
 - précise, décrivant « les traits concrets de la performance »
 - claire, c'est-à-dire « être transparents et non jargonnants »
 - brève
 - indépendante, c'est-à-dire décrire « un comportement fondamental ».

Les rédacteurs impliqués dans une telle initiative devraient avoir une connaissance approfondie des compétences poursuivies et de la clientèle scolaire des différents milieux d'enseignement (immersion, français de base, accueil, anglais intensif, etc.) en fonction de chacune des cinq habiletés linguistiques. Certains rédacteurs pourraient intervenir dans plus d'une habileté. Les rédacteurs pourraient travailler conjointement aux niveaux de référence que ce soit en anglais, en français ou dans une autre langue, ce qui pourrait accélérer le processus et les étapes de validation.

- Établir une liste de descripteurs (retenus ou créés) pour chacun des niveaux de référence et des sous-niveaux retenus.
- Élaborer un questionnaire (voir no 4 ci-dessous) à soumettre aux enseignants et aux spécialistes de la matière (anglais, français, autres langues) retenus dans l'échantillon comme population cible, indépendamment des niveaux pour chacune des habiletés linguistiques.
- Valider le questionnaire auprès de quelques personnes pour assurer une compréhension univoque des informations (questions ou énoncés) contenues dans le questionnaire.

4. Administrer le questionnaire dans les écoles des instances participantes pour classer les descripteurs selon les niveaux de référence appropriés.

Il s'agit de soumettre, à l'aide d'un questionnaire écrit, les descripteurs formulés par les rédacteurs au plus grand nombre possible de futurs utilisateurs (enseignants, conseillers pédagogiques, etc.) par instance participante (cf. méthodologie d'échantillonnage) de façon à pouvoir retenir les descripteurs qui obtiendraient le plus grand degré d'accord. Les utilisateurs doivent positionner chacun des descripteurs sur un des niveaux de référence retenus.

Opérations à mener :

- Déterminer l'échantillon par instance participante.
- Administrer le questionnaire écrit.

5. Analyser et valider les données recueillies

Selon Brian North, l'auteur du chapitre 9 du CECR, il est difficile d'établir la validité de construit d'un modèle de référence à partir des méthodes classiques d'analyse d'ordre quantitatif telles que les corrélations, l'analyse factorielle et l'analyse multitrajet multiméthode. Les spécialistes ont ainsi recours à une approche de modélisation permettant de positionner les descripteurs et les répondants sur une échelle de mesure commune. Ils utilisent un modèle à réponse graduée de la Théorie des réponses aux items (TRI ou modèle multi-facettes de Rasch) qui prend une définition plus large de la validité de construit pour inclure la pertinence ou l'utilité, les implications de valeurs sociales et qui donne de l'information permettant de savoir comment les différents groupes d'apprenants de l'ensemble du système se distinguent, interprètent l'information et interagissent dans les façons de décrire la compétence (CECR, p.152). La démarche permet « d'identifier statistiquement la variation significative de l'interprétation des descripteurs par rapport aux différents [programmes, aux] régions linguistiques, et langues cibles afin de repérer les descripteurs ayant un indice de stabilité élevé dans les contextes différents » (CECR, p. 156).

Opérations à mener :

- Saisir les données.
- Calibrer les descripteurs par niveaux de référence au moyen des analyses statistiques.
- Procéder à l'élimination des descripteurs qui ne correspondent pas au modèle (infit, outfit et misfit).
- Ajuster les niveaux de référence et les descripteurs de l'échelle, si nécessaire.

6. Valider les formulations de descripteurs

Avant de procéder à la version définitive des descripteurs, il s'agit d'en vérifier la clarté et la conformité, la discrimination entre les niveaux, la pertinence des éléments de la description et la cohérence d'ensemble.

Opérations à mener :

- Rédiger la version définitive des descripteurs.
- Produire le rapport final sur les niveaux communs de référence dans le contexte canadien.

Pour conclure, il faut ajouter que les descripteurs établissent des jalons auxquels les enseignants, mais également les apprenants, peuvent se référer pour situer la progression des apprentissages. Par contre, il ne faudrait pas oublier que les descripteurs de niveaux de référence sont soumis au caractère évolutif des compétences langagières et culturelles et de la diversité des milieux où ils sont développés. De tels jalons ont pour avantage de servir de référence commune sans pour autant empiéter sur l'autonomie de diverses instances sur le plan du développement pédagogique. De plus, ils ne peuvent pas se substituer aux programmes d'études car ils n'ont pas l'exhaustivité qu'on doit attendre d'un programme complet avec des objectifs d'apprentissage spécifiques. Cependant, ils pourront s'avérer utiles lors de l'examen d'un programme ou encore pour un apprenant qui doit passer d'un milieu de formation à un autre ou d'un niveau à l'autre. Finalement, les descripteurs deviennent une base de référence rigoureuse pour l'évaluation. Ils permettent de préciser de façon opérationnelle les compétences des apprenants en dehors des caractéristiques particulières d'un programme ou d'un parcours précis d'apprentissage. En ce sens, ils pourraient être perçus par certains comme pouvant favoriser certains types de formation ou certains milieux dont l'environnement linguistique est plus riche. Ce sont les enjeux reliés au désir de se doter d'un référentiel commun à l'échelle canadienne. Peu importe les décisions et les choix qui en découlent, il est essentiel de mentionner que l'élaboration de niveaux de référence devra être accompagnée de l'élaboration d'instruments d'évaluation qui devront rendre compte des compétences des apprenants, quels que soient les contextes d'apprentissage et les facteurs d'influence.

3.2 Le portfolio des langues

Au Canada le mot « portfolio » comporte de multiples significations dans le contexte éducatif, que ce soit au niveau scolaire ou universitaire. Dans la plupart des cas, on ne lui confère que rarement un statut officiel.

Le Portfolio européen des langues (PEL) et le CECR

On peut considérer le Portfolio européen des langues (PEL) comme une suite logique du CECR parce qu'il apporte aux apprenants une aide cohérente dont les principes sont centrés sur l'apprenant, la transparence et la souplesse. Les conseils et les modèles du PEL disponibles auprès du Conseil de l'Europe fournissent les outils de base nécessaires aux établissements mais aussi à des secteurs éducatifs entiers pour qu'ils aident les enseignants et les apprenants à définir leurs niveaux d'apprentissage en langue et leurs projets. Les règles d'accréditation des modèles du PEL ont fait l'objet d'un accord et le Comité de validation du portfolio européen des langues, responsable des accréditations, a été nommé sous l'autorité du Comité directeur de l'éducation du Conseil de l'Europe. Le PEL a été lancé au cours de l'Année européenne des langues en 2001. Plus d'information est disponible sur le site de la Division des politiques linguistiques à <http://www.coe.int/portfolio>.

Définition

Le *Portfolio européen des langues* est défini comme un recueil structuré de documents, que chaque apprenant peut réunir, au fil des ans, et qui présente de manière systématique les qualifications, résultats et expériences qu'il a acquis dans l'apprentissage des langues ainsi que des échantillons de travaux personnels. Le PEL utilise les niveaux communs de référence et les descripteurs à la fois pour indiquer les niveaux relatifs des certifications obtenues par les apprenants et pour guider leur auto-évaluation.

Buts poursuivis

La société européenne devenant de plus en plus interactive veut prendre en considération la *mobilité des individus* pour des raisons liées au travail, aux études, ou à l'enrichissement personnel et aux loisirs. Même si certaines personnes ne voyagent pas, les communications dépassent les frontières linguistiques et se font de plus en plus présentes grâce aux technologies telles que l'internet. Les jeunes ont des expériences d'apprentissage enrichissantes et ils veulent une reconnaissance officielle de ces expériences. Le PEL doit aussi répondre à ce besoin croissant de qualifications transférables d'un pays à un autre en plus de consigner de façon exhaustive l'ensemble des expériences de son titulaire dans le domaine de l'apprentissage des langues.

Le PEL veut également favoriser la mise en place d'une « citoyenneté démocratique européenne » permettant de valoriser toutes les langues que l'apprenant connaît tout en l'aidant à devenir conscient de son patrimoine culturel, à construire les connaissances (savoirs), les habiletés (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être) dont il a besoin pour atteindre sa maturité de citoyen de l'Europe du 21^e siècle. Il s'agit de remplacer les préjugés et l'intolérance par la compréhension et l'acceptation, de communiquer avec des personnes d'origines différentes pour négocier ensemble des objectifs et des stratégies, ou pour gérer des désaccords et résoudre des conflits de façon pacifique, sans violence ni ressentiment (Conseil de l'Europe, 1997, p. 3).

Le *Portfolio européen des langues* vise à motiver les personnes à apprendre des langues en contexte scolaire et à l'extérieur de la salle de classe. Il s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant. Il devrait fournir un état clair des capacités langagières et interculturelles d'un individu qui peut s'avérer utile pour poser sa candidature à un poste, entrer dans un organisme de formation, etc. En ce sens, il devrait faciliter la reconnaissance par les employeurs, les responsables de l'éducation ou organismes concernés grâce à une documentation simple, transparente sur le plan transnational et ayant une même valeur dans toute l'Europe (Conseil de l'Europe, 1997 p. 4).

Les parties du PEL

Le portfolio est un document personnel que l'apprenant garde en sa possession et qu'il met régulièrement à jour. Le PEL comprend trois parties distinctes : le *passeport*, la *biographie* et le *dossier*.

La partie *passeport* du portfolio renferme les diverses évaluations produites par l'enseignant, l'école ou l'établissement qui permettent d'attester de la reconnaissance des acquis et de la maîtrise des compétences de l'apprenant, de servir de preuve pour une demande d'emploi et une offre de services ou encore de rapporter l'octroi d'unités pour l'obtention de crédits liés à des cours spécifiques. Cette dimension à caractère officiel relève de la fonction sommative de l'évaluation. Le passeport peut comprendre la reconnaissance nationale et/ou internationale des compétences langagières à une étape donnée de l'apprentissage en langue de l'élève.

La partie *biographie* du portfolio vise à rendre compte de la progression des apprentissages, à permettre aux apprenants d'acquérir l'habitude de s'auto-évaluer tout en constituant pour eux une manière d'apprendre et de reconnaître leurs points forts et les points à améliorer par rapport aux tâches et aux stratégies qui leur sont proposées. Il s'agit de stimuler la réflexion

chez l'apprenant sur les diverses dimensions de l'apprentissage et de l'utilisation des langues. Cette perspective relève de la fonction formative de l'évaluation. La biographie, représentant la composante pédagogique du PEL fait le pont entre l'enseignement et l'apprentissage. Dans la partie biographie, l'apprenant peut relater ses expériences significatives plus informelles de contact et d'interaction avec d'autres langues et cultures. (CECR, p. 133).

La partie *dossier* du portfolio comprend des échantillons qui témoignent des connaissances, des compétences et des attitudes de l'apprenant relatifs aux processus d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 1997, p. 8). Le dossier peut rassembler les objectifs fixés par certains programmes, des expériences d'apprentissage et des échantillons de travaux significatifs de la progression sur le plan des compétences langagières de l'apprenant dans des langues additionnelles et de ses expériences interculturelles.

Chaque partie du portfolio a son rôle selon l'utilisation que l'on veut en faire et selon l'âge de l'utilisateur. L'importance de chacune des parties varie selon les étapes d'apprentissage.

Commentaires formulés sur l'utilisation du portfolio dans le contexte européen

La plupart des apprenants semblent reconnaître la valeur de l'auto-évaluation. Toutefois, le PEL initialement considéré comme un outil d'auto-évaluation, a tendance à être en contradiction avec les évaluations scolaires conventionnelles et les examens officiels. D'Alessio, Womi et Stoks (2003) rendant compte d'un projet pilote de grande envergure « imposé » dans le canton de Ticino en Suisse, ont abouti aux conclusions suivantes :

- En dépit de ses faiblesses, le PEL est potentiellement d'une grande utilité pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes; il faudrait donc le développer davantage.
- Le PEL présente un certain nombre de points forts à développer et un certain nombre de points à améliorer dans l'organisation du projet et dans le modèle utilisé. Le projet devait être poursuivi sur la base du volontariat plutôt que comme une obligation.
- La plupart des rapports de projets insistent sur le rôle décisif de la formation initiale et continue de l'enseignant pour la réussite de l'introduction du PEL. Il y a eu une prise de conscience générale de la nécessité absolue d'une formation appropriée des enseignants et d'un soutien adéquat. Ainsi, les offres de formation initiale et continue des enseignants relatives au PEL se sont donc multipliées; elles entrent de plus en plus souvent dans le cadre des programmes courants de formation. Toutefois, il n'est pas facile de définir ni de fournir un support adapté. On considère toujours que le PEL est un outil qui demande du temps, au moins au moment de son introduction. Les enseignants et les apprenants s'inquiètent à juste titre d'une surcharge de travail.
- Pour être gérable, l'écart entre les exigences du programme et les principes du PEL ne doit pas être trop grand.
- Certains rapports et les recherches en cours que l'on peut consulter laissent penser que l'investissement initial est rentable à long terme. Toutefois, il n'est pas facile de convaincre les enseignants et les apprenants des avantages à long terme alors qu'ils s'efforcent de finir un programme et de se préparer à passer un examen.
- Les projets de mise en œuvre qui abordent les problèmes reliés à la tension inhérente entre les objectifs à long et à court terme sont plus crédibles et envisageables.
- Apparemment, les enseignants et les apprenants jugent l'efficacité du PEL principalement en fonction des bénéfices pédagogiques à court terme; les autorités de

l'éducation, quant à elles, s'intéressent à ses effets sur le système d'apprentissage global à long terme. Aussi, pour que les projets d'utilisation de plus grande envergure réussissent, il faut trouver un équilibre entre ces intérêts divergents.

- Un défi supplémentaire a été récemment repéré : l'utilisation répétitive pendant plusieurs années d'un même modèle du PEL peut produire un désagréable effet de déjà vu. Cette remarque renvoie aux questions fondamentales de savoir jusqu'à quel point il faut adapter les modèles du PEL au programme annuel ou, alternativement, de quelle façon on peut enrichir des modèles réduits du PEL afin qu'ils soient efficaces pendant plusieurs années scolaires.

Le portfolio des langues dans le contexte scolaire canadien

Dans le contexte scolaire canadien un portfolio des langues serait destiné à de jeunes apprenants de la maternelle à la 12^e année. Le portfolio devrait posséder des caractéristiques spécifiques quant à l'âge des apprenants, ses fonctions, sa structure et ses utilisateurs puisqu'il risque de changer selon les stades de l'apprentissage. Il existe déjà de nombreux portfolios approuvés en Europe et au Canada destinés à des élèves de différents âges et qui pourraient servir d'exemple ou de point de départ.

Âge des apprenants

Pour de jeunes apprenants, le portfolio pourrait servir davantage à les motiver qu'à attester la reconnaissance des acquis. Il contribuerait à donner un sens au processus d'apprentissage puisque les objectifs d'apprentissage et les interventions pédagogiques évoluent pour suivre le développement cognitif et affectif de l'élève. Le portfolio pourrait viser à développer une prise de conscience identitaire et sociale ainsi qu'un éveil aux langues et aux cultures et, pour cela, encourager l'apprenant à s'interroger sur lui-même et sur les autres, ce qui le prépare à une attitude positive à l'égard des autres langues et des autres cultures (Conseil de l'Europe, 1997, p. 25).

Il devient important de déterminer des interfaces scolaires (primaire/secondaire; secondaire/collège ou université) afin d'informer le nouvel établissement d'accueil sur le parcours des élèves pour permettre de construire sur les bases qu'ils possèdent déjà.

Il va de soi qu'en tenant compte de l'âge et des capacités des jeunes élèves dans le contexte scolaire, un portfolio des langues devrait être conçu pour répondre aux besoins spécifiques des groupes d'apprenants et être rédigé dans une langue compréhensible par le groupe cible. Il est généralement reconnu que la formation des élèves à l'auto-évaluation et à la démarche réflexive peut être entreprise dès le début de la scolarité.

Fonctions du portfolio

Le portfolio en milieu scolaire pourrait comprendre deux fonctions :

- Une fonction pédagogique, présentée dans la partie biographie ou dossier, visant à aider les apprenants à réfléchir périodiquement sur leurs expériences langagières et culturelles significatives et sur la progression de leurs apprentissages en termes des compétences langagières et culturelles impliquant des savoirs, savoir-faire et savoir-être.
- Une fonction bilan, sous forme de bulletin scolaire présentée dans la partie passeport, visant à documenter le degré de maîtrise des compétences langagières (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) et culturelles, et en lien avec les exigences des programmes d'études des instances.

Structure

Quelques instances au Canada ont déjà entamé le processus d'élaboration d'un modèle de portfolio des langues pour leurs apprenants. Tel que le PEL, un portfolio pour les langues dans le contexte canadien pourrait comprendre trois parties similaires : le passeport, la biographie et le dossier.

Utilisateurs du portfolio

Dans le contexte scolaire, le portfolio pourrait être à la fois un outil d'apprentissage, d'évaluation, de communication et de gestion qui implique la collaboration de divers intervenants tels que l'élève, l'enseignant, les parents et autres intervenants des établissements concernés.

L'élève

Le portfolio permettrait à l'apprenant d'être actif dans la réalisation de ses apprentissages, c'est-à-dire de mettre en évidence ses acquis langagiers, de faire le point sur ses productions, d'aider l'apprenant à planifier la poursuite de son apprentissage et de réfléchir sur son processus d'apprentissage et d'auto-évaluation. Le portfolio serait également un outil de communication et de coopération pour la classe puisque l'élève peut alimenter l'évolution de son travail et se motiver à faire mieux.

L'enseignant

Le portfolio pourrait permettre à l'enseignant de négocier les objectifs d'apprentissage avec les élèves en vue de stimuler leur motivation. Il pourrait faciliter la planification des situations d'apprentissage et susciter une co-évaluation de l'enseignant avec l'apprenant dans le but d'identifier ses points forts et les points à améliorer au niveau des apprentissages, et ce, afin de préparer les activités de remédiation, de renforcement ou d'enrichissement. À la fin d'un cycle ou d'un niveau d'enseignement (primaire/élémentaire/secondaire), l'enseignant pourrait vérifier l'acquisition des compétences à l'aide de l'échelle de compétences et porter un jugement.

Les parents

Le portfolio pourrait être un outil de communication avec les parents. Ceux-ci pourraient suivre le cheminement et les progrès réalisés par leur enfant à partir des productions significatives qui auraient été insérées dans le dossier. Selon les circonstances, les parents pourraient même aider leur enfant à améliorer certains points de ses apprentissages. En ce sens, le portfolio pourrait créer un lien plus soutenu entre l'école et la famille.

Les divers intervenants

Le portfolio pourrait être très utile lorsque divers intervenants, l'orthopédagogue, par exemple, doivent aider un apprenant dans la progression de ses apprentissages. Il pourrait aussi être utile aux conseillers pédagogiques pour tracer un profil des difficultés d'apprentissage d'un nombre d'apprenants pour mieux cibler des pistes d'intervention pédagogiques en vue d'améliorer la qualité des apprentissages en milieu scolaire.

Conclusion

Une analyse du CECR montre que les approches recommandées pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues s'harmonisent très bien avec les pratiques et les programmes d'études des instances canadiennes. En effet, le Canada est reconnu, depuis les 30 dernières années, pour son expertise en enseignement des langues et cette expertise est reflétée dans les approches pédagogiques mises de l'avant dans le CECR. Les niveaux communs de référence pour l'évaluation des compétences langagières représentent une valeur ajoutée dont l'apprentissage des langues dans le contexte canadien pourrait profiter. Une validation des niveaux, sous-niveaux et descripteurs, en contexte scolaire, c'est-à-dire de la maternelle à la 12^e année, serait toutefois nécessaire. Il serait d'ailleurs souhaitable que la réflexion à cet égard se poursuive pour bien définir l'étendue et la forme que devrait prendre un tel exercice de validation pour être à la fois rigoureux et efficace.

Certains partenaires en éducation et certaines instances souhaitent voir l'établissement de niveaux communs de référence :

- afin de rendre compte des acquis et des apprentissages des élèves
- afin de servir en tant que référence dans le contexte canadien
- en tant que base pour élaborer un portfolio des langues aux fins d'auto-évaluation pour les élèves de la maternelle à la 12^e année.

Compte tenu de ces besoins, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) propose que le CECR occupe une place centrale, dans le contexte canadien, et qu'il soit utilisé comme un outil de référence qui permettra l'établissement d'initiatives locales et régionales servant à appuyer l'apprentissage des langues et ainsi encouragera un nombre croissant d'élèves à apprendre une autre langue. Ainsi, le CECR viendrait guider les instances intéressées à délimiter et préciser un encadrement théorique, y compris des niveaux communs de référence, lié à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences langagières et interculturelles selon leur contexte.

Foire aux questions

1. **Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer, (CECR)?**

Le CECR est un instrument de référence développé par le Conseil de l'Europe afin d'offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Le CECR est un guide qui permet à chaque utilisateur d'analyser sa situation et de faire les choix qui lui semblent les mieux adaptés à son contexte, dans le respect de valeurs clefs. Il est modulable, malléable, multiréférentiel et comporte de nombreux paramètres ajustables.

2. **Quelle approche est recommandée dans le CECR pour l'enseignement et l'apprentissage des langues?**

Une approche actionnelle a été retenue par le CECR selon laquelle l'apprenant utilise la langue en effectuant des tâches pour communiquer dans une variété de contextes. Cette approche s'inspire de l'approche communicative qu'on retrouve dans le modèle canadien de Canale et Swain (1980).

3. **Quelles sont les modalités d'évaluation des compétences en langues proposées dans le CECR?**

Dans un esprit d'évaluation formative et voulant soutenir l'évaluation sommative des compétences langagières, le CECR présente six niveaux communs de référence. Ces niveaux sont des échelles développées à des fins de mesure de référence au niveau d'un métasystème (au-delà d'un système en particulier) visant à faciliter la comparaison entre les systèmes éducatifs de divers pays (ou régions à l'intérieur d'un même pays) dans le but d'éliminer les écarts entre les méthodes d'évaluation et les résultats qui peuvent y exister entre les divers systèmes.

4. **Comment un pays se sert-il de ces niveaux communs de référence pour évaluer sa population cible?**

À partir des niveaux communs de référence, les pays développent des sous-niveaux de compétence, tel que le CECR le recommande, qu'ils calibrent et valident auprès de leur population cible. Ensuite, les pays peuvent développer un ou des instruments de mesure, qui à leur tour peuvent être validés auprès de la population cible, puis administrés auprès des apprenants afin de déterminer leur niveau de compétence, au moyen d'un bilan des apprentissages à la fin d'une séquence importante d'apprentissage. Le Diplôme d'étude en langue française (DELF) est un exemple d'un instrument de mesure que la France a arrimé aux niveaux communs de référence du CECR.

5. **Est-ce que l'échelle globale (CECR, p. 25) et la grille pour l'auto-évaluation (CECR, p. 26–27) des niveaux communs de référence peuvent être utilisées « telles quelles » pour les apprenants de la maternelle à la 12^e année au sein d'une instance ou au niveau pancanadien?**

Il faudrait d'abord vérifier, sous forme de validation, les niveaux communs de référence et

leurs descripteurs afin de s'assurer de leur pertinence et de leur justesse dans le contexte canadien de la maternelle à la 12^e année.

6. Est-ce que cette validation des niveaux communs de référence dans le contexte canadien compromettrait la reconnaissance internationale d'une attribution d'un niveau de compétence en langue?

Il est impossible de le confirmer pour le moment, mais des mesures peuvent être prises pour que les niveaux de référence dans le contexte canadien soient en lien avec les niveaux du CECR. Il importerait, lors de l'élaboration d'outils de validation, d'inclure des descripteurs spécifiques au contexte canadien et d'en assurer le calibrage aux fins d'analyses statistiques.

7. Est-ce que les descripteurs des niveaux communs de référence du CECR peuvent servir à guider le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur une base quotidienne?

Tels que présentés dans la grille pour l'auto-évaluation (CECR, p. 26–27), les niveaux communs de référence donnent une idée globale des apprentissages attendus des apprenants pour chacun des niveaux de l'échelle. Pour une utilisation quotidienne en salle de classe, les descripteurs généraux doivent être accompagnés de descripteurs plus spécifiques et, pour ce faire, il s'agirait de développer des sous-niveaux selon le système d'arborescence proposé dans le CECR.

8. Peut-on recueillir des copies-types à partir de niveaux communs de référence exprimés sous forme de descripteurs globaux?

En règle générale, les productions des apprenants sont recueillies à partir de descripteurs spécifiques liés à la population cible. Ces productions sont ensuite soumises au jugement d'experts (méthode Angoff ou autre) afin de déterminer à quel niveau de compétence elles appartiennent. C'est alors qu'elles servent de guide pour aider les éducateurs d'une instance ou d'un pays à développer une compréhension univoque de ce que les descripteurs donnés veulent dire en termes de comportements observables.

9. Est-il nécessaire de valider les niveaux de référence, leurs sous-niveaux et leurs descripteurs?

Lorsqu'il s'agit des valeurs reliées à l'évaluation des apprentissages, toute société doit rendre des comptes sur la justesse et la fidélité des outils d'évaluation utilisés pour porter des jugements sur les compétences des apprenants et prendre les décisions qui vont influencer leur cursus scolaire, universitaire ou autre. Les valeurs fondamentales telles que justice, équité et égalité pour les élèves et des valeurs instrumentales telles que la cohérence, la rigueur et la transparence de l'évaluation doivent être respectées (Comité consultatif mixte, 1993).

D'un point de vue éthique, l'évaluation des apprentissages conduit à prendre des décisions qui peuvent être lourdes de conséquences pour les apprenants. L'imputabilité traduit la responsabilité collective d'assurer la qualité de l'évaluation quant aux buts poursuivis et aux contextes d'apprentissage auxquels sont soumis les élèves. Tout écart nuit à la crédibilité de l'évaluation et devient susceptible d'être contesté.

10. En quoi consiste le Portfolio européen des langues (PEL)?

Le PEL a initialement été conçu dans un contexte de mobilité entre les pays, permettant aux individus de présenter des certifications ou validations officielles de leurs niveaux d'apprentissage en langues et aussi d'y enregistrer leurs expériences plus informelles de contact avec d'autres langues et cultures, et de responsabiliser l'apprenant quant à son apprentissage des langues. Le PEL comprend trois parties. Le *passport* renferme les diverses évaluations qui permettent d'attester la reconnaissance des acquis et la maîtrise des compétences de l'apprenant. La *biographie* rend compte des expériences linguistiques et culturelles en dehors du système institutionnel, la progression des apprentissages et l'auto-évaluation de l'apprenant. Le *dossier* comprend des exemples de travaux, carnet de bord, etc. qui témoignent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'apprenant relatifs aux processus d'apprentissage.

11. À partir de quels paramètres un portfolio des langues est-il développé?

Dans le contexte européen, le portfolio a été développé en tenant compte : a) des listes de repérage par niveau pour l'auto-évaluation; b) de la grille pour l'auto-évaluation des capacités pour les cinq habiletés linguistiques; c) de l'échelle globale qui sert à décrire les niveaux de compétence et les réalisations pour permettre de comparer différents systèmes de certification. Le portfolio a été expérimenté en 1996 par plusieurs centaines d'apprenants des niveaux postsecondaires dans des universités et dans des établissements d'éducation aux adultes de différentes régions linguistiques de Suisse (Conseil de l'Europe, 1997, p. 76). Pour le Portfolio européen (Conseil de l'Europe, 1997, p. 11), le domaine le plus difficile est celui du contrôle de la qualité concernant les autres cours et diplômes qui prétendent avoir le statut de qualification. Il s'agit d'une question d'équité pour les élèves et d'imputabilité du système qui doit protéger les intérêts du public.

12. Quelles devraient être les qualités d'un portfolio des langues? Devrait-il être un instrument commun?

Le portfolio ne doit pas nécessairement être un instrument commun. Tel que mentionné antérieurement, il peut être avantageux de décider, tout comme pour le portfolio européen, de retenir les trois mêmes parties pour faciliter la transparence, la cohérence et la portée trans-institutionnelle des informations qui y sont contenues. En fournissant des données d'identification claires et immédiatement reconnaissables, le portfolio devient plus facile à gérer. Par contre, il doit avoir la flexibilité nécessaire pour servir d'outil pédagogique.

La diversité est l'une des caractéristiques essentielles de l'Europe et il semble inévitable que cela conduise à des mises en pratique différentes de principes identiques. Les modèles du PEL reflètent une diversité considérable de conception, de forme et de contenu en dépit du tronc commun et de l'accord initial sur les principes. Pourtant, le tronc commun paraît servir de guide viable pendant la phase de production sans étouffer la créativité. Dans le contexte canadien cette caractéristique pourrait être très valable.

13. À qui appartient le portfolio des langues?

Le portfolio des langues appartient à l'apprenant. Cependant, plus l'apprenant est jeune, plus l'enseignant en est le maître d'œuvre puisqu'il s'agit pour lui d'initier l'apprenant aux bienfaits d'un tel outil et de l'amener graduellement à prendre en charge son enrichissement personnel, social et académique.

Références bibliographiques

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- Canale, M. « On some dimensions of language proficiency », dans J.W. Oller, Jr., *Issues in language testing research*, Rowley, MA, Newbury House, 1983, p. 333-342.
- Canale, M. et Swain, M. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, vol. 1 (1980), p. 1-47
- Candelier, M. « L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, 2005, p. 417-436.
- Castelloti, V. *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Collection Dyalang, 2001.
- Coste, D. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation? », dans *Le Cadre européen, une référence mondiale?*, actes du colloque de Sèvres 2007, Paris, Fédération internationale des professeurs de français, *Dialogues et Cultures*, n° 54 (2007), p. 19-29.
- Conseil de l'Europe. *Portfolio européen des langues : propositions d'élaboration*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 1997.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- Cummins, J. « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students », dans California State Department of Education, *Schooling and language minority student: A theoretical framework*, Los Angeles, CA, California State Department of Education, 1981, p. 3-49.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy — Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters.
- D'Alessio, G., Womi, M., et Stoks, G. *Valutazione del Progetto Portfolio Europeo delle Lingue, Rapporto finale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- D'Anglejan, A., Lussier, D. et Dagenais, D. *Recherche-action sur le développement, la mise à l'essai et l'évaluation formative de nouvelles pistes d'intervention à l'intention des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal*, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1981.
- Dijk Van, T. (1997). *Discourse studies — A multidisciplinary introduction*. Londres, Sage.
- Grosjean, F. « Le bilinguisme et biculturalisme : essai de définition », dans *Bilinguisme et biculturalisme : théories et pratiques professionnelles*, actes du 2^e colloque d'orthophonie/logopédie, TRANEL, no. 19 (1993), p. 13-41.

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world*, série ICE – Languages for Intercultural Communication and Education, Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters, 2002.

Hébert, Y. et Sears, A. (s.l.n.d.). *L'éducation à la citoyenneté*, Ontario, Association canadienne d'éducation, s.l.n.d. Sur Internet : http://www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf.

Lazar, I., Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. et Peck C. *Développer et évaluer la compétence en communication intellectuelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007.

Lussier, D., Auger, R., Clément, R. et Lebrun-Brossard, M. *Représentations culturelles, identité ethnique et communication interculturelle chez les jeunes adultes*, Ottawa, Conseil de recherches en sciences humaines, 2004.

Lussier, D., Auger, R., Urbanicova, V. et Armengol, M. « Les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants », dans G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier et H. & Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, p. 191–233.

Lussier, D., Golubina, K., Ivanus, D. et autres. « Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle », dans I. Lazar, M. Kriegler, D. Lussier, G. Matei et C. Peck, *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants en langues et des formateurs d'enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007, p. 25–43.

Lussier, D. & LeBrun-Brossard, M. *Projet Héritages – Cadre de référence : rapport de recherche*, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 2009.

Comité consultif mixte. *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*, Edmonton, Université de l'Alberta, 1993. Sur Internet : <URL : <http://www.fsg.ulaval.ca/fileadmin/doc/Dossiers/fr-princ.pdf> >.

Moore, D. *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier, 2006

Rosen, E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Clé international, 2007.

Stern, H.H. *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

Stern, H.H. *Issues and options in language teaching*, publié par P. Allen et B. Harley, Oxford, Oxford University Press, 1992.

Vandergrift, L. *Nouvelles perspectives canadiennes : proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*, Ottawa, Patrimoine canadien, 2006.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. *Médiation culturelle et Didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

ANNEXE I

Exemples de programmes innovateurs et projets spécifiques dans le contexte canadien

Programmes d'immersion

Les programmes d'immersion ont vu le jour en 1967 à la demande de parents anglophones de la région de Montréal. Déjà en 1962, les recherches de Peal et Lambert de l'Université McGill avaient démontré que les élèves bilingues obtenaient, à des tests verbaux et non-verbaux, d'aussi bons résultats, sinon meilleurs, que les élèves unilingues. Les recherches de Lambert et Tucker (1972) ont pu démontrer que les élèves n'accusaient aucun retard cognitif en anglais et dans les autres disciplines. Depuis quelques années, la mise en œuvre des différents types de programmes d'immersion intéresse les pays européens et le Centre européen des langues vivantes a organisé des sessions d'information pour les pays intéressés (Hayworth, Marquardt, Medgys et Lussier, 1999).

Programmes d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde au Québec et au Nouveau-Brunswick

Les programmes d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde ont été développés par les chercheurs montréalais Lightbown et Spada (1989) pour palier à la non-disponibilité de programmes d'immersion pour les élèves francophones du Québec en vertu de la Loi 101. Ce modèle permettrait de concentrer l'enseignement de l'anglais langue seconde sur une période intensive de cinq mois dans une année scolaire.

Programme d'enseignement intensif du français langue seconde

Le programme d'enseignement intensif de français, développé par Germain et Netten (2004), prend comme point de référence les ressemblances et les différences avec le curriculum multidimensionnel ainsi que l'approche communicative. L'objectif est de réunir les conceptions d'apprentissage du programme d'immersion et des programmes de français de base. Il s'agit donc de développer tant la précision (objet des programmes de français de base) que l'aisance (objet du programme d'immersion) dans un même programme en mettant l'accent sur le développement de la littératie. Il importe de noter que la période intense est d'une durée de cinq mois au tout début du cours, puis revient à un horaire plus près de la normale, par exemple, une heure tous les deux jours au lieu d'une demi-heure par jour, pour le reste de l'année et les années subséquentes.

Programmes des classes d'accueil

Les classes d'accueil sont des classes de transition mises sur pied pour permettre aux élèves immigrants nouvellement arrivés dans une instance d'apprendre le français ou l'anglais afin de mieux intégrer la classe régulière après une certaine période de temps. Certaines instances ont des programmes de phases d'accueil qui ont le même objectif que les classes d'accueil. Cependant, ces élèves font partie de la classe régulière tout au long de la phase d'accueil. Au Québec, D'Anglejan, Lussier et Dagenais (1990–1993) ont effectué une recherche-action pour développer un programme de scolarisation des élèves immigrants en classe d'accueil du secondaire présentant des retards scolaires importants. L'approche pédagogique et les objectifs de formation sont orientés vers le développement de la littératie et l'appropriation de la culture de l'écrit par le biais d'interventions pédagogiques intégrant diverses matières

scolaires. Ailleurs au Canada, des projets similaires ont été développés ou sont en voie de développement pour satisfaire les besoins de littératie de cette clientèle.

Programmes d'enseignement des langues d'origine

Au Québec, les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) ont été implantés en 1978 pour favoriser l'identification de l'enfant immigrant à sa langue et à sa culture d'origine en vue d'un meilleur apprentissage de la langue d'enseignement. Les programmes ont pour objectif de contribuer à l'édification des repères essentiels aux apprentissages, soit l'identité. Ces programmes sont offerts dans les commissions scolaires à l'extérieur du cursus scolaire.

Programme d'immersion en langue autochtone au Manitoba

L'école Wanipigow fait partie de la Division scolaire Frontier au Manitoba. La population locale s'identifie selon leur culture anishinaabe, ojibway ou saulteaux. En 2007, on a offert le choix d'un programme d'immersion anishinaabe aux élèves s'inscrivant en prématernelle cette année-là. L'enseignante retenue pour cette classe était dûment certifiée, parlait couramment la langue et était issue de la communauté. Cette enseignante suivrait ses élèves l'année suivante, et une ou un nouvel enseignant serait embauché pour prendre en charge le groupe d'inscrits en prématernelle l'année suivante. On compte actuellement trois classes : prématernelle, maternelle et 1^{re}/2^e année. Pour l'année scolaire 2009–2010, il n'y aura pas de nouvelle classe. Cependant, on a embauché une personne-ressource en immersion linguistique, dont le rôle consiste à soutenir la programmation et l'élaboration de ressources. Une fois que cela sera en place, le programme d'immersion linguistique évoluera de nouveau, année par année, avec de nouveaux inscrits et un nouvel enseignant.

Le succès de la mise en œuvre du programme d'immersion linguistique à l'école Wanipigow tient essentiellement aux éléments clés suivants :

- Le programme est né de l'impulsion de la communauté, des aînés et des responsables communautaires défendant ensemble sa mise en œuvre.
- Les parents des élèves inscrits au programme ont été consultés et ont fait preuve d'un réel soutien au programme.
- L'aspect clé du succès du programme d'immersion linguistique réside aussi dans le fait que les enseignants travaillent avec les aînés et les personnes qui parlent la langue couramment et quotidiennement. Ceux-ci donnent une orientation et un soutien important aux enseignants et aux élèves.
- Les enseignants/aînés/assistants sont tous de la communauté, ayant tous un intérêt direct à la mise en œuvre du programme et un engagement à sa réussite.
- Toutes les matières sont enseignées en langue autochtone, à titre de véhicule d'enseignement.
- Le programme repose d'abord et avant tout sur la culture et la langue anishinaabe, avec ses pratiques et valeurs traditionnelles incorporées dans le programme.
- Avant tout, les élèves acquièrent une identité culturelle et une estime d'eux-mêmes positives. Ils se savent tous Anishinaabe et sont conscients que leur langue fait partie intégrante de leur identité.

- Un suivi effectué auprès de certain des élèves qui ont opté pour le programme anglais en 2^e année a permis de constater qu'ils étaient excellents en anglais. Un élève a franchi 20 niveaux de compétence en lecture en anglais. Ces élèves ont acquis d'excellentes techniques de résolution de problèmes.

Nouvelle approche dans la révision des programmes d'études en Colombie-Britannique

La Colombie-Britannique a des programmes d'études pour six langues additionnelles (français, allemand, japonais, mandarin, panjabi et espagnol). Les documents actuels des programmes d'études soutiennent l'approche communicative par l'expérience, avec des résultats d'apprentissage qui montrent ce que les élèves qui répondent pleinement aux critères devraient savoir à la fin de chaque niveau scolaire atteint. On entreprend actuellement une révision des programmes de langues additionnelles de la Colombie-Britannique, en s'appuyant sur les lignes directrices du Cadre européen commun de référence (CECR), et en comparant les résultats d'apprentissage exigés par la Colombie-Britannique aux échelles de compétences du CECR.

Les élèves de la Colombie-Britannique sont tenus d'étudier une langue additionnelle pendant au moins quatre ans. En vertu du nouveau programme d'études, les conseils scolaires offriront des programmes qui permettront aux élèves de la Colombie-Britannique d'acquérir des compétences de communication de niveau A2, au minimum, après quatre années d'apprentissage en langue additionnelle. Les niveaux du CECR comporteront des sous-niveaux pour aider les écoles à mettre en œuvre le concept de niveaux, plutôt que d'années scolaires. On tient notamment compte des différences entre les langues dont la transcription repose sur un alphabet (p. ex., alphabet latin) et celles dont la transcription se fait par symboles ou signes cursifs non alphabétiques dans l'établissement des résultats d'apprentissage en lecture et en écriture. Par exemple, au niveau A2, un élève étudiant une langue à alphabet devrait être capable d'écrire une courte lettre personnelle, tandis qu'un élève étudiant une langue se transcrivant en signes ne pourra qu'écrire un simple message, en utilisant les signes avec lesquels il est familier. À la fin de la 4^e année d'apprentissage de la langue, un élève étudiant une langue à transcription non alphabétique devrait atteindre le niveau A2, alors qu'un élève étudiant une langue à alphabet devrait atteindre le niveau B1.

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a misé sur une nouvelle approche dans cet examen du programme d'études. Lors des précédentes élaborations ou révisions des programmes d'études, on ne tenait compte que d'une langue à la fois, si bien que le cycle entier de révision des six langues additionnelles actuellement enseignées aurait pris jusqu'à 12 ans. Afin que tous les élèves en apprentissage d'une langue additionnelle profitent de l'avantage qu'offre le CECR, on a tenu un institut d'été en août 2008, rassemblant un grand groupe d'enseignants représentant les six langues enseignées, et au cours duquel ceux-ci sont parvenus à un consensus d'adapter le CECR pour la révision des programmes de langues en Colombie-Britannique. Les travaux de révision sur tous les documents inhérents aux langues se poursuivront tout au long de 2009–2010.

Depuis 1996, la Colombie-Britannique a reconnu les résultats des examens de langues administrés par des organisations pédagogiques nationales ou internationales. Les élèves qui réussissent ces examens externes pourraient obtenir des crédits à faire valoir pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Actuellement, la Colombie-Britannique a approuvé les examens linguistiques externes dans plus de 50 langues, y compris les six langues pour lesquelles le système scolaire a ses propres programmes d'études. Au nombre de ces examens linguistiques, certains portent sur une langue unique en son genre sans être répandue,

comme l'arabe, le bulgare, le tchèque, l'hébreu, l'hindi, le panjabi, le roumain, le suédois, le tagalog et l'urdu.

Centre d'accueil d'anglais langue seconde (ALS) ou de français langue seconde (FLS) à l'Île-du-Prince-Édouard

L'objectif principal du Centre d'accueil d'anglais langue seconde ou de français langue seconde est, comme son nom l'indique, d'accueillir les nouveaux élèves d'ALS ou de FLS, avant de les intégrer au système scolaire public au moment voulu, et de leur offrir le soutien linguistique adapté aux besoins spécifiques de chacun d'entre eux. Le Centre d'accueil d'ALS/de FLS se compose d'un coordonnateur d'ALS/de FLS, de deux spécialistes en évaluation, d'un spécialiste en sensibilisation aux cultures d'ALS/de FLS, un conseiller en ALS/FLS/agent de liaison avec l'école, et de 22 enseignants d'ALS/de FLS. Le Centre fonctionne selon un modèle itinérant sous la direction du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard, s'assurant que les services appropriés sont disponibles à tous les immigrants de l'Île du Prince Édouard, peu importe où ils décident de s'installer dans la province.

Programme intégré de français en Nouvelle-Écosse

Certaines écoles de plusieurs conseils scolaires en Nouvelle-Écosse offrent un programme intégré de français aux élèves des écoles anglophones qui souhaitent améliorer leurs compétences en français. Le programme intégré de français débute en 7^e année et se poursuit jusqu'en 12^e année. Les élèves de ce programme suivent un cours de français accéléré conçu spécialement pour eux, ainsi qu'un autre cours, généralement de sciences humaines, enseigné en français. Le cours de langue est conçu pour soutenir les besoins linguistiques des élèves, et ce, pour qu'ils puissent bien suivre leur deuxième cours enseigné en français. Le ministère de l'Éducation développe présentement des programmes d'études spécifiques au programme de français intégré en 7^e et en 8^e années. Ces programmes d'études harmonisent les résultats d'apprentissage d'arts langagier et de sciences humaines et reflètent des stratégies d'apprentissage du français langue seconde.

Programmes de l'Alberta

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta soutient les programmes francophones, d'immersion française et les programmes bilingues. Il soutient également l'enseignement du français langue seconde, des langues autochtones et des langues internationales. Des programmes d'études ainsi que des ressources d'apprentissage et d'enseignement ont été élaborées et autorisées pour appuyer ces programmes et cours.

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a amorcé la concordance des programmes d'études au Cadre européen commun de référence pour les langues, soit *French language-arts*, *French-as-a-second-language programs of study*, *Spanish language* et *Spanish language and culture courses*. Ce projet permettra au ministère et aux autorités scolaires de connaître les liens entre ces programmes et le CECR. Le ministère de l'Éducation de l'Alberta a également initié la concordance des nouveaux points de repère du cours d'*English-as-a-second-language* au CECR et au Cambridge Proficiency Scale.

Des conseillers linguistiques en Alberta appuient l'administration des examens d'accréditation des langues internationales suivantes : l'allemand, l'espagnol et l'ukrainien.

Les élèves des programmes bilingues d'espagnol ou de *Spanish language and culture* doivent passer les examens du DELE aux niveaux A2 ou B1/B2. Les élèves apprenant l'allemand doivent passer le *Sprachdiplom* A2, B1, B2 ou C1. Les élèves du programme bilingue d'ukrainien au secondaire deuxième cycle doivent passer le niveau B1 de l'examen préparé par l'Université nationale d'Ivan Franko à Lviv, Ukraine. Les conseillers linguistiques de Chine et du Japon fournissent aussi un appui à l'administration des examens de chinois et de japonais. Toutefois, la concordance de ces deux examens n'a pas encore été faite au CECR.

Plusieurs autorités scolaires ont également entrepris des projets en vue de former des enseignants pour administrer des examens d'accréditation internationaux. Ainsi, bon nombre d'élèves subissent ces examens préparés en plusieurs langues, notamment le DELF/DALF.

ANNEXE II

Ressources supplémentaires (À tenir à jour)

Sites Web

- Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int> Division des politiques linguistiques : <http://culture.coe.int/lang> and <http://www.coe.int/portfolio>
- Centre européen pour les langues vivantes : <http://www.ecml.at/>
- Les sites suivants permettent de consulter les documents nouvellement parus du Conseil de l'Europe et du Centre européen des langues vivantes : <http://www.coe.int> ; <http://book.coe.int> ; <http://www.ecml.at>
- Le site suivant donne accès au *Guide de l'utilisateur* du CECR développé par la Division des politiques linguistiques au Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html .
- Les adresses suivantes donnent accès à la page d'accueil du site du Conseil de l'Europe qui traite du portfolio des langues (versions anglaise et française). Également de cette page le lecteur peut accéder à une banque de descripteurs pour l'auto-évaluation des apprenants rattachée aux six niveaux de compétences du CECR :
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/welcomef.html
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html
- *A curriculum framework for Romani* (un cadre des programmes d'études pour le romani) énonce ce que les élèves peuvent faire aux niveaux A1, A2, B1 et B2 au chapitre de la parole (interaction parlée), de la compréhension (écoute et lecture) et de l'écriture. Il est publié en ligne, en anglais et en romani seulement, sur le site Web de la Division des politiques linguistiques à <http://www.coe.int/lang> (section « Minorités et migrants »).
- Le site suivant du Centre européen pour les langues vivantes fait la promotion du portfolio européen des langues et sa mise en œuvre : <http://elp.ecml.at>
- Ces sites présentent des renseignements sur une autobiographie de rencontres interculturelles :
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp? ;
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_introduction_fr.pdf ;
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_fr.asp .
- Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe travaille sur la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues. À consulter pour en apprendre davantage sur les projets de recherche et développements récents, tels que :

- *Les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants*
- *Lignes directrices pour l'évaluation de la compétence de communication interculturelle*
<http://www.ecml.at/doccentre/doccentre.asp?t=rescentre&l=F>
- Le site suivant présente des maquettes, entre autres des maquettes pour la Biographie langagière :
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Maquettes.pdf>
- Un site portant sur le PEL : de l'expérimentation à la mise en œuvre 2001-2004 :
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Rapport%20de%20synth%C3%A8se%2026.08.2004.doc> .

Il est utile de lire le rapport intérimaire 2007 de Rolf Schärer, rapporteur général à la Division des politiques linguistiques à Strasbourg. Ce rapport rend compte de façon concise des activités du Portfolio (PEL) et de leurs effets entre 2001 et octobre 2007. Il s'appuie sur les données de rapports antérieurs ainsi que sur des informations structurées et non structurées recueillies auprès de nombreuses sources au cours de cette même période. Il porte principalement sur des éléments clés de la mise en œuvre du PEL, considérée comme une volonté commune européenne, et donne aussi des exemples concrets extraits d'expériences rapportées par les groupes d'intéressés (individuels, collectifs, locaux, régionaux, nationaux et internationaux) dans des circonstances variables. Ce rapport se trouve à : [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DGIV-EDU-LANG%20\(2008\)%201%20Fr%20Rapport%20PEL%202007.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DGIV-EDU-LANG%20(2008)%201%20Fr%20Rapport%20PEL%202007.doc) .

Documents imprimés

- Androulakis, G., Beckmann, C., Blondin, C. et autres. *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens*, résultats d'une étude internationale, Belgique, Université de Liège, 2007.
- Association canadienne des professeurs de langues secondes. *Un cadre commun de référence et un portfolio des langues au Canada : trousse d'information*, 2^e édition, automne 2008. Sur Internet : <http://www.caslt.org>
- Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. et Riba, P. *Niveau A2 pour le français*, Paris, Didier, 2008.
- Beacco, J.-C. & Porquier, R. *Niveau A1 pour le français*, Paris, Didier, 2006.
- Conseil de l'Europe. (1999). *Innovative approaches to the organization and set-up of language education*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, 1999.
- LeBlanc, R. « Le curriculum multidimensionnel », *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 47, no 1 (1990), Toronto, Toronto University Press.
- LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base : rapport synthèse*, Ottawa, Éditions M, 1990.
- Legendre, M.F. « Qu'est-ce qu'une compétence? », *Revue Virage*, vol. 3, no 3 (2000), p. 4–6.
- Tremblay, R. « Professional development for a multidimensional curriculum », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 47, no 1 (1990), p. 93–105.