

**LE DEGRÉ D'INTÉGRATION DU *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE*  
POUR LES LANGUES DANS LES CURRICULUMS DE FRANÇAIS LANGUE  
SECONDE DU PALIER SECONDAIRE DES PROVINCES ET DES TERRITOIRES AU  
CANADA**

**Michaël Boucher**

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences du programme  
Maîtrise ès arts en éducation – Sociétés, cultures et langues

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

© Michaël Boucher, Ottawa, Canada, 2020

## Remerciements

Je tiens avant tout à remercier Marie-Josée Vignola, sans qui la réalisation de cette thèse n'aurait guère été possible. Mes premières idées au regard du sujet de cette thèse étaient en effet à des années-lumière de leur forme présente, et c'est Marie-Josée qui me suggéra de réfléchir à l'intégration du CECR au Canada. Sans cette proposition, nous serions aujourd'hui face à un tout autre projet de recherche. Sa grande rigueur académique m'aura permis, de surcroît, de demeurer cohérent tout au long du processus de recherche et de rédaction. Sans son soutien, tout ce projet ne serait fort probablement demeuré qu'au stade d'une simple intention. Et pour cela, je lui serai toujours reconnaissant. J'aimerais aussi souligner l'apport crucial des deux membres de mon comité de thèse. Tout d'abord, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Isabelle Bourgeois, qui, de par ses maintes recommandations, contribua à cimenter ainsi qu'à peaufiner la structure méthodologique de cette thèse. Je remercie par le fait même infiniment Mariette Théberge d'avoir accepté de se joindre à l'équipe, alors que le processus était déjà entamé. Ses commentaires contribuèrent grandement à enrichir cette recherche, et ce, sur de nombreux plans. Puis, je souhaite par ailleurs reconnaître le rôle important de Carole Fleuret dans la mise en œuvre de cette recherche, tant sur le plan des idées initiales que du cadre méthodologique général. Son influence fut indéniable au chapitre des idées véhiculées et de la mise en forme de la narration du texte. J'étends en outre toute ma gratitude à Nathanaëlle Atar pour son apport remarquable, et sans qui la cohérence et l'exactitude linguistique, sémantique et syntaxique de cette thèse n'auraient tout simplement pas atteint les mêmes standards. Finalement, cette thèse a bénéficié du soutien financier du gouvernement ontarien par l'entremise de la Bourse d'études supérieures de l'Ontario.

## Résumé

C'est en 2001 en Europe qu'a été élaboré le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), pour réformer la façon d'enseigner et d'évaluer l'apprentissage d'une langue étrangère en introduisant deux concepts majeurs, soit l'approche actionnelle, à dessein de rendre concret l'apprentissage de la L2, et le plurilinguisme, afin de permettre l'intégration du bagage sociolinguistique de l'apprenant. Le Canada, pays bilingue où sont enseignés le français langue seconde (FLS) et l'anglais langue seconde (ALS), n'est pas imperméable à ces influences extérieures. C'est ainsi que cette thèse s'est penchée sur l'étude des curriculums de FLS du Canada à la lumière de l'intégration de l'approche actionnelle et du plurilinguisme. Pour ce faire, nous avons rassemblé l'ensemble des curriculums qui étaient tous disponibles en ligne. Puis, en nous basant sur le modèle d'analyse de contenu de Van der Maren (2004), nous avons minutieusement parcouru ces documents en comptabilisant l'ensemble des unités de sens correspondant aux sous-concepts composant les deux piliers conceptuels du CECR. Les bilans générés pour chaque curriculum nous ont permis d'établir des tendances à l'échelle pancanadienne en ce qui a trait à l'intégration conceptuelle de chaque sous-concept, et, ultimement, des deux concepts principaux. Ainsi, nous avons observé que la majorité des curriculums se voient plus imprégnés de l'esprit de l'approche actionnelle que de celui du plurilinguisme. À cet égard, nous avons même noté une asymétrie conceptuelle notoire. En outre, les curriculums de FLS canadiens affichent une certaine flexibilité quant à l'intégration de la culture de l'apprenant dans le processus d'apprentissage de la L2, mais non de sa langue première. De ce fait, les curriculums de FLS au Canada établissent, dans l'ensemble, une distinction claire entre la langue cible et la langue première dans le processus d'apprentissage du FLS, et ce, en dépit du profil sociolinguistique de plus en plus diversifié du Canada moderne.

Mots clés: Français langue seconde, FLS, L2, CECR, plurilinguisme, approche actionnelle

## **Abstract**

It was in 2001 in Europe that the Common European Framework of Reference (CEFR) was developed, to reform the way of teaching and assessing the learning of a foreign language by introducing two major concepts, namely the action-oriented approach, with the aim of making the second language (L2) learning more concrete; and plurilingualism, in order to allow the integration of the learner's sociolinguistic background. A bilingual country where French as a second language (FSL) and English as a second language (ESL) are taught, Canada is not immune to these external influences. This thesis has thus reviewed Canada's FSL curriculums through the lens of the integration of the action-oriented approach and plurilingualism. For this purpose, we have gathered the FSL curriculums, all of which are available online. Then, basing ourselves on the content analysis model of Van der Maren (2004), we thoroughly scanned these documents by counting all the units of meaning corresponding to the sub-concepts constituting the two conceptual pillars of the CEFR. The reports generated for each curriculum have enabled us to establish pan-Canadian trends with respect to the conceptual integration of each sub-concept, and, ultimately, of the two main concepts. This has allowed us to notice that the majority of Canadian FSL curriculums are more imbued with the spirit of the action-oriented approach than that of plurilingualism. In this regard, we have even noted a notorious conceptual asymmetry. In addition, Canadian FSL curriculums display flexibility in integrating the learner's culture into the L2 learning process, but not their first language. As a result, FSL curriculums in Canada make overall a clear distinction between the target language and the first language in the FSL learning process, despite the increasingly diverse sociolinguistic profile of modern Canada.

## Table des matières

Remerciements.....	ii
Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Liste des tableaux et des figures .....	viii
Chapitre 1 – Introduction et contexte général.....	1
Chapitre 2 – Contexte spécifique.....	5
Chapitre 3 – Cadre conceptuel et recension des écrits.....	9
3.1 Cadre européen commun de référence.....	9
3.2 Approche actionnelle .....	13
3.3 Plurilinguisme.....	17
Chapitre 4 – Méthodologie .....	24
4.1 Corpus.....	24
4.2 Instrument d’analyse.....	25
4.3 Procédure .....	27
4.4 Analyse de contenu.....	28
4.4.1 Étape 1 : Extraction des données.....	29
4.4.2 Étape 2 : Examen des données .....	31
4.4.3 Étape 3 : Traitement des données.....	35
Chapitre 5 - Résultats.....	37
5.1 Résultats par curriculum provincial .....	37
5.1.1 Saskatchewan (1998).....	39
5.1.2 Île-du-Prince-Édouard (2000).....	43

5.1.3 Nouvelle-Écosse (2003) .....	48
5.1.4 Alberta (2004).....	53
5.1.5 Québec (2005) .....	58
5.1.6 Terre-Neuve-et-Labrador (2013).....	63
5.1.7 Ontario (2014) .....	67
5.1.8 Manitoba (2014) .....	71
5.1.9 Nouveau-Brunswick (2016) .....	76
5.1.10 Colombie-Britannique (2018).....	81
5.2 Interprétation des résultats .....	86
5.2.1 Constats d'analyse globaux.....	86
5.2.2 Interprétation des résultats des sous-concepts relatifs à l'approche actionnelle.....	90
5.2.2.1 Acteur social .....	92
5.2.2.2 Contexte social .....	93
5.2.2.3 Tâches .....	94
5.2.2.4 Utilisateur .....	95
5.2.2.5 Stratégies d'apprentissage .....	96
5.2.2.6 Besoins communicatifs.....	97
5.2.2.7 Collaboration et coconstruction.....	98
5.2.2.8 Métacognition .....	99
5.2.2.9 Interaction et communication orales.....	100
5.2.2.10 Médiation.....	101
5.2.2.11 Compétence langagière linguistique.....	102
5.2.2.12 Compétence langagière pragmatique.....	103
5.2.2.13 Compétence langagière sociolinguistique .....	104
5.2.3 Interprétation des résultats des sous-concepts relatifs au plurilinguisme .....	105
5.2.3.1 Répertoire pluriculturel.....	106
5.2.3.2 Répertoire plurilingue.....	107
5.2.3.3 Compréhension plurilingue .....	108

5.2.3.4 Médiateur interculturel .....	109
Chapitre 6 – Discussion des résultats.....	111
Chapitre 7 – Conclusion.....	118
Références.....	122
Annexe A - Présentations des niveaux communs de référence .....	126
Annexe B - Grille d’analyse : unités de classification / codages .....	127
Annexe C - Définitions des sous-concepts du Cadre Européen Commun de Référence.....	128

## Liste des tableaux et des figures

### Tableaux

<b>Tableau 1</b> : Analyse de contenu (Van der Maren, 2004).....	28
<b>Tableau 2</b> : Analyse de contenu des curriculums provinciaux et territoriaux de FLS au Canada : Les sous-concepts relatifs à l’approche actionnelle et au plurilinguisme selon le modèle de Van der Maren (2004) .....	29
<b>Tableau 3</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS de la Saskatchewan (1998) .....	39
<b>Tableau 4</b> : Intervalles d’intégration pour le curriculum de la Saskatchewan (1998).....	41
<b>Tableau 5</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS de l’Île-du-Prince-Édouard (2000) .	43
<b>Tableau 6</b> : Intervalles d’intégration pour le curriculum de l’Île-du-Prince-Édouard (2000) .....	45
<b>Tableau 7</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS de la Nouvelle-Écosse (2003).....	48
<b>Tableau 8</b> : Intervalles d’intégration pour le curriculum de la Nouvelle-Écosse (2003) .....	50
<b>Tableau 9</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS de l’Alberta (2004) .....	53
<b>Tableau 10</b> : Intervalles d’intégration pour le curriculum de l’Alberta (2004) .....	55
<b>Tableau 11</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS du Québec (2005) .....	58
<b>Tableau 12</b> : Intervalles d’intégration pour le curriculum du Québec (2005) .....	60
<b>Tableau 13</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS de Terre-Neuve-et-Labrador (2013) .....	63
<b>Tableau 14</b> : Intervalles d’intégration pour le curriculum de Terre-Neuve-et-Labrador (2013).	65
<b>Tableau 15</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS de l’Ontario (2014).....	67
<b>Tableau 16</b> : Intervalles d’intégration pour le curriculum de l’Ontario (2014).....	69
<b>Tableau 17</b> : Grille d’extraction pour le curriculum de FLS du Manitoba (2014) .....	71

<b>Tableau 18</b> : Intervalles d'intégration pour le curriculum du Manitoba (2014).....	73
<b>Tableau 19</b> : Grille d'extraction pour le curriculum de FLS du Nouveau-Brunswick (2016) ....	76
<b>Tableau 20</b> : Intervalles d'intégration pour le curriculum du Nouveau-Brunswick (2016) .....	78
<b>Tableau 21</b> : Grille d'extraction pour le curriculum de FLS de la Colombie-Britannique (2018) .....	81
<b>Tableau 22</b> : Intervalles d'intégration pour le curriculum de la Colombie-Britannique (2018)..	83

### **Figures**

<b>Figure 1</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de la Saskatchewan (1998).....	40
<b>Figure 2</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de l'Île-du-Prince-Édouard (2000).....	44
<b>Figure 3</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de la Nouvelle-Écosse (2003).....	49
<b>Figure 4</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de l'Alberta (2004).....	54
<b>Figure 5</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum du Québec (2005) .....	59
<b>Figure 6</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de Terre-Neuve-et-Labrador (2013).....	64
<b>Figure 7</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de l'Ontario (2014).....	68
<b>Figure 8</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum du Manitoba (2014).....	72
<b>Figure 9</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum du Nouveau-Brunswick (2016).....	77

<b>Figure 10</b> : Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de la Colombie-Britannique (2018) .....	82
<b>Figure 11</b> : Intégration de l'ensemble des sous-concepts du CECR par intervalles d'intégration à l'échelle pancanadienne .....	88
<b>Figure 12</b> : Pourcentage d'intégration de l'approche actionnelle et du plurilinguisme dans les curriculums de FLS au Canada .....	89
<b>Figure 13</b> : Intervalles d'intégration des sous-concepts de l'approche actionnelle .....	91
<b>Figure 14</b> : Intégration globale du sous-concept de l'acteur social .....	92
<b>Figure 15</b> : Intégration globale du sous-concept du contexte social .....	93
<b>Figure 16</b> : Intégration globale du sous-concept des tâches .....	94
<b>Figure 17</b> : Intégration globale du sous-concept de l'utilisateur.....	95
<b>Figure 18</b> : Intégration globale du sous-concept des stratégies d'apprentissage .....	96
<b>Figure 19</b> : Intégration globale du sous-concept des besoins communicatifs .....	97
<b>Figure 20</b> : Intégration globale du sous-concept de la collaboration et coconstruction .....	98
<b>Figure 21</b> : Intégration globale du sous-concept de la métacognition .....	99
<b>Figure 22</b> : Intégration globale du sous-concept de l'interaction et communication orales .....	100
<b>Figure 23</b> : Intégration globale du sous-concept de la médiation .....	101
<b>Figure 24</b> : Intégration globale du sous-concept de la compétence langagière linguistique .....	102
<b>Figure 25</b> : Intégration globale du sous-concept de la compétence langagière pragmatique .....	103
<b>Figure 26</b> : Intégration globale du sous-concept de la compétence langagière sociolinguistique .....	104
<b>Figure 27</b> : Intervalles d'intégration pour le plurilinguisme.....	106

<b>Figure 28</b> : Intégration globale du sous-concept du répertoire pluriculturel .....	107
<b>Figure 29</b> : Intégration globale du sous-concept du répertoire plurilingue .....	107
<b>Figure 30</b> : Intégration globale du sous-concept de la compréhension plurilingue .....	108
<b>Figure 31</b> : Intégration globale du sous-concept du médiateur interculturel .....	109

## **Chapitre 1 – Introduction et contexte général**

De nos jours, grâce à la révolution des technologies de l'information, ainsi qu'à la signature d'accords commerciaux et de mobilité de la main-d'œuvre venant accroître les mouvements de personnes, le vent a tourné en faveur d'un espace-monde plus ouvert (Le Thiec Rautureau, 2011). Ces échanges inter et intranationaux croissants rendent désormais les frontières des États bien plus perméables aux influences externes qu'autrefois (Mallet, 2005). Par conséquent, la mobilité individuelle est plus importante que jamais. Dans cet univers mondialisé, l'ère de l'unilinguisme se voit remise en question. La coexistence de plusieurs langues et leur interaction (Conseil de l'Europe, 2001) s'imposent dorénavant telle une réalité avec laquelle toute société doit composer (Piccardo, 2013). En raison de ces complexifications sociétales, les rencontres interculturelles se multiplient au sein d'un même ensemble politique et économique, créant de ce fait de nouveaux besoins de communication entre individus, dont le bagage culturel et linguistique est par ailleurs de plus en plus diversifié. Ce contexte dorénavant mondialisé, au sein duquel les périmètres sociolinguistiques sont beaucoup plus poreux qu'autrefois, a amené divers acteurs du milieu de l'enseignement des langues étrangères à réfléchir à la conception d'un outil pédagogique adapté à cette réalité contemporaine.

C'est ainsi qu'en 2001, au sein de l'association politico-économique regroupant 28 États membres et 24 langues officielles qu'est l'Union européenne (UE), a germé l'idée de rassembler les quelque 510 millions de citoyens de l'Union autour du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) (Martyniuk et Noijons, 2007). Ce document avait pour objectif d'établir des bases communes pour l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage

des langues étrangères<sup>1</sup>, de manière à favoriser les échanges culturels et linguistiques à l'échelle des citoyens européens, de même qu'à renforcer l'esprit européen de fraternité entre les 28 États membres (Le Thiec Rautureau, 2011). Le but ultime était d'encourager l'atténuation des barrières communicatives entre les peuples du continent. En effet, avec le nombre croissant de pays s'étant joint à l'UE au début du 21e siècle, les besoins découlant d'une situation multiculturelle<sup>2</sup> et multilingue<sup>3</sup> de plus en plus importante se sont fait sentir. Par conséquent, l'objectif a été ici d'amener le citoyen européen vers l'apprentissage de plus d'une langue étrangère, soit de le faire passer d'un état unilingue à plurilingue<sup>4</sup>, où il ne serait dorénavant plus uniquement en relation avec d'autres cultures, mais bien en interaction authentique avec celles-ci, le tout au sein d'un contexte social en pleine mutation culturelle dans lequel plusieurs langues coexistent et interagissent entre elles. Le CECR a ainsi répondu à un besoin de concertation croissante sur le plan de l'enseignement des langues étrangères découlant de ce paysage langagier de plus en plus divers. En effet, plus la mobilité individuelle croît au sein, mais aussi hors, des ensembles politiques, plus il importe de définir des standards clairs afin d'assurer une uniformité des pratiques d'enseignement et d'évaluation des langues pour atteindre les objectifs de compréhension mutuelle promus par l'UE d'uniformiser et d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'évaluation des

---

<sup>1</sup> En Europe, le concept d'apprentissage d'une langue étrangère, ou vivante, se réfère à l'étudiant apprenant une langue autre que sa langue maternelle. Dans une perspective canadienne, en raison du statut accordé à l'anglais et au français comme langues officielles, l'élève francophone suit des cours d'anglais langue seconde et l'élève anglophone, des cours de français langue seconde (Delbart, 2005). Dans le cadre de ce travail, nous nous servirons de l'acronyme FLS pour parler du français langue seconde dans le contexte canadien, et de FLE pour le français langue étrangère du contexte européen.

<sup>2</sup> Le multiculturalisme se définit par la coexistence de plusieurs cultures au sein d'une même société (Conseil de l'Europe, 2001).

<sup>3</sup> Le multilinguisme se définit par la coexistence de plusieurs langues au sein d'une même société (Conseil de l'Europe, 2001).

<sup>4</sup> Une personne plurilingue est un individu capable d'utiliser plusieurs langues dans des situations de difficultés variables de la vie en société (Conseil de l'Europe, 2001).

langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2001) en introduisant des balises facilement applicables, et ce, en plus d'être largement validé par les pairs (Hermans-Nymark, 2013).

De cette façon, et en se basant sur plus de trois décennies de recherche (Little et Taylor, 2013), le CECR offre une base commune pour l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage des langues étrangères. Parce qu'il vise à répondre à un besoin de communication croissant entre individus d'une même société de plus en plus diversifiée, son but premier consiste à développer des compétences langagières<sup>5</sup> en se basant non seulement sur la dimension linguistique de la langue, mais aussi sur ses volets socioculturels et pragmatiques, c'est-à-dire la façon dont la langue est utilisée pour former le discours en société (Le Thiec Rautureau, 2011). Cette manière très sociale de concevoir l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage des langues étrangères se base sur l'approche actionnelle, selon laquelle l'apprenant est avant tout considéré comme un acteur social en interaction constante avec d'autres acteurs sociaux (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, pour l'approche actionnelle, c'est à travers la simulation de tâches, soit des scénarios reproduisant la complexité de la vie en société, que les élèves réalisent des apprentissages linguistiques, lesquels se traduisent au final par le développement de leurs compétences communicationnelles (Conseil de l'Europe). De par le fait qu'il se situe et évolue dans le cadre d'une société, il importe donc pour l'apprenant d'une langue étrangère de communiquer ses intentions à l'aide de compétences à développer.

---

<sup>5</sup> Les compétences langagières correspondent aux aptitudes requises pour l'apprenant de la langue étrangère pour être en mesure d'interagir avec d'autres locuteurs de cette langue étrangère apprise. Pour ce faire, celles-ci doivent être subdivisées en trois types de compétences : linguistiques (connaissance de la langue, incluant de son lexique, de la morphosyntaxe et de la phonétique); sociolinguistiques (normes sociales influençant les paramètres d'usage de la langue); et pragmatiques (choix discursifs visant la compréhension de l'intention du discours - il s'agit soit d'organiser, d'adapter ou de structurer le discours en fonction des locuteurs avec lesquels l'apprenant se retrouve en situation communicationnelle) (Conseil de l'Europe, 2018; Éduscol, 2014).

Par ailleurs, le CECR devait se révéler assez souple pour s'adapter aux divers contextes culturels européens. À cet égard, il importe de mentionner que le CECR ne se présente pas tels une méthode d'enseignement ou un instrument de standardisation des pratiques pédagogiques, mais bien comme un ensemble de principes directeurs devant être adaptés. Pour concrétiser ces derniers, les concepteurs du CECR ont élaboré des descripteurs de tâche, qui correspondent à des énoncés utilisés pour décrire clairement les objectifs d'une tâche à effectuer<sup>6</sup>. Mentionnons que ceux-ci ont été rédigés de la façon la plus neutre et universelle possible, dans le but explicite de faciliter la contextualisation et la compréhension de leur application pédagogique pour l'apprenant. Cette souplesse s'avère plus que nécessaire, compte tenu de la vaste diversité des différentes cultures pédagogiques au sein de l'UE. Chaque État membre est ainsi libre d'adapter le CECR en fonction de ses propres besoins, en y effectuant les ajustements jugés nécessaires (Conseil de l'Europe, 2001).

Ainsi, tel que nous l'avons vu dans l'introduction et le contexte général, le monde d'autrefois, où l'unilinguisme primait, n'est plus. Bien des paramètres sociolinguistiques ont en effet changé avec l'avènement de la mondialisation, notamment quant à la façon dont les individus, de cultures et de langues différentes, communiquent entre eux. C'est donc pour répondre aux nouveaux besoins communicationnels générés par un contexte désormais plus internationalisé que le CECR a vu le jour dans la confédération la plus multilingue qui soit, c'est-à-dire l'Union européenne. Ayant présenté la genèse du CECR en contexte européen, il convient dès lors de s'attarder, dans le cadre du contexte spécifique qui suit, à son utilisation au sein d'autres contextes nationaux, et plus particulièrement celui de la fédération canadienne.

---

<sup>6</sup> Par exemple, le descripteur d'une tâche pourrait se définir comme suit : je peux échanger des opinions avec mes pairs au sujet d'un film récemment visionné (Conseil de l'Europe, 2001). Un descripteur de tâche est toujours formulé à partir du verbe pouvoir, car il renvoie à une action sociale devant être exécutée par un acteur social, c'est-à-dire l'apprenant.

## Chapitre 2 – Contexte spécifique

L'UE n'est pas la seule entité politique à réfléchir au défi de la compréhension mutuelle entre citoyens aux origines de plus en plus diverses sur son territoire. En effet, en raison de son grand potentiel pédagogique (Hermans-Nymark, 2013), le CECR a suscité l'intérêt de pays au-delà même des frontières de l'UE tels que la Turquie et la Russie (Martyniuk et Noijons, 2007; Piccardo, 2013). De fait, le CECR a été traduit dans plus de 36 langues (Le Thiec Rautureau, 2011). L'engouement à son égard est donc bien réel. C'est dans ce contexte que Vandergrift (2006) a, le premier, soulevé que l'intégration du CECR pourrait également être bénéfique pour l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage des langues en contexte canadien. Il a ajouté qu'il serait avantageux, en raison de la mobilité croissante des personnes au Canada (tout comme en Europe), que les provinces et les territoires canadiens puissent partager une terminologie commune en ce qui a trait à la description des éléments d'une communication effective dans l'apprentissage d'une autre langue.

Le CECR revêt ainsi une importance singulière pour le Canada, qui, à l'image de l'Europe, désire augmenter le nombre de citoyens possédant des compétences fonctionnelles<sup>7</sup> dans une autre langue (Hermans-Nymark, 2013). En 2010, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), organisme intergouvernemental épaulant les provinces et territoires en éducation dans la coordination des programmes d'études, a publié un guide intitulé: *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*. Reposant principalement sur les suggestions émises par Vandergrift en 2006, ce guide

---

<sup>7</sup> Les compétences fonctionnelles se définissent par la maîtrise du discours oral et écrit dans une situation donnée de degré de difficulté divers à dessein communicatif (Conseil de l'Europe, 2001).

recommande aux ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux l'adoption du CECR pour assurer, à l'instar de l'Europe, une uniformité nationale des pratiques d'enseignement et d'évaluation des langues secondes (L2), tout en favorisant les apprentissages (Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011). En effet, lors d'une étude pilote menée dans des classes de français langue seconde (FLS) en Ontario, il avait été montré que l'introduction des principes liés au CECR améliorait la motivation des élèves. Les chercheurs avaient, en effet, noté que l'utilisation dans une classe de FLS d'une langue de communication similaire à celle utilisée dans la vie réelle, encouragée par le CECR, augmentait l'engagement des apprenants. Étant en mesure de s'appuyer sur leur propre vécu ainsi que sur leurs expériences de vie (Faez et coll.), ces derniers pouvaient ainsi développer une confiance accrue dans leurs apprentissages. Les élèves faisaient preuve de plus d'autonomie pour réaliser des tâches dans la langue cible<sup>8</sup> de la classe, soit le français. De plus, ils faisaient également davantage usage du français comme langue de communication entre eux qu'avant l'introduction du CECR (Faez et coll.). En effet, il a été observé que les habiletés de communication orale des élèves s'amélioraient systématiquement lorsque, tel que recommandé par le CECR, les enseignants introduisaient dans leur classe des documents authentiques<sup>9</sup>, et ce, à des fins essentiellement communicatives ne se limitant pas qu'à illustrer un aspect spécifique de la langue cible (Vandergrift, 2015). La communication orale en lien avec des documents authentiques incarne en effet un aspect fondamental du CECR, dont l'un des objectifs pédagogiques premiers est de considérer l'élève tel un individu en constant apprentissage linguistique en lien avec son contexte immédiat, ayant ultimement pour effet d'augmenter sa

---

<sup>8</sup> La notion de langue cible correspond à la langue apprise par les élèves au sein d'une classe de langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2001).

<sup>9</sup> En enseignement des langues étrangères/secondes, un document se veut authentique lorsqu'il est utilisé par les locuteurs natifs de la langue cible et qu'il n'a pas été modifié pour des apprenants de langue seconde. Par exemple, il peut s'agir d'un site web dans la langue apprise par l'élève et que celui-ci doit utiliser pour concrétiser une tâche d'apprentissage donnée. Un document authentique peut être audio, écrit ou vidéo (Conseil de l'Europe, 2001).

motivation à apprendre une langue étrangère (Vandergrift). En se basant sur les descripteurs des niveaux du CECR, les élèves étaient également en mesure d'autoévaluer leurs apprentissages, contribuant par le fait même à rehausser leur motivation dans la réalisation de tâches dites réalistes et authentiques (Faez et coll.). De ce fait, à l'aide des descripteurs de tâche, les élèves deviennent plus autonomes et développent une conscience plus concrète de l'état actuel de leurs apprentissages (Faez et coll.).

Dix ans après la parution par le CMEC de ce guide à l'intention des provinces, il importe de s'interroger sur l'étendue de son application pancanadienne. En effet, il demeure toujours difficile d'avoir une vue d'ensemble de l'intégration du CECR au sein des provinces et des territoires canadiens, car la recherche à cet égard est soit incomplète, notamment relativement à l'utilisation du CECR de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (Arnott, Brogden, Faez, Péguret, Piccardo, Rehner, Taylor et Wernicke, 2017), soit elle se concentre trop sur des problématiques européennes et théoriques, et non pas canadiennes (Little et Taylor 2013). Par ailleurs, comme le français, de par son statut de langue officielle, représente la langue vivante la plus enseignée au Canada en raison de sa majorité linguistique anglophone, et considérant que près de la moitié des élèves canadiens fréquentant des écoles de langue anglaise sont inscrits dans des programmes de FLS (*Canadian Parents for French*, 2018), il serait bénéfique, à l'instar de ce qu'a entrepris l'Europe, et tel que recommandé par le CMEC, d'avoir des critères communs dans l'enseignement et l'évaluation du FLS à l'échelle de la fédération canadienne. À ce sujet, le Comité permanent des langues officielles de la Chambre des communes a déposé en 2007 un rapport établissant un état des lieux des programmes d'enseignement de FLS au Canada et recommandant la mise sur pied d'un cadre canadien commun de référence basé sur le CECR, et ce, à dessein d'améliorer ces programmes d'enseignement à l'échelle de la fédération (Comité permanent des langues

officielles, 2017). Des critères communs permettraient par ailleurs de répondre au défi de la mobilité interprovinciale croissante des élèves au Canada. En effet, les élèves canadiens, et notamment ceux fréquentant des écoles de langue anglaise, sont de plus en plus nombreux à terminer leur scolarité dans d'autres provinces ou territoires que leur province ou territoire d'origine (CMEC, 2015).

Ainsi, il nous a été possible de voir, au sein de ce contexte spécifique, que le Canada fait face aux mêmes changements sociolinguistiques que tout autre pays également reconfiguré par la mondialisation. Cela a amené les instances canadiennes à s'interroger de plus près sur la manière la plus optimale d'adapter l'enseignement des L2 à la nouvelle réalité démographique plurielle des salles de classe canadiennes. À cet égard, quelques chercheurs en enseignement des L2 ont aussi mis l'accent sur la multitude d'avantages relatifs à une introduction du CECR dans toutes les classes de L2 au Canada, dont celles de FLS. En revanche, et tel qu'il a d'ailleurs été mentionné, la recherche quant à l'application du CECR dans les classes de FLS plus spécifiquement demeure limitée.

À la lumière de cet état de fait, il nous semble donc pertinent d'effectuer une analyse descriptive et comparative de tous les curriculums de FLS, provinciaux et territoriaux du palier secondaire. Ce palier a été choisi, car tous les territoires et provinces y offrent le cours de français de base, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Cela permettra de dresser un tableau complet de la situation du palier secondaire au Canada. Il sera ainsi question dans le cadre de cette recherche de déterminer si les pratiques pédagogiques des provinces et des territoires correspondent aux suggestions émises par le CMEC d'intégrer le CECR dans leurs pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement et à l'évaluation du FLS, et subséquentement, de possiblement réformer leur curriculum en s'inspirant des concepts fondamentaux du CECR que sont l'approche actionnelle et le plurilinguisme,

concepts qui seront définis dans le cadre conceptuel et la recension des écrits présentés dans la prochaine partie.

### **Chapitre 3 – Cadre conceptuel et recension des écrits**

Cette thèse se penchera donc sur le niveau d'intégration de l'approche actionnelle et du plurilinguisme, concepts fondamentaux du CECR, dans les curriculums de FLS des provinces et des territoires au Canada au palier secondaire. À travers le prisme du CECR, l'apprenant est considéré tel un acteur social communiquant ses intentions par le biais de compétences langagières qu'il développe dans la langue étrangère (ou seconde) apprise, le tout au sein d'un contexte plurilingue dans lequel ce même acteur social utilise son bagage culturel et linguistique en situation d'interaction authentique avec d'autres acteurs sociaux. Ainsi, les écrits sélectionnés dans le cadre de cette recension des écrits s'attarderont dans un premier temps à présenter et à définir plus en profondeur le CECR, étape nécessaire avant d'aborder ses deux concepts fondamentaux. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les concepts fondamentaux du CECR, soit l'approche actionnelle, puis le plurilinguisme. Enfin, nous aborderons l'introduction récente du CECR, avant de dresser un état des lieux de la recherche relative à la mise en œuvre du CECR au Canada.

#### ***3.1 Cadre européen commun de référence***

C'est en 2006 que Vandergrift a rédigé un document phare quant à l'introduction du CECR en contexte canadien, pour le compte de Patrimoine Canada<sup>10</sup>. Cela a signalé la toute première volonté réelle au Canada d'uniformiser les méthodes d'enseignement et d'évaluation des L2. Dans un premier temps, et en invoquant le Plan canadien sur les langues officielles qui visait à faire

---

<sup>10</sup> Patrimoine Canada est un ministère fédéral dont la mission principale est de promouvoir l'identité et les valeurs canadiennes, de même que le développement culturel du Canada.

doubler le nombre de Canadiens fonctionnellement bilingues en anglais et en français d'ici 2012, Vandergrift a souligné la nécessité de mettre en place un cadre commun, puisqu'il n'existait aucun instrument standardisé à l'échelle du Canada permettant de mesurer les apprentissages des élèves dans leur seconde langue officielle. Dans un deuxième temps, il a soutenu qu'il serait aussi bénéfique pour les élèves de pouvoir se référer à des descriptions claires des compétences à développer. L'établissement de paramètres communs dans l'enseignement et l'évaluation des L2 permettrait en outre aux provinces et aux territoires de se concerter pour améliorer leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans ce domaine, et ainsi d'uniformiser leur conception de ce qu'est une compétence langagière (Vandergrift, 2006).

Afin de choisir le cadre le plus approprié pour le Canada, Vandergrift s'est basé sur trois indices de validité: celui du construit, exigeant que les descripteurs des compétences langagières aient été empiriquement testés dans des contextes authentiques; celui de la validité apparente, requérant que ces descripteurs soient en symbiose avec l'expérience vécue par les enseignants en classe et avec les sentiments vécus par les apprenants face au CECR; et, enfin, celui de la validité contextuelle, imposant aux descripteurs d'être modulables en fonction des besoins spécifiques des provinces et des territoires canadiens.

Pour Vandergrift, le CECR répondait à tous ces critères. D'abord, car il se définit par sa grande souplesse d'application, attribut nécessaire dans un pays contenant 13 cultures pédagogiques distinctes, dans la mesure où, au Canada, l'éducation est de compétence provinciale ou territoriale. En effet, les descripteurs des compétences langagières ont été élaborés de la manière la plus indépendante possible. Ceux-ci ne sont rattachés à aucun contexte en particulier. Ensuite, le CECR fournit une terminologie commune pour déterminer les niveaux de communication dans la langue cible. De même, les échelles de niveau ont été validées empiriquement, ce qui leur assure

donc une grande efficacité dans plus d'une langue. Les enseignants ont également confirmé le degré de validité apparente, dans la mesure où les descripteurs de la compétence langagière correspondent à la conception que s'en font les élèves. La grande transparence de ces descripteurs fait aussi en sorte que les apprenants sont en mesure de s'autoévaluer. De surcroît, la grande malléabilité de ces descripteurs permet aux provinces et aux territoires de subdiviser les niveaux en sous-niveaux dans le but de mieux les adapter à leurs programmes respectifs d'enseignement des langues.

Rappelons que le CECR, basé sur l'approche actionnelle, repose sur le développement de compétences langagières (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) s'échelonnant sur trois niveaux, soit débutant (A), intermédiaire (B) et avancé (C)<sup>11</sup>. Plus de détails à propos de ces niveaux se trouvent dans l'Annexe A. Rappelons aussi que les progrès à réaliser sont indiqués sous la forme de descripteurs de tâches clairs et directs, clarifiant les objectifs à réaliser pour l'apprenant. De ce fait, les apprentissages linguistiques revêtent un caractère observable et mesurable. Cela aide les enseignants non seulement dans l'évaluation des apprentissages, mais aussi dans le développement des habiletés métacognitives des élèves, ceux-ci étant dorénavant en mesure de réfléchir et ainsi d'évaluer clairement la progression de leurs apprentissages dans la langue cible. Vandergrift soutenait que le CECR fournirait aux provinces et aux territoires une

---

<sup>11</sup> Le niveau d'utilisateur A (de A1 et A2) correspond à un profil d'apprenant débutant dans la langue étrangère apprise, qui est en mesure de communiquer simplement à l'aide d'expressions simples de la vie courante et sur des sujets très familiers, habituels, et correspondant à ses besoins immédiats ; le champ lexical utilisé et compris est ici descriptif, et toujours en lien avec l'environnement immédiat de l'apprenant. Le niveau d'utilisateur B (B1 et B2) correspond à un profil d'apprenant indépendant dans la langue étrangère apprise, pouvant communiquer dans, et sur, des situations non seulement familières, mais aussi en lien avec ses centres d'intérêt, ainsi que sur des situations hypothétiques et des sujets plus abstraits avec des locuteurs natifs de la langue étrangère apprise, tout en partageant son opinion avec ceux-ci; le champ lexical s'élargit pour sortir de la description et introduire l'aspect justificatif dans le discours, et ce, sur des sujets assez variés. Le niveau d'utilisateur C (C1 et C2), enfin, correspond à un profil d'apprenant expérimenté dans la langue étrangère apprise, qui se montre capable de communiquer de façon nuancée dans des situations hautement spécialisées; il est capable de comprendre des énoncés et des textes longs et exigeants, tout en se montrant apte à résumer l'information de façon structurée et capturant les nuances de sens; la compréhension de tout type d'information s'effectue ici sans effort (Conseil de l'Europe, 2001)

terminologie commune, basée sur la réalisation de tâches entre acteurs sociaux, et s'articulant à travers des compétences à développer. Selon lui, le potentiel pédagogique du CECR ne se limiterait pas qu'aux deux langues officielles du Canada, car en se basant sur l'approche actionnelle percevant les langues comme des outils pour la réalisation de tâches authentiques et réelles entre acteurs sociaux, il pourrait se voir ultimement appliquer à toutes les langues enseignées. Dans cette optique, l'élève construit en effet ses connaissances par l'entremise de l'interaction sociale, en classe, mais aussi avec des locuteurs de la langue cible (Piccardo, 2016). De plus, Vandergrift a souligné que divers enseignants européens avaient déjà validé les descripteurs de compétences de façon empirique en salle de classe, au moment de leur conception. Étant donné que le CECR a déjà été adopté et adapté par 46 pays, force est d'admettre qu'il serait donc assez flexible pour être à son tour transposé dans dix provinces et trois territoires canadiens. Vandergrift a soutenu en outre que le CECR constituait un ensemble de principes et non une méthode d'enseignement. De cette façon, les niveaux de progrès qui y sont définis, de A1 à C2, peuvent aisément être subdivisés et adaptés, et ce, toujours en fonction des contextes particuliers.

En somme, tel que nous l'avons vu dans cette section portant sur le CECR, cet outil pédagogique sied à bon nombre de contextes d'application, notamment grâce à sa grande malléabilité pédagogique et contextuelle. De plus, le CECR a l'avantage de présenter l'élève en tant qu'individu à part entière, prenant part à des activités complexes de la vie en société, et étant également capable d'effectuer un retour réflexif critique sur l'ensemble de ses apprentissages linguistiques. Ainsi, maintenant que nous nous sommes penchés plus globalement sur le CECR, il est dès lors de mise de présenter, d'une manière plus approfondie, le premier concept relatif à l'enseignement des langues étrangères sur lequel repose le CECR, soit l'approche actionnelle.

### ***3.2 Approche actionnelle***

De prime abord, pour parvenir à communiquer ses intentions, selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) l'apprenant doit effectuer des tâches liées au développement de compétences langagières, soit linguistiques (connaissance de la langue, incluant son lexique, la morphosyntaxe et la phonétique), sociolinguistiques (normes sociales influençant les paramètres d'usage de la langue), et pragmatiques (choix discursifs visant la compréhension de l'intention du discours - il s'agit ici d'organiser, d'adapter ou de structurer le discours en fonction des locuteurs avec lesquels l'apprenant se retrouve en situation communicationnelle). Sans l'intégration de toutes ces compétences langagières, une tâche ne saurait ainsi être dûment accomplie. C'est dans cette optique que le CECR repose sur une approche actionnelle de l'enseignement, de l'évaluation et de l'apprentissage des langues vivantes (Conseil de l'Europe). Dans la perspective de l'approche pédagogique actionnelle, l'apprenant se sert de la langue non seulement pour communiquer avec d'autres locuteurs, mais également pour accomplir des tâches communicatives authentiques en société. Les apprenants ne font pas que parler ensemble. Ils réalisent, tout en communiquant, des activités complexes. À titre d'exemple, il pourrait s'agir d'entrer en contact avec l'employé d'un magasin pour lui demander de l'information de base à propos d'un produit, ou encore d'initier un débat avec un locuteur natif sur des sujets de société plus poussés (Rosen, 2010). Ainsi, dans un contexte canadien, les élèves pourraient, par exemple, échanger divers points de vue sur la présence des bagarres au hockey. En outre, ces différentes activités sociales requièrent divers registres de langue. Par conséquent, dans l'approche actionnelle, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se situe plus seulement au sein d'un milieu d'enseignement formel, soit celui de la salle de classe, mais bien au-delà, de par l'accent mis sur le développement de compétences langagières utiles et concrètes, applicables à la vie quotidienne de tous les élèves (Le Thiec

Rautureau, 2011). L'approche actionnelle consiste donc à émuler la réalisation de tâches de la vie réelle entre les différents acteurs l'animant (Piccardo, 2016). La rétroaction des pairs revêt une importance de premier plan dans cette approche, en cela que cette interaction sociale permet aux acteurs en présence d'échanger, et donc de partager de la rétroaction quant aux tâches effectuées ensemble (Piccardo). Cette dynamique s'avère ainsi grandement bénéfique dans la construction par l'élève de ses connaissances et compétences linguistiques, lesquelles seront utiles « dans et pour l'action sociale » (Piccardo, p.68).

Dans une perspective d'évaluation, les compétences langagières se voient développées de façon progressive (Conseil de l'Europe, 2001). Pour les décrire, rappelons que le CECR s'appuie sur des descripteurs d'évaluation clairs, concrets et universels de compétences observables. En raison de leur grande clarté (Little et Taylor, 2013), ces descripteurs se révèlent fort efficaces pour l'apprenant, car cela lui permet de s'y référer ultérieurement afin de juger si ses apprentissages correspondent bel et bien à leurs critères de description. Cela contribue à développer les habiletés métacognitives des élèves (Little et Taylor), dans la mesure où ils sont capables, en se référant à ses descripteurs, de réfléchir, et ainsi d'évaluer leurs propres apprentissages par rapport aux compétences à développer dans la langue étrangère apprise, ce qui, pour finir, vient solidifier les apprentissages réalisés (Little et Taylor).

Par ailleurs, en ce qui a trait à la recherche portant sur le CECR et l'approche actionnelle au Canada, Little et Taylor (2013) affirment qu'elle ne se concentre trop souvent que sur des problématiques d'ordre théorique ou européen sans lien avec les dynamiques propres au Canada. Il semblerait également que beaucoup de réticences subsistent parmi les milieux enseignants de FLS au Canada quant à l'introduction de l'approche actionnelle constitutive du CECR en salle de classe, et ce, en dépit de plusieurs études exploratoires pilotées en classe qui en ont validé les

bénéfices pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'utilisation de la langue cible en classe, la motivation des élèves et leur niveau d'autonomie (Little et Taylor). Tel que l'explique Piccardo (2013), les enseignants perçoivent les avantages du CECR et de l'approche actionnelle, mais les jugent souvent trop complexes à mettre en œuvre. Le lien entre l'application en salle de classe et la compréhension de l'outil comme tel est alors difficile à effectuer, surtout si l'on considère l'absence relative de formation continue et de soutien aux enseignants en ce qui concerne sa mise en œuvre (Piccardo; Faez et coll., 2011). À cet égard, Little et Taylor dressent un parallèle avec l'introduction des phases préliminaires de l'approche actionnelle du CECR en Europe, dix ans avant son adoption officielle en 2001. En effet, de telles résistances y ont aussi été rencontrées de la part des enseignants des langues étrangères, qui jugeaient que le CECR et l'approche actionnelle étaient beaucoup trop compliqués à manœuvrer. Dans les premières années, ceux-ci faisaient également mention du manque de formation pour le comprendre en profondeur et être en mesure de l'appliquer adéquatement en classe (Piccardo; Faez et coll.).

En outre, Little et Taylor font également mention de certaines critiques à l'égard du manque de spécificité des descripteurs, et de la difficulté que cela amène pour exprimer concrètement les compétences langagières à développer du CECR. Néanmoins, ils rétorquent que ce manque de spécificité est indispensable en raison du besoin de contextualisation et d'adaptation des descripteurs (flexibilité). Il serait inapproprié d'introduire l'approche actionnelle en ne se basant que sur des listes de tâches descriptives trop précises. Finalement, et en s'appuyant sur une étude empirique de la recherche en cours sur le CECR et de l'approche actionnelle au Canada, Little, Taylor et Piccardo (2011) mettent de l'avant que la mise en œuvre des principes directeurs du CECR doit s'inscrire dans le long terme, car si le CECR se voit utilisé précipitamment, les enseignants ne pourront se l'approprier, l'adapter, et ainsi, en comprendre toute la valeur

pédagogique, ce d'autant plus que ce cadre est loin de constituer une approche pédagogique simple et monolithique (Little, 2010). Les innombrables allers-retours entre son utilisation en classe et une réflexion ultérieure à son endroit sont donc incontournables, notamment dans la mesure où les contextes d'apprentissage d'une L2 sont beaucoup plus complexes que la simple formalité d'une salle de classe.

En dernier lieu, Arnott, Brogden, Faez, Péguret, Piccardo, Rehner, Taylor, et Wernicke (2017) brossent un portrait actuel de l'introduction du CECR et de l'application de l'approche actionnelle en contexte canadien. Pour ces chercheurs, le CECR viendrait tout d'abord résoudre de nombreux défis se posant aujourd'hui dans l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage du FLS au Canada. Cela inclut celui de la sévère attrition des élèves fréquentant des écoles de langue anglaise du palier secondaire dans les classes de FLS, causée par leur désillusion, de même que de celle de leurs parents, envers l'apprentissage du FLS et plus spécifiquement des cours de français de base<sup>12</sup> ainsi que celui des conditions d'enseignement difficiles en FLS, résultat du manque de soutien de l'administration scolaire et de la diversité croissante des profils d'apprenants (Lapkin, Mady et Arnott, 2009; Faez et coll., 2011). Ainsi, l'approche actionnelle viendrait résoudre une bonne partie des nombreux défis relatifs à l'enseignement, à l'évaluation et à l'apprentissage du FLS au Canada.

---

<sup>12</sup> Le français de base est un cours de langue dans lequel l'élève apprend le français comme matière à raison d'environ trois heures par semaine. Par contre, dans le cadre du programme d'immersion française, l'élève apprend une matière (p. ex. : géographie, histoire, éducation physique, etc.) dans la langue cible, soit le français. Les objectifs d'apprentissage du cours de français de base diffèrent donc, à ce titre, de ceux d'une matière enseignée en immersion française. De surcroît, Lapkin, Mady et Arnott (2009) font état du manque quasi total de recherche à l'endroit du français de base, et ce, depuis les années 1970, ce qui, selon les autrices, est des plus regrettables, vu que 75 % des élèves canadiens inscrits dans des programmes de FLS le sont en français de base, comparativement à 25 % pour l'immersion française (*Canadian Parents for French*, 2018). Il y a donc peu de recherche sur le français de base comparativement à l'immersion française, et ce, malgré le fait que cette absence relative de recherche pour un programme pourtant si fréquenté ait été démontré par Stern (1982) il y a maintenant presque quatre décennies.

En somme, tel que nous l'avons vu dans cette section, l'approche actionnelle émule la vie réelle et en transpose toute la complexité dans la salle de classe, dans laquelle la langue enseignée se transforme par le fait même en réel outil de communication à la disposition des élèves pour développer leurs compétences langagières. À cet endroit, certains chercheurs ont fait mention des bénéfices d'une pédagogie inspirée de l'approche actionnelle dans les classes de FLS, et ce, malgré une certaine résistance du corps enseignant quant à son utilisation de manière plus systématique. Rappelons aussi que la recherche sur l'implantation du CECR au Canada s'avère jusqu'à aujourd'hui parcellaire, et ce, en dépit des nombreuses lacunes que cet outil contribuerait à corriger dans l'enseignement du FLS à travers le Canada. Ainsi, après avoir présenté l'approche actionnelle, il ne fait donc aucun doute que celle-ci représente l'une des principales colonnes conceptuelles sur lesquelles a été conçu le CECR, la seconde étant le plurilinguisme, que nous nous attarderons dès maintenant à présenter.

### ***3.3 Plurilinguisme***

Le plurilinguisme incarne le deuxième concept pilier du CECR. Dans cette perspective, l'apprentissage d'une L2 ne s'effectue pas en opposition au bagage linguistique de l'apprenant, mais bien de façon complémentaire, ce qui, au final, favorise les apprentissages linguistiques. Il est à noter que le plurilinguisme ne doit pas être confondu avec le multilinguisme qui, tel que mentionné, ne présuppose que la coexistence des langues dans un contexte donné, sans aucune interaction entre elles (Piccardo, 2016). Comme l'avancent Moore et Castellotti (2008) : « dans les sociétés contemporaines, la quasi-totalité des locuteurs dispose d'un répertoire plurilingue, c'est-à-dire d'un ensemble de ressources plurielles qui se combinent de manière déséquilibrée et évolutive » (p. 24). Vandergrift (2006) a par ailleurs fait mention de la situation plurilingue croissante des élèves canadiens, dans le cadre d'une société de plus en plus multiculturelle, et, de

facto, plurilingue. Il devient donc plus que nécessaire de s'adapter à cette complexité sociétale, notamment dans la façon dont sont enseignées les langues étrangères, et ce, afin de favoriser la communication entre acteurs sociaux.

Renforçant ce qu'a avancé Vandergrift sur le plan du plurilinguisme, Piccardo (2016) met également de l'avant le fait que ce concept représente un véritable pilier théorique du CECR. En effet, celui-ci vient s'inscrire dans une tendance où la réalité linguistique des nations se diversifie en cette ère de mondialisation. C'est à cet égard que l'apprentissage d'une L2 (étrangère) doit s'effectuer en interaction authentique avec le bagage culturel de l'élève, qui lui, se sert de ses propres repères culturels et linguistiques pour réaliser des apprentissages (Piccardo). Le concept de plurilinguisme se définit donc comme suit :

Dans le plurilinguisme [...] le principe de relation est central : au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. (Conseil de l'Europe, 2001, p.11)

En outre, pour Moore et Castellotti (2008), la compétence plurilingue en est une éminemment personnelle. Elle est en effet unique à tout locuteur. C'est grâce à celle-ci qu'il est en mesure d'ancrer son identité dans un contexte sociohistorique particulier. Parallèlement à l'approche actionnelle, l'élève est également considéré comme un individu participant à part entière aux activités constitutives de sa société. Dans la perspective plurilingue de l'apprentissage, ce contexte social ne se définit cependant pas de façon homogène, mais bien de manière hétéroclite, chaque acteur social étant influencé différemment par son contexte propre. La communication entre individus aux bagages sociolinguistiques particuliers devient ainsi une donnée caractéristique de

notre époque mondialisée diversifiée sur le plan sociolinguistique. Pour assurer une communication efficace entre les personnes, il est désormais impératif de tenir compte des particularismes culturels, linguistiques, et donc identitaires, définissant de plus en plus nos contextes communicatifs. La compétence plurilingue vient donc servir à établir des ponts communicatifs entre les langues et les cultures (Moore et Castellotti).

Dans ce contexte, l'élève plurilingue en devient un apte à mettre en œuvre un ensemble de ressources variées lui permettant de se définir comme individu au bagage sociolinguistique particulier, agissant au sein d'une société se composant d'autres acteurs sociaux aussi diversifiés que lui. L'élève ainsi exposé à la compétence plurilingue est donc capable de composer avec une diversité sociale constante se caractérisant par des interprétations évoluant dans un cadre linguistique et culturel de moins en moins tracé (Moore et Castellotti). L'élève plurilingue est ainsi en mesure de se diriger à même ce chaos sociolinguistique croissant, et même de lui accorder un certain sens, et ce, puisque sa conscience linguistique est modifiée par la prise en compte de son bagage sociolinguistique propre dans l'apprentissage d'une autre langue. Cette acuité lui permet donc de mieux comprendre et d'analyser les dynamiques sociolinguistiques caractérisant son entourage (Moore et Castellotti).

Tel qu'articulé par Moore et Castellotti (2008), le plurilinguisme, en tant que concept d'hétérogénéité, de diversité et de réflexivité, génère donc un contexte pédagogique flexible et diversifié au sein duquel la créativité des élèves peut s'exprimer davantage, les perspectives d'apprentissage se voyant élargies, car n'étant pas restreintes qu'à la langue cible (Piccardo, 2016). L'espace pédagogique s'ouvre donc davantage. Rappelons par ailleurs que l'approche actionnelle considère l'élève tel un acteur social. Or, le concept de plurilinguisme s'avère à cet égard primordial de nos jours, dans la mesure où tout acteur social doit aussi faire face à une

complexification des situations langagières dans laquelle il se trouve (Piccardo). La mise en application de ce concept en salle de classe est donc essentielle, si l'on tient compte du fait que les élèves arrivent avec un bagage culturel et linguistique leur étant propre et sur lequel ils se basent pour réaliser des apprentissages dans leur L2. De ce fait, l'apprentissage d'une L2 ne représente aucunement un processus linéaire, mais plutôt un cheminement interactif et itératif entre les élèves, leurs compétences linguistiques préexistantes et la langue apprise (Piccardo). En se basant sur une approche plurilingue, le CECR vise donc à établir une synergie entre l'élève et l'objet d'apprentissage. En contexte canadien, tel que l'avance Vandergrift (2006), l'application d'une telle approche pédagogique sied à la multiplication des origines culturelles des élèves qui, en tant qu'acteurs sociaux, se servent bel et bien dans une classe de FLS de leur propre « parcours de construction des connaissances » (Piccardo, p.68) pour réaliser des apprentissages. Ainsi, le CECR définit les élèves en tant qu'acteurs non seulement sociaux mais également « plurilingues » (Moore et Castellotti, p.24).

En ce qui a trait à la dimension plurilingue constitutive du CECR, les classes de FLS au Canada en sont aujourd'hui très loin, ne prônant qu'une utilisation exclusive et cloisonnée du français (la langue cible) chez les apprenants (Cummins, 2014; Piccardo et Capron Puozzo, 2015; Taylor et Cutler, 2016; Wernicke et Bournot-Trites, 2011). Dans ces classes, les répertoires plurilingue et pluriculturel des élèves se voient donc négligés. Or, ceux-ci bénéficieraient grandement de pouvoir se baser sur leur première langue officielle (l'anglais) pour améliorer leur performance dans les compétences langagières développées dans leur seconde langue officielle (le français) (Cummins, 2014). Les élèves ne tirent donc aucun bénéfice de la stricte utilisation de leur langue la plus faible (le français) pratique qui semble être la plus répandue dans les classes de FLS au Canada (Cummins).

En somme, Vandergrift a fortement recommandé l'introduction du CECR dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des L2 au Canada, non seulement en raison des bénéfices pédagogiques de l'approche actionnelle, notamment sa flexibilité, mais également de l'accent mis sur le plurilinguisme, qui tient compte de la diversification croissante du profil sociolinguistique des élèves canadiens (Vandergrift, 2006). Arnott et coll. (2017) suggèrent qu'une intégration exhaustive du CECR, et de ses approches actionnelle et plurilingue sous-jacentes, devrait s'établir de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, et ce, dans le but d'améliorer les résultats d'apprentissage pour l'ensemble des apprenants. Les auteurs soulignent par ailleurs l'enthousiasme important, envers l'approche actionnelle, des enseignants ayant participé à des études exploratoires relativement à l'introduction du CECR en salle de classe (Arnott et coll.). En effet, cette approche vient à leurs yeux compléter l'approche communicative<sup>13</sup> en matière d'enseignement et d'évaluation des L2 au Canada (Arnott et coll.). En effet, les apprenants de L2 observés par ces chercheurs utilisaient davantage le français et évaluaient régulièrement la progression de leurs apprentissages. Leur motivation était considérablement rehaussée, notamment car les progrès réalisés dans leur L2 étaient concrets et authentiques (Arnott et coll.). En somme, ces auteurs avancent que l'une des pistes de recherche relative au CECR pourrait consister, entre autres, à effectuer un éventail complet des programmes d'enseignement des langues au Canada, incluant le FLS, pour y déceler les concepts, soit l'approche actionnelle et le plurilinguisme, sur lesquels le CECR a été édifié.

---

<sup>13</sup> Approche pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères qui a vu le jour dans les années 1970 (Germain, 2013) et qui a servi de tremplin à l'approche actionnelle. Cette approche vise à faire en sorte que les élèves communiquent aisément dans la langue apprise en développant les composantes suivantes : linguistique (connaissances brutes de la langue), sociolinguistique (détecter les intentions de communication en fonction du contexte de production), discursive (comprendre le type de discours de locuteur) et stratégique (gérer verbalement et non verbalement la communication avec le locuteur). On vise ici à se concentrer sur l'enseignement du discours de la langue, plutôt que sur la forme uniquement. Quoi que comparable, l'approche actionnelle constitutive du CECR se démarque notamment de par l'importance accordée au statut d'acteur social de l'apprenant, visant à sortir de l'enseignement de la salle de classe formelle par la réalisation des tâches authentiques de la vie réelle au sein de contextes plurilingues (CMEC, 2010).

Les avantages découlant d'une telle vue d'ensemble seraient notamment d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation du FLS au Canada (Arnott et coll.), puisque les enseignants de FLS en viendraient à développer une compréhension plus approfondie de l'approche actionnelle, et ce, tout en considérant la dimension de plus en plus plurilingue de leurs élèves.

En définitive, les avantages pédagogiques relatifs à l'introduction du CECR ainsi que de l'approche actionnelle et du plurilinguisme dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation du FLS ont été à maintes reprises montrés par différents auteurs. Néanmoins, force est d'admettre que le tableau est toutefois bien moins clair pour ce qui est de leur implantation, et ce, notamment en raison de l'absence relative de recherche à ce sujet. En effet, même si les enseignants qui ont été exposés au CECR se sont montrés fort réceptifs quant à son utilisation, il demeure difficile de déterminer si les décideurs ont, quant à eux, bien répondu à l'appel lancé par le CMEC en 2010. Il est ainsi plus que pertinent d'analyser dans une perspective descriptive les curriculums de FLS des provinces et des territoires canadiens du palier secondaire, afin d'être en mesure de déterminer si les principes du CECR en matière d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage du FLS sont bel et bien intégrés au sein des documents ministériels de FLS à travers le Canada. C'est ainsi qu'il importe de se pencher sur le niveau d'intégration du CECR dans les programmes d'enseignement de FLS du palier secondaire des provinces et des territoires canadiens.

L'objectif global de cette recherche consiste à décrire, à dessein de produire un bilan, les différents curriculums de FLS du palier secondaire des provinces et des territoires, afin d'y mesurer le niveau d'intégration des deux concepts piliers du CECR, soit l'approche actionnelle et le plurilinguisme. Cet objectif global s'arrime à la volonté du CMEC d'harmoniser les programmes de FLS à travers le Canada en se basant sur le CECR, tel que recommandé par Vandergrift (2006). Pour évaluer le niveau d'intégration de l'approche actionnelle et du plurilinguisme, nous nous

pencherons plus précisément sur la présence ou non de leurs sous-concepts constitutifs au sein des curriculums de FLS du palier secondaire de chaque province et territoire canadiens. C'est ainsi sous l'angle de cet objectif spécifique que nous formulons la question de recherche suivante:

Quel est le degré d'intégration des sous-concepts de l'approche actionnelle et du plurilinguisme, concepts constitutifs du CECR, dans les curriculums de FLS de palier secondaire des dix provinces et des trois territoires canadiens?

En somme, cette question de recherche vient inscrire de façon plus précise et délimitée notre sujet de recherche dans le décor canadien beaucoup plus vaste qu'est celui d'un enseignement authentique du FLS auprès d'une population davantage hétérogène sur le plan sociolinguistique, du fait notamment de la mondialisation ayant chamboulé les repères unilingues antérieurs. Comme nous l'avons vu, le défi d'adapter l'enseignement des langues étrangères à ce contexte contemporain a d'abord émergé en Europe, avant de se répandre ensuite comme une trainée de poudre à travers la planète, et notamment au Canada. Néanmoins, un constat s'impose jusqu'à aujourd'hui, soit qu'il y a peu de recherche relative au CECR en sol canadien. À cet égard, l'approche actionnelle et le plurilinguisme s'avèrent des concepts de première importance sur lesquels s'appuyer dans l'enseignement des L2. Cela étant établi, et afin d'être en mesure de répondre adéquatement à cette question de recherche, il convient désormais de mettre en place une méthodologie bien définie pour opérationnaliser l'ensemble des étapes de cette recherche portant sur l'analyse de documents ministériels que sont les curriculums de FLS de palier secondaire au Canada. Pour ce faire, il convient de collecter les données s'y trouvant puis, subséquemment, de les interpréter. C'est donc à l'élaboration de la méthodologie de ce projet recherche à laquelle nous nous attarderons dès maintenant.

## Chapitre 4 – Méthodologie

Cette recherche qualitative est de type exploratoire (Creswell, 2012), étant donné le tour d’horizon qu’elle effectuera des curriculums de FLS des provinces et des territoires canadiens de manière à mesurer leur niveau d’intégration des sous-concepts du plurilinguisme et de l’approche actionnelle. Elle s’appuie sur l’analyse du contenu, tel qu’élaboré par Van der Maren (2004), de chacun des curriculums provinciaux et territoriaux. L’intérêt repose ici sur l’information contenue dans des documents ministériels (les curriculums), dans lesquels les données qui y ont été recueillies sont de type manifeste (Van der Maren). Ces dernières ne requièrent, en effet, aucun niveau d’analyse conceptuelle, le sens étant déjà présent dans les documents (L’Écuyer, 1987). Le but n’est guère d’expliquer le contexte de rédaction ou d’élaboration de chacun des curriculums, ni de parler du contexte de l’introduction du CECR au Canada, mais bien d’en décrire le degré d’intégration à ce jour au sein des curriculums de FLS. Nous aborderons donc dans la partie subséquente le corpus étudié, l’instrument d’analyse utilisé, la procédure suivie, ainsi que les différentes étapes relatives à l’analyse de contenu. Mais débutons d’abord par la présentation des documents constituant le corpus sur lequel ce projet de recherche repose.

### *4.1 Corpus*

D’abord, rappelons que ce projet de recherche s’appuie sur l’analyse du texte des documents officiels provinciaux et territoriaux que sont les curriculums de FLS du palier secondaire, c’est-à-dire de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année<sup>14</sup>. Il est ici plus précisément question d’analyser les sections dans lesquelles apparaissent les orientations et l’ensemble des directives pédagogiques.

---

<sup>14</sup> Il est à noter que le Québec fait ici figure d’exception, dans la mesure où la scolarité obligatoire s’y termine en secondaire 5, soit l’équivalent de la 11<sup>e</sup> année, contrairement aux autres provinces canadiennes où la 12<sup>e</sup> année marque la fin de la scolarité obligatoire.

Ces documents ont été sélectionnés, étant donné qu'ils incarnent les priorités pédagogiques fondamentales des provinces et des territoires concernés. En effet, le contenu des curriculums est déterminé par les gouvernements provinciaux et territoriaux (Reis et Ng-A-Fook, 2010) :

Curriculum documents detail the knowledge and skills that students are expected to develop in each subject at each grade level as part of an effort by the government (local or federal) to set standards for schools... curricula are political texts, and as such they result from tensions among a myriad of social, political, and economic forces and movements, which battle to decide what knowledge is of most worth. (p.1015)

De cette façon, ces curriculums permettent de constater si les différents ministères de l'Éducation ont suivi l'appel d'uniformisation du CMEC. Peu importe les pourparlers et le travail en amont qui ont mené à la rédaction des curriculums, ainsi que la mise en œuvre des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans les classes de FLS ; c'est en quelque sorte la volonté des décideurs à cet endroit qui est ainsi évaluée, compte tenu du fait que le gouvernement fédéral a lancé cet appel de réforme il y a dix ans déjà. Cela étant dit, afin d'être en mesure de bien analyser des documents, il convient aussi de concevoir un instrument d'analyse adapté à l'objet de cette recherche. La sous-section suivante s'attarde donc à la présentation de la grille d'analyse inspirée des concepts du CECR et spécifiquement créée pour les curriculums de FLS canadiens.

#### ***4.2 Instrument d'analyse***

L'instrument d'analyse employé dans le cadre de cette recherche consiste en une grille d'extraction établie à partir des deux concepts constitutifs du CECR que sont l'approche actionnelle et le plurilinguisme (voir Annexe B). Chacune de ces parties est divisée d'après les sous-concepts inhérents à l'approche actionnelle et au plurilinguisme. La sélection de l'ensemble des sous-concepts susmentionnés est tirée des définitions officielles de l'approche actionnelle et du plurilinguisme développées au sein de la version la plus récente du document officiel du CECR

(Conseil de l'Europe, 2018). Les données recueillies relativement aux mentions explicites des sous-concepts se voient comptabilisées au sein de la colonne des occurrences. La colonne de droite sert quant à elle à présenter le pourcentage des occurrences dans le texte des mentions explicites de chacun des sous-concepts par rapport au nombre total de mentions comptabilisées du concept fondamental dont il découle. En outre, mentionnons que l'ordre des sous-concepts constituant la grille d'extraction correspond à la séquence de lecture du chercheur des paragraphes des deux différentes éditions du CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) les décrivant de façon narrative. Cette démarche s'avère nécessaire dans la mesure où ces sous-concepts ne sont pas présentés de façon télégraphique dans ces deux documents. Leur ordre dans la grille reflète donc la chronologie des étapes d'interprétation propres au chercheur, incluant l'intégration des deux éditions du CECR, dimension qui doit être prise en compte dans le cadre de toute recherche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, l'ordre de la grille d'extraction reflète la façon dont l'auteur de cette recherche a compris, interprété et catégorisé les sous-concepts de l'approche actionnelle et du plurilinguisme présents dans le corps du texte des documents concernés (Gauthier et Bourgeois, 2016). De cette façon, l'approche actionnelle se voit divisée selon les sous-concepts suivants : acteur social, contexte social, tâches, besoins communicatifs, stratégies d'apprentissage, utilisateur, collaboration et coconstruction, métacognition, interaction et communication orales, médiation ainsi que compétences langagières (linguistique, pragmatique et sociolinguistique). Pour leur part, les sous-concepts du plurilinguisme seront les suivants : répertoire pluriculturel, répertoire plurilingue, compréhension plurilingue ainsi que médiateur interculturel. Soulignons également que trois curriculums ont été publiés en français (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Québec) tandis que sept l'ont été en anglais (Terre-Neuve-et-Labrador, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba, Saskatchewan, Alberta et Colombie-Britannique). Ainsi, il a été

nécessaire de trouver, pour tous les sous-concepts, des termes équivalents en anglais à ceux en français (voir Annexe C). Maintenant que notre instrument de collecte de données a été bien défini et conçu, il convient de présenter la procédure ayant encadré de manière plus générale les grandes étapes méthodologiques de cette recherche.

### ***4.3 Procédure***

La première étape de cette recherche a consisté à recueillir les treize curriculums des sites web des ministères de l'Éducation des dix provinces et trois territoires canadiens. Puis, une lecture exploratoire a été effectuée pour chaque curriculum à dessein de se familiariser avec son contenu. Ensuite, à l'étape de l'extraction des données, leur contenu a été minutieusement analysé afin d'y détecter toute mention d'un sous-concept de l'approche actionnelle et du plurilinguisme. En ce qui a trait à l'examen des données, après qu'elles ont été toutes colligées, des pourcentages ont été calculés pour déterminer les niveaux d'intégration des sous-concepts. Ces pourcentages nous ont montré par ailleurs l'importance accordée à chaque sous-concept au sein d'un curriculum donné. Enfin, au stade de l'interprétation, les données nous ont fourni des résultats d'analyse permettant d'établir des conclusions par rapport à la question de recherche initialement formulée. Ainsi, pour résumer, il s'agit donc de lire tous les documents, d'en détecter la totalité des mentions relatives aux sous-concepts de l'approche actionnelle et du plurilinguisme, ainsi que de calculer des pourcentages à des fins de comparaison proportionnelle ayant pour but de nourrir les interprétations finales de cette thèse. Cela étant établi, passons dorénavant à une présentation plus approfondie des étapes de l'analyse de contenu, en présentant le modèle d'analyse documentaire ayant servi de pilier méthodologique pour ce projet de recherche, soit celui développé par Van der Maren (2004).

#### 4.4 Analyse de contenu

Tel que mentionné précédemment, l'analyse du contenu de ces documents ministériels que sont les curriculums s'échelonne sur trois étapes, soit l'extraction des données, leur examen ainsi que leur traitement. Le Tableau 1 présente la façon dont une analyse de contenu doit être menée selon le modèle de Van der Maren (2004).

**Tableau 1 :** Analyse de contenu (Van der Maren, 2004)

---

<b>Étape 1 : Extraction des données</b>	Cette étape consiste à extraire les données pertinentes à partir des textes des documents utilisés, pour ensuite les transposer au sein d'unités de classification / codes constitutifs de la grille employée.
<b>Étape 2 : Examen des données</b>	Il s'agit ici de décrire les données recueillies au sein des unités de classification / codes et de déterminer de quelle façon ces données pourraient être présentées. Des fréquences peuvent être comptabilisées. Il est aussi possible d'établir certaines hypothèses.
<b>Étape 3 : Traitement des données</b>	Dans cette ultime étape, les données recueillies sont transformées en résultats de recherche. Des comparaisons, de nouvelles relations, des analyses et des synthèses plus abstraites sont effectuées.

---

Le Tableau 2 transpose pour sa part le modèle de Van der Maren (2004) aux différents objets d'analyse du présent projet de recherche, soit les curriculums de FLS du palier secondaire dans des provinces et territoires du Canada.

**Tableau 2 :** Analyse de contenu des curriculums provinciaux et territoriaux de FLS au Canada : Les sous-concepts relatifs à l’approche actionnelle et au plurilinguisme selon le modèle de Van der Maren (2004)

---

<b>Étape 1 : Extraction des données</b>	Extraire les données des curriculums en s’appuyant sur une liste de codes tirés des termes définissant les sous-concepts de l’approche actionnelle et du plurilinguisme tels que définis dans le document officiel du CECR (Conseil de l’Europe, 2001, 2018).
<b>Étape 2 : Examen des données</b>	Déterminer le nombre de fréquences des sous-concepts dans chaque curriculum. Calculer les proportions par rapport au nombre total de mentions. Établir certaines hypothèses préliminaires quant au niveau d’intégration de l’approche actionnelle et du plurilinguisme du CECR (Conseil de l’Europe, 2001, 2018) au sein de chacun d’entre eux.
<b>Étape 3 : Traitement des données</b>	Interpréter les tendances conceptuelles des curriculums selon une hiérarchie d’intégration du CECR et émettre des constats à cet effet. Effectuer des analyses transversales entre sous-concepts si cela est pertinent à la question de recherche.

---

Ainsi, le modèle de Van der Maren se révèle en être un d’analyse de contenu exhaustif, dans la mesure où il permet d’effectuer très clairement l’analyse du contenu de documents, et ce, dans toute leur complexité conceptuelle. Une fois cela établi, il convient dès lors de nous pencher plus en détail sur les trois étapes constituant l’analyse de contenu des différents curriculums provinciaux et territoriaux de FLS, soit l’extraction des données, leur examen, ainsi que leur traitement.

#### ***4.4.1 Étape 1 : Extraction des données***

Les documents ministériels ont été collectés en ligne. Par la suite, il a été nécessaire de préparer l’analyse des curriculums à partir d’une liste d’unités de classification basées sur les sous-concepts constitutifs des approches fondamentales du CECR (Van der Maren, 2004; L’Écuyer,

1987). La première étape de cette recherche analytique a consisté ainsi à extraire et à comptabiliser des données dites manifestes et explicites de ces curriculums à partir d'une grille d'analyse ou d'extraction (voir Annexe B) constituée d'unités de classification basées sur les sous-concepts de l'approche actionnelle et du plurilinguisme (Van der Maren). Cette grille a servi à détecter la présence ou non de l'ensemble, ou encore de certains, d'unités de sens relatives à ces sous-concepts au sein de chacun des curriculums sélectionnés (L'Écuyer). Comme recommandé par Grbich (2007), c'est en comptabilisant et en calculant le nombre d'occurrences des sous-concepts au sein des curriculums que nous avons été en mesure d'établir le niveau et l'étendue de leur intégration. De cette façon, chaque unité de sens (synonyme sémantique) répertoriée correspondait à un fragment conceptuel devant être extrait et comptabilisé. Soulignons que les unités de sens ne correspondent pas toujours textuellement à l'appellation du sous-concept recherché. Nous parlons donc de mention explicite par rapport au sens du terme et non son appellation. De cette façon, ce n'est que lorsque l'ensemble des fragments a été recueilli que nous avons pu alors observer, à la lumière du CECR, l'architecture conceptuelle du curriculum analysé (Grbich) et ce, en vue d'établir des liens avec l'approche actionnelle et le plurilinguisme, à dessein de produire un bilan curriculaire nous permettant de répondre à notre question de recherche.

À la suite de la mise en place de cette grille d'unités de classification basée sur les concepts et les sous-concepts inhérents au CECR, une première lecture du document a été effectuée dans le but de familiariser le chercheur avec son contenu. Puis, le document s'est vu parcouru minutieusement à dessein de bien capter l'ensemble des mentions explicites (unités de sens). Enfin, une troisième lecture s'en est suivie, et ce, principalement à des fins de vérification. Ensuite, à l'aide du logiciel NVivo, chaque mention explicite (unité de sens) d'un sous-concept constitutif de ces deux approches a été classifiée selon le code correspondant au sein de la grille d'analyse

(Van der Maren, 2004; L'Écuyer, 1987; Grbich, 2007). Il importe d'ailleurs de mentionner que cette classification s'est basée sur un modèle de type fermé, dans la mesure où les unités de classification de cette grille étaient prédéterminées et immuables puisque relevant des concepts mêmes du CECR (L'Écuyer).

En somme, tel que nous l'avons vu dans cette sous-section portant sur l'extraction des données, cette étape s'avère vitale dans la mesure où elle permet de bien comprendre la structure conceptuelle du document analysé. Il s'agit donc essentiellement de comptabiliser toutes les mentions explicites (unités de sens) se rapportant à chaque sous-concept recherché. Par la suite, il est nécessaire de calculer la prévalence de ce sous-concept au sein du curriculum, en additionnant l'ensemble des mentions explicites (unités de sens). Cela génère au final une trace conceptuelle rendant possible l'observation de tendances pour le chercheur. C'est essentiellement sur cette étape de nature quantitative que repose tout le reste de la recherche, et notamment l'examen plus approfondi des données recueillies, sur laquelle nous nous pencherons dans la sous-section suivante.

#### ***4.4.2 Étape 2 : Examen des données***

Dans un deuxième temps, après que les données ont été détectées, transférées et colligées au sein des unités de classification correspondant aux sous-concepts des deux approches constitutives du CECR de la grille, s'en est suivie une description, pour chaque curriculum, du nombre de mentions explicites des sous-éléments constitutifs du CECR (Van der Maren, 2004). Cette étape de nature comptable a permis de produire un bilan du nombre d'occurrences des sous-concepts, nous permettant de répondre à notre question de recherche (L'Écuyer, 1987). En effet, c'est à partir de la répétition ou non de ces sous-concepts qu'il nous a été possible d'observer certaines tendances conceptuelles, dans la mesure où les fréquences permettent la comparaison des

proportions de contenu curriculaire par rapport à différents sujets, révélant du même coup les priorités de chacun des concepteurs des curriculums (Berg et Lune, 2012).

Par conséquent, dans cette partie, a ainsi été comptabilisé et décrit pour chaque curriculum provincial ou territorial du palier secondaire le nombre de références explicites aux sous-concepts présents dans chaque unité de classification de la grille d'analyse, et ce, dans le but d'y déterminer l'étendue de la présence du modèle du CECR (L'Écuyer, 1987), laquelle a ainsi été établie en fonction des fréquences conceptuelles repérées (Berg et Lune, 2012). Pour leur part, les mentions implicites aux sous-concepts n'ont pas été comptabilisées, puisque leur analyse revêt un caractère plus qualitatif que quantitatif, générant du même coup une inadéquation sur le plan de l'analyse, la nature de cette recherche se basant exclusivement sur l'observation de tendances conceptuelles établies à partir des fréquences des sous-concepts relatifs à l'approche actionnelle et au plurilinguisme. Ainsi, cette deuxième étape nous a fourni un aperçu du nombre total des éléments constitutifs des deux concepts majeurs du CECR pour chaque curriculum, et des premières tendances mesurables à cet égard. Par conséquent, plus le nombre d'occurrences d'un sous-concept était élevé, plus il nous indiquait que son degré d'intégration l'était tout autant. Par ailleurs, l'ensemble des sous-concepts de la grille équivaut à un pourcentage de 100 %. Les pourcentages de chaque unité de classification (sous-concept) ont ensuite été calculés par rapport au nombre total de mentions du concept relié, et ce, pour chaque curriculum (L'Écuyer), dans le but de faciliter la compréhension des données. À titre d'exemple, un pourcentage de 13% pour le sous-concept de la métacognition nous indiquait que ce sous-concept de l'approche actionnelle occupait une place relativement importante au sein du curriculum concerné, tandis qu'un pourcentage de 2% pour le sous-concept des besoins communicatifs témoignait d'une intégration plus faible, voire

quasi nulle. De cette façon, il nous a donc été possible de calculer la proportion de chaque sous-concept au sein de chaque curriculum sélectionné.

De surcroît, et afin d'être en mesure de comprendre de manière intelligible les niveaux d'intégration de chaque sous-concept, les uns par rapport aux autres, à partir des proportions calculées en pourcentage, ces dernières ont été catégorisées au sein d'intervalles reflétant leur importance relative face à l'ensemble des unités de sens prélevées. Nous avons donc catégorisé les intervalles selon un ordre hiérarchique, déterminé par des pourcentages s'échelonnant en ordre décroissant : prédominant (15,0 à 20,9 %); majeur (10,0 à 14,9 %); important (5,0 à 9,9 %); moyen (3,0 à 4,9 %); mineur (1,0 à 2,9 %); et enfin absent (0 % à 0,9 %). Par ailleurs, il importe de mentionner que l'inégalité numérique entre intervalles vient limiter le nombre de manipulations statistiques pouvant être effectué à partir des données de ce projet de recherche. Cela impose certes une limite à la transposition des données dans d'autres contextes de recherche, mais il a été décidé que les intervalles significatifs décrivent mieux les données que des intervalles égaux. Nous élaborerons davantage sur ce choix méthodologique dans le paragraphe suivant.

L'ordre décroissant a été ici privilégié pour présenter l'ordre d'intégration des sous-concepts, puisque celui-ci met en relief plus clairement la prévalence conceptuelle propre à chaque curriculum, et ce, dès le premier aperçu du graphique. Ces intervalles reflètent donc l'étendue statistique des proportions calculées à l'étape de l'extraction des données. En effet, il importe de déterminer des intervalles d'intégration qui concordent avec les paramètres obtenus lors de la collecte de données, car dans le cadre de toute recherche, chaque extraction de données génère un tableau qui lui est propre, puisque défini en fonction de son objet d'étude, différant continuellement d'un cas à l'autre (Riffe, Lacy, Watson, et Fico, 2019). Ainsi, les intervalles de proportions s'avèrent des plus pertinents, car ils reflètent le degré auquel une catégorie particulière

domine au sein d'un échantillon prélevé d'un objet d'étude, soit, dans le cas nous concernant, les unités de sens relatives aux sous-concepts par rapport à la totalité des données extraites (Riffe, Lacy, Watson et Fico). Par ailleurs, il importe de mentionner que les intervalles de proportions peuvent considérablement varier d'une étude à une autre, car ils doivent impérativement s'adapter à l'objet d'étude (Riffe, Lacy, Watson et Fico). En cela, les intervalles de proportions créés nous fournissent les paramètres nécessaires pour distinguer différents éléments de compréhension, et ce, à travers l'ensemble des données recueillies (Riffe, Lacy, Watson et Fico). Ainsi, chaque intervalle de proportion doit être réfléchi et établi en fonction de l'objet d'étude en premier lieu, et des données recueillies à l'étape de l'extraction en dernier lieu, le tout produisant ensemble un contexte unique d'interprétation duquel le chercheur est appelé à générer du sens. C'est ensuite à partir de ce sens généré que seront effectuées des comparaisons entre les intervalles. Cette étape s'avère possible dans la mesure où les données recueillies, soit l'ensemble du sens produit par le chercheur, se voient réduites au même dénominateur commun, soit des pourcentages, et ce, pour se voir au final catégorisées et, ultimement, comparées (Riffe, Lacy, Watson, et Fico). Ainsi, il est de mise d'établir des intervalles de proportions en se basant sur le contexte propre des données recueillies, et ce, dans le but de rendre intelligibles certaines tendances dorénavant observables. En d'autres mots, ce sont ces intervalles qui « font parler » les données, et qui, par la suite, les cristallisent en résultats de recherche probants.

Enfin, une description objective des valeurs numériques obtenues pour chacun des curriculums sera effectuée, à dessein de produire un tableau descriptif et intelligible des occurrences détectées et comptabilisées lors de la première étape (L'Écuyer, 1987), nous permettant de dresser le bilan conceptuel recherché pour chaque curriculum. Il sera donc ici question de rendre plus limpides les résultats obtenus, en commentant notamment la valeur

numérique rattachée à chacun des sous-concepts des deux approches constitutives. Notons par ailleurs qu'aucune hiérarchisation des curriculums ne sera effectuée, et ce, afin de conserver une perspective strictement descriptive des occurrences (unités de sens) codifiées.

Ainsi donc, l'examen des données se veut être une étape permettant une première lecture des données recueillies puis comptabilisées par le chercheur. Sans cet examen, l'ensemble des données obtenues lors des étapes antérieures serait demeuré une masse d'information opaque et indéchiffrable. Il est donc primordial de bien observer les tendances dégagées à partir des répétitions par l'intermédiaire d'intervalles d'intégration bien définis, et, en dernier lieu, d'en rédiger une narration leur donnant un sens. Cela a pour effet de permettre une interprétation plus affinée des bilans générés, correspondant ainsi à la dernière étape de l'analyse documentaire, soit le traitement des données, étape qui sera abordée dans la section suivante.

#### ***4.4.3 Étape 3 : Traitement des données***

En dernier lieu, dans cette étape finale de l'analyse de contenu, il s'agit de traiter les fréquences des sous-concepts pour les transformer en résultats d'analyse (Van der Maren, 2004), c'est-à-dire d'effectuer l'analyse qualitative des résultats émanant des documents (L'Écuyer, 1987) puis de les interpréter. À l'aide du logiciel de croisement de données NVivo, nous avons pu présenter les résultats sous la forme d'histogrammes, qui ont clairement montré, avec le nombre d'occurrences, le degré de présence des sous-concepts constitutifs des deux concepts fondamentaux du CECR dans tous les curriculums provinciaux et territoriaux à l'échelle du Canada. Cette étape s'est révélée essentielle dans la mesure où elle a permis, avec ce portrait global en main, de déterminer quel(s) province(s) ou territoire(s) avaient bel et bien répondu, par le biais de son document officiel, à l'appel du CMEC de 2010 d'intégrer les concepts et les sous-concepts du CECR au sein de leur curriculum de FLS respectif. À l'aide de ce traitement des résultats

d'analyse, il nous a été possible dans un premier temps de constater quel(s) sous-concept(s) en particulier se démarque(nt) au sein de chaque curriculum. Ensuite, nous avons pu hiérarchiser le niveau d'intégration du CECR et de ses concepts et sous-concepts inhérents. En outre, nous avons été en mesure d'établir des tendances négatives et positives quant à l'intégration des sous-concepts. Enfin, il nous a ainsi été possible de dresser un bilan conceptuel en lien avec l'approche actionnelle et le plurilinguisme pour l'ensemble des curriculums de FLS au Canada, ce qui s'est avéré fort utile afin de produire une vue d'ensemble de l'intégration des sous-concepts à l'échelle pancanadienne.

En somme, tel que nous l'avons vu à travers l'ensemble de la méthodologie de ce projet de recherche, une analyse documentaire ne saurait s'effectuer sans respecter un ordre préétabli d'étapes et de mesures bien précis. C'est ainsi qu'il convient dans un premier temps de bien définir le corpus analysé, soit, dans le cas nous concernant, l'ensemble des curriculums de FLS du palier secondaire des provinces et des territoires au Canada. Ensuite, et afin d'être en mesure de bien filtrer le corpus en question à la lumière de la question de recherche, il est primordial de construire une grille d'extraction conçue spécifiquement à partir des variables à observer. Puis, s'ensuit le repérage de toutes les références explicites (unités de sens) en lien avec les sous-concepts recherchés. Leur comptabilisation génère subséquentement des tendances conceptuelles observables, permettant la rédaction d'un bilan pour chaque document, puis, ultimement, de moult interprétations du portrait conceptuel global pancanadien. Cela étant maintenant établi, il est dès lors de mise de se pencher plus concrètement, dans le chapitre suivant, sur la présentation des résultats obtenus.

## Chapitre 5 - Résultats

Dans ce chapitre, seront d'emblée présentés les résultats obtenus pour chaque curriculum provincial de FLS, d'abord par l'entremise du tableau d'extraction, et de manière chronologique, puis par un bilan d'intégration pour chaque curriculum. Il sera ensuite question d'interpréter les résultats en présentant les constats d'analyse globaux, notamment par le biais des concepts piliers du CECR que sont l'approche actionnelle et le plurilinguisme, et de l'ensemble des sous-concepts les constituant.

### *5.1 Résultats par curriculum provincial*

Dans cette section, nous présentons les résultats découlant de l'extraction des données des curriculums provinciaux et territoriaux de FLS du palier secondaire. Notons que les curriculums territoriaux s'avèrent ceux des provinces adjacentes. Ainsi, le curriculum de FLS du Yukon est celui de la Colombie-Britannique, alors que celui des Territoires-du-Nord-Ouest est le curriculum de l'Alberta. Quant au Nunavut, il n'a pas de curriculum désigné pour le FLS, puisque ne l'offrant pas. Les curriculums sont présentés selon un ordre chronologique de publication. Cette disposition nous permet de suivre l'évolution des concepts intégrés, et ce, rappelons-le, à travers le prisme du CECR et de ses deux concepts piliers que sont l'approche actionnelle et le plurilinguisme. Pour ce faire, nous procédons pour chaque curriculum dans l'ordre suivant : d'abord nous présentons le tableau d'extraction calqué sur l'ordre et le format de la grille, suivi par la suite du graphique de proportions présentées de manière décroissante, ainsi que du tableau des intervalles d'intégration des sous-concepts de l'approche actionnelle (indiqués par des bandes rouges) et du plurilinguisme (indiqués par des bandes bleues). Enfin, un bilan est fourni pour chaque curriculum, et ce, à dessein de rendre intelligibles, à la lumière du CECR, les dynamiques conceptuelles. C'est spécifiquement à cette étape qu'il nous est possible de répondre clairement à notre question de recherche. Il s'agit

donc ici de rédiger le récit de la hiérarchie conceptuelle découlant des proportions calculées en fonction du nombre d'unités de sens de chaque sous-concept par rapport au total repéré. Soulignons par ailleurs que certains curriculums se démarquent sur le plan de la longueur du texte. Cela s'explique principalement par l'importance accordée aux paragraphes théoriques. En effet, le contenu théorique est plus amplement détaillé dans certains curriculums, alors que d'autres contiennent davantage d'exemples concrets de l'application pédagogique de ces paragraphes théoriques. Par conséquent, nous voyons certains curriculums contenant largement plus de références que d'autres. Plus concrètement, notons qu'à l'échelle de tous les curriculums, le nombre de références explicites a varié de 374 à 1661. Cela découle du fait que le nombre de références explicites varie en fonction de la longueur du texte analysé, et ce, sans tenir compte des exemples concrets d'application pédagogique. Cela signifie simplement que certains curriculums contiennent davantage de mentions. Les écarts observés sur le plan du nombre total des unités de sens extraites des curriculums reflètent donc strictement la longueur des documents et les éléments plus théoriques y étant également présentés. D'un point de vue comparatif, les pourcentages inclus dans les tableaux d'extraction font en sorte que les curriculums peuvent être considérés comme équivalents, et ce, d'un document à l'autre. La longueur des documents n'a ainsi eu aucun impact sur l'analyse et les conclusions. Cela étant bien établi, débutons maintenant l'examen des données avec un curriculum issu des grandes prairies canadiennes, soit celui de la Saskatchewan.

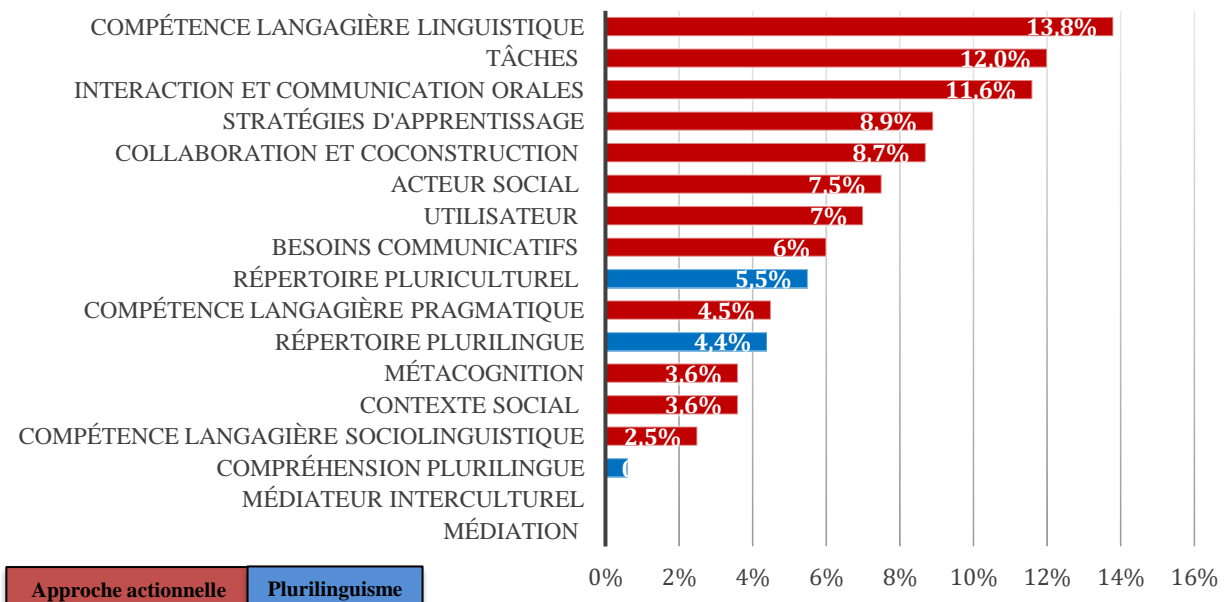
### 5.1.1 Saskatchewan (1998)

Le curriculum de la Saskatchewan a été publié en 1998. Malgré le fait qu'il ait paru avant le CECR, qui date de 2001, on y dénote déjà certaines tendances conceptuelles communes à celles de ce dernier. Ainsi, et comme il est possible de le constater à la lecture du Tableau 3, ce curriculum contient au total 1661 unités de sens répertoriées relatives aux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 1486 (89%) pour l'approche actionnelle et 175 (10,5%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 3 :** Grille d'extraction pour le curriculum de FLS de la Saskatchewan (1998)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 1661)</b>	<b>Pourcentages</b>
<b>Acteur social</b>	124	7,5 %
<b>Contexte social</b>	60	3,6 %
<b>Tâches</b>	199	12 %
<b>Besoins communicatifs</b>	100	6 %
<b>Stratégies d'apprentissage</b>	147	8,9 %
<b>Utilisateur</b>	116	7 %
<b>Collaboration et coconstruction</b>	145	8,7 %
<b>Métacognition</b>	59	3,6 %
<b>Interaction et communication orales</b>	192	11,6 %
<b>Médiation</b>	0	0 %
<b>Compétence langagière linguistique</b>	230	13,8 %
<b>Compétence langagière pragmatique</b>	75	4,5 %
<b>Compétence langagière sociolinguistique</b>	39	2,5 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentages</b>
<b>Répertoire pluriculturel</b>	92	5,5 %
<b>Répertoire plurilingue</b>	73	4,4 %
<b>Compréhension plurilingue</b>	10	0,6 %
<b>Médiateur interculturel</b>	0	0 %

Au regard du Tableau 3, les pourcentages des sous-concepts contenus dans ce curriculum diffèrent les un des autres, ce qui indique l'existence d'une variation proportionnelle dans leur degré d'intégration. Nous nous trouvons donc ici face à une hiérarchie d'intégration claire. De plus, et comme il est possible de l'observer dans la Figure 1, classer ces sous-concepts dans un ordre décroissant nous permet d'observer la disparité des proportions entre ceux qui sont plus intégrés au curriculum et ceux qui le sont moins, voire même pas du tout.



**Figure 1 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS de la Saskatchewan (1998) (n = 1661)

Nous remarquons dans le curriculum de la Saskatchewan (1998), et tel qu'illustré dans la Figure 1, une très forte intégration conceptuelle relative de l'approche actionnelle, avec 89 % du total des unités de sens détectées (indiquées par les bandes rouges de la Figure 1). Cela contraste fortement avec celle du plurilinguisme, qui ne s'élève qu'à 10,5 %, ce qui démontre ainsi l'incorporation plus faible, voire carrément absente, de certains de ses sous-concepts. Pour un aperçu plus précis de la situation, dirigeons-nous vers le Tableau 4 au sein duquel les sous-concepts du CECR issus du curriculum de la Saskatchewan se sont vus divisés selon six catégories d'intervalles d'intégration.

**Tableau 4 :** Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS de la Saskatchewan (1998) (n=1661)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Aucun
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Compétence langagière linguistique (13,8 %) Tâches (12 %) Interaction et communication orales (11,6 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Stratégies d'apprentissage (8,9 %) Collaboration et coconstruction (8,7 %) Acteur social (7,5 %) Utilisateur (7 %) Besoins communicatifs (6 %) Répertoire pluriculturel (5,5 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Compétence langagière pragmatique (4,5 %) Répertoire plurilingue (4,4 %) Contexte social (3,6 %) Métacognition (3,6 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Compétence langagière sociolinguistique (2,5 %)
<i>Absent (entre 0,0 et 0,9 %)</i>	Compréhension plurilingue (0,6 %) Médiation (0 %) Médiateur interculturel (0 %)

D'emblée, tout comme le montre le Tableau 4, nous observons qu'aucun sous-concept prédominant ne ressort du curriculum de la Saskatchewan (1998). Sont ensuite considérées comme majeures la *compétence langagière linguistique* (13,8 %), les *tâches* (12 %) ainsi que l'*interaction et communication orales* (11,6 %). Ce curriculum met donc davantage de l'avant un apprentissage des dimensions objective et formelle de la langue cible. Compte tenu de la place de taille qu'y occupent également les sous-concepts de *tâches* et de *l'interaction et communication orales*, ce curriculum envisage un apprentissage du FLS par l'entremise de projets authentiques simulant la vie en société, et qui, de plus, met fortement l'accent sur le travail collaboratif entre les apprenants.

Sur le plan des sous-concepts d'importance, nous observons au sein du Tableau 4 la présence des *stratégies d'apprentissage* (8,9 %). Les apprenants sont donc fortement encouragés à utiliser ici ces stratégies pour concrétiser des tâches authentiques, notamment par la

*collaboration et coconstruction* (8,7 %) des paramètres des *tâches* d'apprentissage. Par ailleurs, la présence relative du sous-concept d'*acteur social* (7,5 %) fait en sorte que l'apprenant est considéré comme un individu doté d'un bagage personnel et social. Dans ce curriculum, l'élève est aussi vu d'une certaine manière comme un *utilisateur* (7 %) de la langue, et ses *besoins communicatifs* (6 %) sont relativement pris en compte. Enfin, le *répertoire pluriculturel* (5,5 %) est, quant à lui, le tout premier sous-concept relatif au plurilinguisme à être représenté, quoique plus sommairement.

Pour ce qui est des sous-concepts d'importance moyenne (voir Tableau 4), la dimension relative au développement de la *compétence langagière pragmatique* est moins intégrée (4,5 %), notamment si nous comparons son pourcentage d'intégration à celui de la *compétence langagière linguistique* (13,8 %). Puis, si ce curriculum accorde une importance moyenne au *répertoire pluriculturel* (5,5%) dans l'apprentissage du FLS, la valeur attribuée au *répertoire plurilingue* (4,4 %) est pour sa part un peu moindre. De même, la complexité du *contexte social* (3,6 %) est aussi plus ou moins considérée. Dans ce curriculum, la *métacognition* (3,6 %) n'incarne pas non plus une étape primordiale du processus d'acquisition d'une L2. Quant à la *compétence langagière sociolinguistique* (2,5 %), celle-ci n'est que très faiblement intégrée.

Ainsi, à la lumière de ce que nous pouvons observer dans le Tableau 4, en ce qui a trait aux sous-concepts peu présents, voire même absents, la *compréhension plurilingue* est pratiquement absente de ce curriculum (0,6 %). Cela semble aller de pair avec la faible intégration du *répertoire plurilingue* (4,4 %). Pour leur part, la *médiation* (0 %) ainsi que le *médiateur interculturel* (0 %) ne sont tout simplement pas incorporés dans le corps sémantique de ce document, comme cela est clairement présenté dans le Tableau 4.

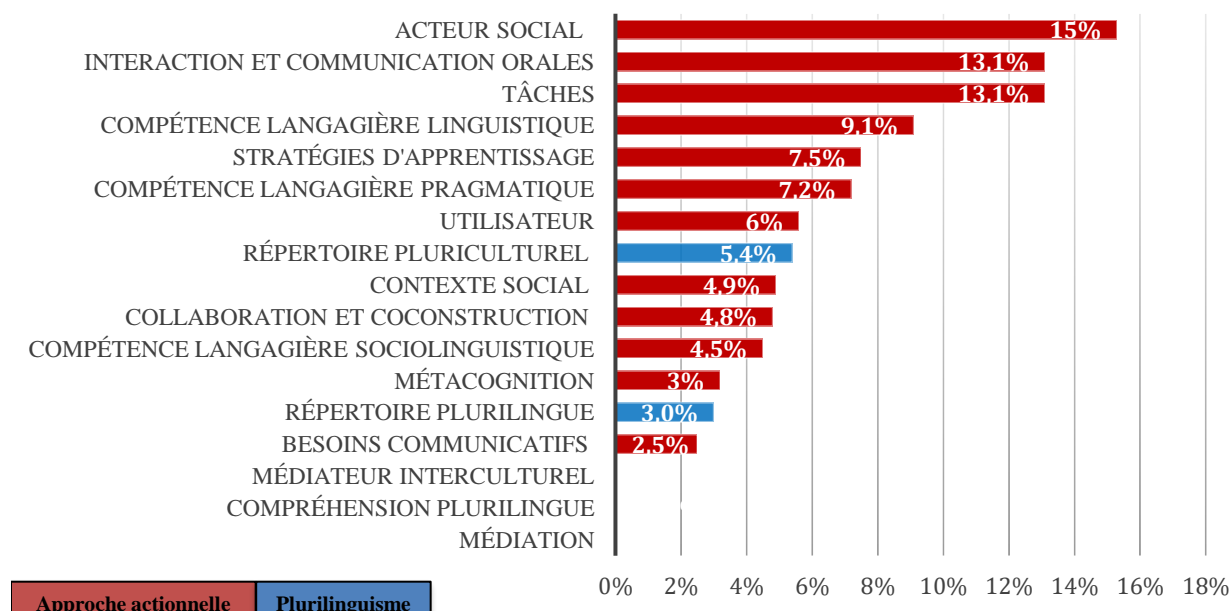
### 5.1.2 Île-du-Prince-Édouard (2000)

Le curriculum de l'Île-du-Prince-Édouard a été publié en 2000. Même si sa parution précède d'une année celle du CECR, ce curriculum est tout de même basé sur de nombreux concepts sous-jacents au CECR. Ainsi, comme nous le constatons dans le Tableau 5, ce curriculum contient au total 943 unités de sens répertoriées relatives aux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 864 (91,6%) pour l'approche actionnelle et 79 (8,4%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 5 :** Grille d'extraction pour le curriculum de FLS de l'Île-du-Prince-Édouard (2000)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 943)</b>	<b>Pourcentage</b>
Acteur social	144	15,3 %
Contexte social	46	4,9 %
Tâches	124	13,1 %
Besoins communicatifs	24	2,5 %
Stratégies d'apprentissage	71	7,5 %
Utilisateur	53	5,6 %
Collaboration et coconstruction	45	4,8 %
Métacognition	30	3,2 %
Interaction et communication orales	124	13,1 %
Médiation	0	0 %
Compétence langagière linguistique	93	9,9 %
Compétence langagière pragmatique	68	7,2 %
Compétence langagière sociolinguistique	42	4,5 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
Répertoire pluriculturel	51	5,4 %
Répertoire plurilingue	28	3 %
Compréhension plurilingue	0	0 %
Médiateur interculturel	0	0 %

Le Tableau 5 indique de prime abord que les pourcentages de proportion relatifs aux sous-concepts contenus dans ce curriculum se distinguent les uns des autres, ce qui laisse présager une variation proportionnelle soutenue sur le plan de leur degré d'intégration. Ainsi, en classant les sous-concepts dans un ordre décroissant, nous pouvons observer une diversité proportionnelle entre les sous-concepts davantage intégrés dans le texte du curriculum et ceux l'étant moins. Voici donc à cet égard les tendances que nous sommes à même de constater au sein de la Figure 2.



**Figure 2 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS de l'Île-du-Prince-Édouard (2000) (n = 943)

Pour le curriculum de l'Île-du-Prince-Édouard (2000), nous observons, par l'entremise de la Figure 2, une intégration conceptuelle relative très forte de l'approche actionnelle, avec 91,6 % de l'ensemble des unités de sens repérées dans le texte. Cela contraste avec le plurilinguisme, dont l'intégration conceptuelle relative ne figure qu'à 8,4 %, ce qui indique indéniablement la sous-représentation de certains de ses sous-concepts. Cela étant établi, penchons-nous à présent sur le Tableau 6 qui permet d'obtenir un aperçu plus structuré du degré d'imbrication des sous-concepts relatifs au CECR, regroupés au sein de six intervalles d'intégration.

**Tableau 6 :** Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS de l'Île-du-Prince-Édouard (2000) (n = 943)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<b>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</b>	Acteur social (15,3 %)
<b>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</b>	Tâches (13,1 %) Interactions et communications orales (13,1 %)
<b>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</b>	Compétences langagières linguistiques (9,9 %) Stratégies d'apprentissage (7,5 %) Compétences langagières pragmatiques (7,2 %) Utilisateur (5,6 %) Répertoire pluriculturel (5,4 %)
<b>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</b>	Contexte social (4,9 %) Collaboration et coconstruction (4,8 %) Compétences langagières sociolinguistiques (4,5 %) Métacognition (3,2 %) Répertoire plurilingue (3 %)
<b>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</b>	Besoins communicatifs (2,5 %)
<b>Absent : (entre 0,0 et 0,9 %)</b>	Médiation (0 %) Compréhension plurilingue (0 %) Médiateur interculturel (0 %)

D'abord, comme nous le constatons dans le Tableau 6, seul le sous-concept d'*acteur social* (15,3 %) se voit prépondérant au sein du curriculum de l'Île-du-Prince-Édouard (2000) qui, de ce fait, considère l'apprenant comme un individu doté d'un bagage personnel et social. Ensuite, les *tâches* (13,1 %) de même que les *interactions et communications orales* (13,1 %) constituent les deux sous-concepts majeurs. Ainsi, l'apprentissage du FLS s'effectue ici par le biais de projets authentiques simulant le quotidien des apprenants, et également en mettant l'accent sur l'*interaction* et la *communication orales* entre les élèves.

Pour ce qui est des sous-concepts d'importance, nous constatons, à la lumière des constats dégagés du Tableau 6, que la *compétence langagière linguistique* arrive au premier rang (9,9 %). Ce curriculum met donc de l'avant un apprentissage des dimensions objective et formelle de la langue cible. Il s'appuie aussi fortement sur le développement de *stratégies d'apprentissage* (7,5 %) visant à ce que l'élève puisse être à même de se diriger de façon plus autonome dans la

réalisation des tâches. Cela va de pair avec la présence du sous-concept de la *compétence langagière pragmatique* (7,2 %) en ce qui a trait à la façon d'utiliser et d'adapter la langue en contexte de communication. Ce document accorde donc une importance notable à la fonction sociale de la langue et à ce qu'elle soit un outil de communication, ce qu'appuie l'intégration appréciable du sous-concept de l'*utilisateur* (5,6 %). Enfin, ce curriculum fait aussi mention, mais dans une moindre mesure, du *répertoire pluriculturel* (5,4 %) accordant ainsi une valeur non négligeable aux différents pans culturels façonnant l'élève en tant qu'individu socialement constitué.

Sur le plan des sous-concepts d'importance moyenne (voir Tableau 6), notons d'abord que la présence du sous-concept du *contexte social* s'avère plus limitée (4,9 %) ce qui peut sembler contradictoire vu la prépondérance de l'*acteur social* (15,3 %). Le contexte global dans lequel s'inscrit l'élève se voit donc moins pris en compte. Par ailleurs, le sous-concept de la *collaboration et coconstruction* (4,8 %) est moyennement intégré, tout comme celui de la *compétence langagière sociolinguistique* (4,5 %). Ceci va ainsi à l'encontre des deux autres *compétences langagières*, *linguistique* (9,9 %) et *pragmatique* (7,2 %). Pour sa part, le sous-concept de la *métacognition* (3,2 %) se voit modestement intégré, contrairement aux *stratégies d'apprentissage* (7,5 %), qui le sont bien davantage. De surcroît, le *répertoire pluriculturel* est nettement plus développé que le *répertoire plurilingue* (3 %), ce qui laisse entendre que ce document accorde davantage d'importance à la diversité culturelle qu'à celle linguistique.

Concernant les concepts dont la présence est beaucoup plus rare, ou qui sont carrément manquants, nous pouvons observer au sein du Tableau 6 que les *besoins communicatifs* (2,5 %) ne sont pas ici considérés comme une dimension notable du processus d'apprentissage du FLS. Enfin, mentionnons l'absence totale des sous-concepts de la *compréhension plurilingue* (0 %), de la

*médiation* (0 %) et du *médiateur interculturel* (0 %) ce qui concorde avec la faible intégration du *répertoire plurilingue* (3 %), tel que cela est montré dans le Tableau 6.

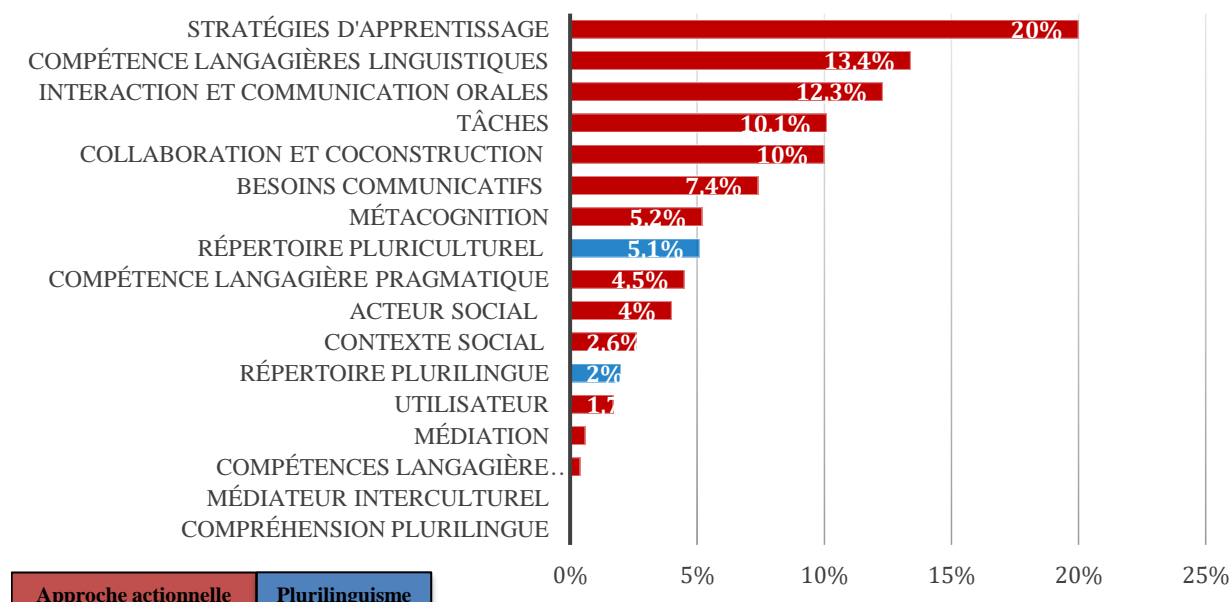
### 5.1.3 Nouvelle-Écosse (2003)

Le curriculum de FLS du palier secondaire de la Nouvelle-Écosse est paru en 2003. Il est donc intéressant de constater qu'il s'appuie aussi sur divers sous-concepts composant le CECR, même si celui-ci venait à peine d'être publié. Ainsi, tel que l'indique le Tableau 7, ce curriculum contient au total 1056 unités de sens répertoriées relatives aux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 981 (98,3%) pour l'approche actionnelle et 75 (7,1%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 7 :** Grille d'extraction pour le curriculum de FLS de la Nouvelle-Écosse (2003)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 1056)</b>	<b>Pourcentage</b>
Acteur social	43	4 %
Contexte social	27	2,6 %
Tâches	114	10,1 %
Besoins communicatifs	78	7,4 %
Stratégies d'apprentissage	212	20 %
Utilisateur	18	1,7 %
Collaboration et coconstruction	106	10 %
Métacognition	55	5,2 %
Interaction et communication orales	130	12,3 %
Médiation	6	0,6 %
Compétence langagière linguistique	141	13,4 %
Compétence langagière pragmatique	47	4,5 %
Compétence langagière sociolinguistique	4	0,4 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
Répertoire pluriculturel	54	5,1 %
Répertoire plurilingue	21	2 %
Compréhension plurilingue	0	0 %
Médiateur interculturel	0	0 %

Le Tableau 7 indique que les pourcentages des sous-concepts contenus dans ce curriculum se distinguent les uns des autres. Cela laisse donc présager une variation proportionnelle plutôt soutenue sur le plan du degré d'intégration des divers sous-concepts. De plus, en classant ces derniers dans un ordre décroissant, nous observons une importante variation proportionnelle entre les sous-concepts davantage intégrés dans le texte et ceux l'étant moins, voire aucunement. À cet effet, voici les tendances que nous sommes à même de noter au sein de la Figure 3.



**Figure 3 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS de la Nouvelle-Écosse (2003) (n = 1056)

À la lumière des constats établis à partir de la Figure 3, nous remarquons dans le curriculum de la Nouvelle-Écosse (2003) l'écrasante intégration conceptuelle relative de l'approche actionnelle sur le plan des unités de sens détectées, soit 93,3 %. Cela ne laisse bien entendu que très peu d'espace sémantique au plurilinguisme, dont l'intégration conceptuelle relative ne se situe qu'à un maigre 7,1 %. Pour obtenir à présent une vision plus circonscrite des degrés d'intégration, il convient de se pencher sur le Tableau 8, qui regroupe l'ensemble des sous-concepts et qui les catégorise de manière décroissante au sein de six intervalles d'intégration.

**Tableau 8 :** Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS de la Nouvelle-Écosse (2003) (n = 1056)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,00 et 20,99 %)</i>	Stratégies d'apprentissage (20 %)
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Compétence langagière linguistique (13,4 %) Interaction et communication orales (12,3 %) Tâches (10,1 %) Collaboration et coconstruction (10 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Besoins communicatifs (7,4 %) Métacognition (5,2 %) Répertoire pluriculturel (5,1 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Compétence langagière pragmatique (4,5 %) Acteur social (4 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Contexte social (2,6 %) Répertoire plurilingue (2 %) Utilisateur (1,7 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Médiation (0,6 %) Compétence langagière sociolinguistique (0,4 %) Compréhension plurilingue (0%) Médiateur interculturel (0%)

En premier lieu, au regard du Tableau 8, nous apercevons clairement l'accent donné aux *stratégies d'apprentissage* (20 %) qui est prédominant au sein du curriculum de la Nouvelle-Écosse (2003) loin devant tous les autres sous-concepts. Les élèves sont donc amenés à développer un éventail de *stratégies d'apprentissage* pour les outiller dans leurs apprentissages linguistiques et développer leur autonomie. Ce document met ainsi de l'avant un apprentissage des dimensions objective et formelle de la langue, en misant davantage sur le développement de la *compétence langagière linguistique* (13,4 %).

Ensuite, comme cela est montré dans le Tableau 8, sont intégrés à un niveau majeur les sous-concepts de l'*interaction et communication orales* (12,3 %), des *tâches* (10,1 %), et de la *collaboration et coconstruction* (10 %). Cela témoigne d'un curriculum mettant davantage l'accent sur le développement à la fois oral et formel de la langue, et ce, par l'entremise de la réalisation de

projets authentiques simulant la vie réelle, et devant être planifiés et réalisés en groupes d'élèves amenés à faire usage de *stratégies d'apprentissage*.

Sur le plan des sous-concepts d'importance (voir Tableau 8), les *besoins communicatifs* (7,4 %) sont assez bien considérés. Ce document tient ainsi compte des besoins des élèves dans les paramètres d'apprentissage. La *métacognition* (5,2 %) occupe aussi une place non négligeable, reflétant une attention particulière portée à la réflexion critique de la part des apprenants sur leurs réalisations. Le *répertoire pluriculturel* (5,1 %) est le premier sous-concept relatif au plurilinguisme s'inscrivant de façon importante dans le corps sémantique de ce document, qui met ainsi de l'avant la pluralité culturelle dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne les sous-concepts d'intégration moyenne, nous observons par l'entremise du Tableau 8 que la présence textuelle de la *compétence langagière pragmatique* (4,5 %) demeure plus limitée, contrairement à la *compétence langagière linguistique* (13,4 %). L'utilisation pratique de la langue en contexte de communication occupe donc une place moindre. Par ailleurs, l'*acteur social* (4 %) est plus ou moins considéré, ce qui peut sembler contradictoire étant donné le niveau d'intégration substantielle accordé à la *tâche* (10,1 %) émulant la vie réelle par le biais de projets authentiques complexes. Cela semble toutefois aller de pair avec la faible intégration du *contexte social* (2,6 %). De ce fait, ce document tient compte des dimensions plus sociales et contextuelles de l'apprentissage du FLS, mais ne les met pas en premier plan.

D'ailleurs, si le *répertoire pluriculturel* (5,1 %) se voit adéquatement intégré, nous ne pouvons pas toutefois en dire autant du *répertoire plurilinguistique* (2 %), tel que nous pouvons le voir au moyen du Tableau 8. Le bagage linguistique est ainsi plus ou moins pris en compte. De même, la perception de l'élève comme *utilisateur* de la langue (1,7 %) ne s'inscrit que très épisodiquement au sein de la sémantique de ce document, ce qui semble ainsi aller de pair avec l'intégration plus faible de la *compétence linguistique pragmatique* (4,5 %). Le sous-concept de la

*médiation* (0,6 %) est à toute fin pratique absent, de même que celui de la *compétence sociolinguistique* (0,4 %). Cela confirme les dimensions moins sociale et moins contextuelle de ce document. Enfin, le Tableau 8 nous montre que les sous-concepts de la *compréhension plurilingue* (0 %) et de la *médiation interculturelle* (0 %) ne sont absolument pas intégrés.

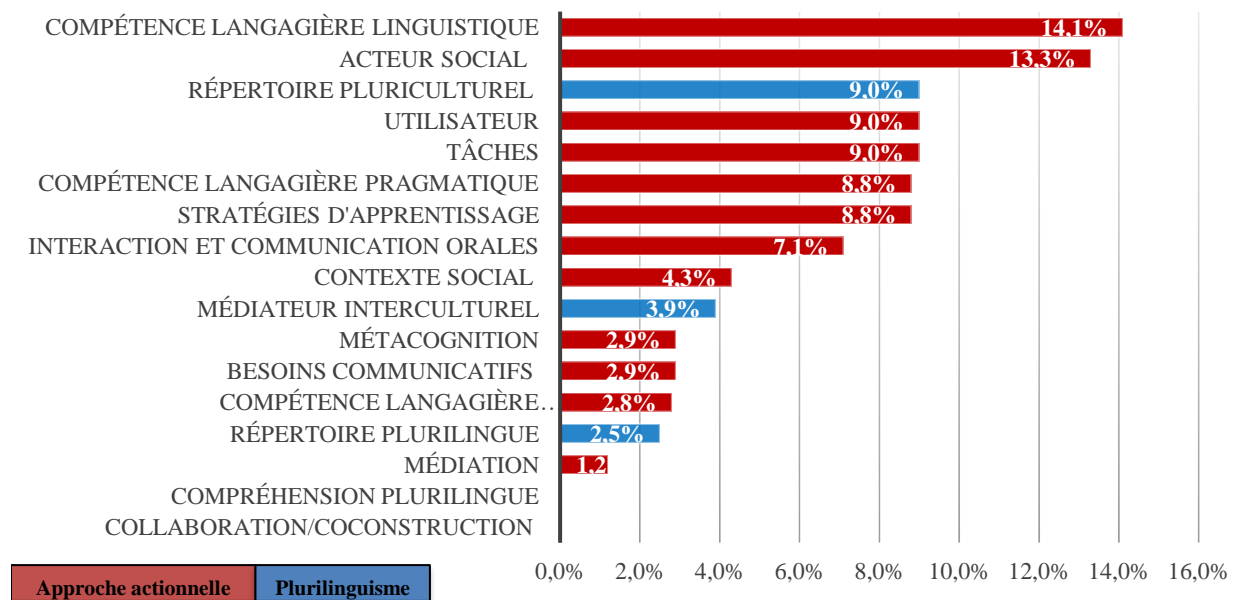
### 5.1.4 Alberta (2004)

Le curriculum de l'Alberta, aussi utilisé dans les Territoires-du-Nord-Ouest, a vu le jour en 2004, soit trois ans après la parution du CECR. Il est possible de constater qu'un bon nombre de sous-concepts relatifs au CECR en font partie. À la lumière du Tableau 9, nous voyons que ce curriculum contient au total 444 unités de sens répertoriées relatives aux concepts piliers du CECR. Nous en dénombrons 369 (85%) pour l'approche actionnelle et 75 (15%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 9 :** Grille d'extraction pour le curriculum de FLS de l'Alberta (2004)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 444)</b>	<b>Pourcentage</b>
Acteur social	65	13,3 %
Contexte social	21	4,3 %
Tâches	44	9 %
Besoins communicatifs	14	2,9 %
Stratégies d'apprentissage	43	8,8 %
Utilisateur	44	9 %
Collaboration et coconstruction	0	0 %
Métacognition	14	2,9 %
Interaction et communication orales	35	7,1 %
Médiation	6	1,2 %
Compétence langagière linguistique	69	14,1 %
Compétence langagière pragmatique	43	8,8 %
Compétence langagière sociolinguistique	14	2,8 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
Répertoire pluriculturel	44	9 %
Répertoire plurilingue	12	2,5 %
Compréhension plurilingue	0	0 %
Médiateur interculturel	19	3,9 %

D'abord, nous sommes à même d'observer, grâce au Tableau 9, que les pourcentages diffèrent à certains degrés dans ce curriculum. Nous faisons donc face à une variation proportionnelle certaine entre les sous-concepts, mais sans être toutefois trop importante. En les classant de façon décroissante, tel que le montre la Figure 4, nous sommes en mesure de distinguer les sous-concepts plus fortement intégrés de ceux l'étant moins, voire pas du tout. Ainsi, la Figure 4 permet dans un premier temps d'observer avec clarté l'existence d'une hiérarchie d'intégration.



**Figure 4 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS de l'Alberta (2004) (n = 444)

Pour ce qui est du curriculum de l'Alberta (2004), également utilisé dans les Territoires-du-Nord-Ouest, soulignons dans un premier temps, et en observant de plus près la Figure 4, l'importante intégration conceptuelle relative de l'approche actionnelle, représentant 84,6 % de l'ensemble des unités de sens détectées. Pour sa part, le plurilinguisme occupe près de 15 % de l'espace sémantique, un niveau somme toute appréciable. Puis, afin d'affiner notre compréhension de l'intégration des deux concepts constitutifs du CECR, il est de mise à présent de passer au Tableau 10, lequel catégorise les sous-concepts extraits du curriculum de l'Alberta (2004) fonction de six intervalles d'intégration.

**Tableau 10** : Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS de l'Alberta (2004) (n = 444)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Aucun
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Compétence langagière linguistique (14,1 %) Acteur social (13,3 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Tâches (9 %) Utilisateur (9%) Répertoire pluriculturel (9%) Stratégies d'apprentissage (8,8 %) Compétence langagière pragmatique (8,8 %) Interaction et communication orales (7,1 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Contexte social (4,3 %) Médiateur interculturel (3,9 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Besoins communicatifs (2,9 %) Métacognition (2,9 %) Compétence langagière sociolinguistique (2,8 %) Répertoire plurilingue (2,5 %) Médiation (1,2 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Compréhension plurilingue (0 %) Collaboration et coconstruction (0 %)

Ainsi, la lecture du Tableau 10 permet d'entrée de jeu d'établir l'absence de sous-concepts prédominants au sein du curriculum de l'Alberta (2004). En parallèle, les sous-concepts de la *compétence langagière linguistique* (14,1 %) et de l'*acteur social* (13,3 %) s'avèrent être les plus intégrés. Cela nous amène donc à dire que ce document vise un apprentissage davantage centré sur les dimensions objective et formelle de la langue cible, mais tenant également compte de la dimension personnelle de l'apprenant, considéré ici comme un individu doté d'un bagage personnel et social propre.

D'ailleurs, en se penchant de plus près sur le Tableau 10, nous remarquons que ce curriculum se caractérise par l'intégration importante de nombreux sous-concepts. Ainsi, l'intégration significative et équivalente des sous-concepts des *tâches* (9 %) et d'*utilisateur* (9 %) montre que ce document présente sans équivoque l'apprenant comme étant un individu ayant recours à la langue cible au sein de contextes authentiques simulant la vie réelle, et ce, à des fins

de communication. Ces contextes de communication semblent par ailleurs être définis en fonction des différentes cultures caractérisant les élèves, si l'on en juge de par l'importance significative accordée au *répertoire pluriculturel* (9 %). Pour accomplir les objectifs d'apprentissage inhérents aux *tâches* communicatives avec plus d'autonomie, l'apprenant doit utiliser des *stratégies d'apprentissage* (8,8 %), ce que met de l'avant ce document avec une intégration substantielle de ce sous-concept. Nous pouvons en dire de même pour ce qui est de la valeur notable consacrée à la *compétence langagière pragmatique* (8,8 %), qui semble ainsi aller de pair avec cette vision utilitariste de l'apprentissage du FLS de ce curriculum. Enfin, cet apprentissage attribue aussi un poids important à l'*interaction et communication orales* (7,1 %).

Pour sa part, le sous-concept du *contexte social* (4,3 %) ne se voit attribuer qu'une valeur relative (voir Tableau 10). Cela laisse potentiellement présager un apprentissage du FLS ne tenant pas entièrement compte de toute la complexité du contexte global dans lequel évolue l'apprenant. De même, nous observons une intégration modeste du sous-concept de *médiateur interculturel* (3,9 %), contrastant avec la mise en valeur beaucoup plus marquée du *répertoire pluriculturel* (9 %) des élèves. Ce curriculum met donc en avant-plan la diversité culturelle, mais non la capacité des élèves à agir comme intermédiaires au sein d'une situation culturellement composite.

Les constats dégagés à partir du Tableau 10 nous permettent également d'avancer que les *besoins communicatifs* (2,9 %) de l'apprenant n'occupent pas une place de choix dans le corps sémantique du document. C'est également le cas de la *métacognition* (2,9 %), le curriculum n'encourageant donc pas une réflexion critique soutenue par rapport aux apprentissages réalisés. La *compétence langagière sociolinguistique* est elle aussi faiblement intégrée (2,8 %), contrastant avec les présences beaucoup plus marquées de la *compétence langagière linguistique* (14,1 %) et de la *compétence langagière pragmatique* (8,8 %). Si la pluralité culturelle s'inscrit de façon significative dans ce curriculum, le *répertoire plurilingue* (2,5 %) est, pour sa part,

significativement moins incorporé, nous laissant ainsi observer un écart d'intégration significatif entre les deux sous-concepts. La diversité linguistique n'occupe donc pas le même rang que celle culturelle. Enfin, tel que nous le remarquons dans le Tableau 10, sont absents ou quasiment absents les sous-concepts de la *médiation* (1,2 %), de la *compréhension plurilinguistique* (0 %), et de la *collaboration et coconstruction* (0 %), ce qui peut étonner compte tenu de l'intégration sémantique majeure du sous-concept de l'*acteur social* (14 %).

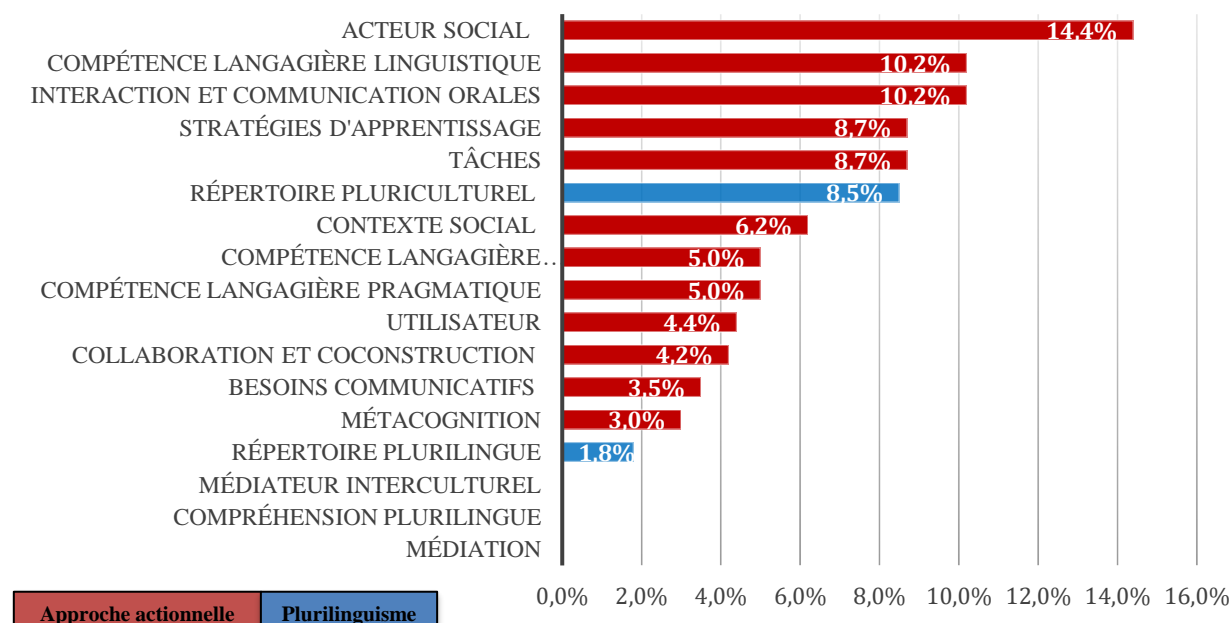
### 5.1.5 Québec (2005)

Le curriculum du Québec est paru en 2005, et on peut avancer qu'un bon nombre de sous-concepts composant l'approche actionnelle et le plurilinguisme en ont également inspiré la rédaction. Ainsi, le Tableau 11 indique que ce curriculum contient, au total, 1615 unités de sens répertoriées relatives à ces deux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 1449 (89,7%) pour l'approche actionnelle et 166 (10,3%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 11** : Grille d'extraction pour le curriculum de FLS du Québec (2005)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 1615)</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Acteur social</b>	233	14,4 %
<b>Contexte social</b>	100	6,2 %
<b>Tâches</b>	141	8,7 %
<b>Besoins communicatifs</b>	56	3,5 %
<b>Stratégies d'apprentissage</b>	141	8,7 %
<b>Utilisateur</b>	71	4,4 %
<b>Collaboration et coconstruction</b>	68	4,2 %
<b>Métacognition</b>	49	3 %
<b>Interaction et communication orales</b>	164	10,2 %
<b>Médiation</b>	0	0 %
<b>Compétence langagière linguistique</b>	264	10,2 %
<b>Compétence langagière pragmatique</b>	80	5 %
<b>Compétence langagière sociolinguistique</b>	82	5 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Répertoire pluriculturel</b>	137	8,5 %
<b>Répertoire plurilingue</b>	29	1,8 %
<b>Compréhension plurilingue</b>	0	0 %
<b>Médiateur interculturel</b>	0	0 %

De prime abord, le Tableau 11 offre une vision claire du pourcentage d'intégration proportionnel pour chaque sous-concept constitutif du CECR. Nous y notons des écarts de pourcentage somme toute majeurs entre les divers sous-concepts repérés grâce aux unités de sens au sein de ce curriculum. Cela nous amène donc à dire que la variation proportionnelle est ici importante, certes, mais pas écrasante. Pour sa part, la Figure 5 classe les sous-concepts de manière décroissante, ce qui a pour effet de mettre en lumière cette variation proportionnelle et aussi d'établir une hiérarchie d'intégration plus limpide. Nous sommes donc à même d'observer quels sous-concepts sont plus fortement présents dans le curriculum, et quels sont ceux qui le sont moins.



**Figure 5 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS du Québec (2005) (n = 1615)

Par l'intermédiaire de la Figure 5, nous observons que le curriculum du Québec (2005) affiche une intégration conceptuelle relative très forte de l'approche actionnelle, à 89,7%. Par contre, à 10,3%, l'intégration conceptuelle relative du plurilinguisme n'est certes pas négligeable, mais demeure toutefois plutôt faible. Cela étant établi, il est dès lors de mise de se pencher sur le Tableau 12, lequel offre une analyse plus circonscrite en catégorisant les sous-concepts du CECR recueillis dans le curriculum du Québec (2005) en six intervalles d'intégration.

**Tableau 12 :** Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS du Québec (2005) (n = 1615)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Aucun
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Acteur social (14,4 %) Interaction et communication orales (10,2 %) Compétence langagière linguistique (10,2 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Tâches (8,7 %) Stratégies d'apprentissage (8,7 %) Répertoire pluriculturel (8,5 %) Contexte social (6,2 %) Compétence langagière pragmatique (5 %) Compétence langagière sociolinguistique (5 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Utilisateur (4,4 %) Collaboration et coconstruction (4,2 %) Besoins communicatifs (3,5 %) Métacognition (3 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Répertoire plurilingue (1,8 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Médiateur interculturel (0 %) Médiation (0 %) Compréhension plurilingue (0 %)

D'emblée, le curriculum du Québec (2005) se caractérise par l'absence de sous-concepts prédominants. Ensuite, tel que nous pouvons l'établir à partir des constats dégagés à partir du Tableau 12, l'*acteur social* (14,4 %) s'avère le premier sous-concept majeur se démarquant. S'ensuivent ceux de l'*interaction et communication orales* (10,2 %) et de la *compétence langagière linguistique* (10,2 %), dont le pourcentage d'intégration est le même. Ainsi, ce document met de l'avant un apprentissage du FLS où l'apprenant est avant tout considéré comme un individu doté d'un bagage social et personnel propre et dont l'apprentissage du FLS s'effectue principalement par la communication, et mettant un accent particulier sur les dimensions objective et formelle de la langue cible.

Sur le plan des sous-concepts d'importance, comme le présente le Tableau 12, ce curriculum en présente un bon nombre. D'abord, l'intégration marquée des *tâches* (8,7 %) et des *stratégies d'apprentissage* (8,7%) fait en sorte que l'apprentissage du FLS s'effectue ici par

l'entremise de projets authentiques simulant la vie réelle en société, et pour lesquels des *stratégies d'apprentissage* doivent être prises en compte pour atteindre les objectifs d'apprentissage et développer l'autonomie des élèves. L'importance similaire accordée au *répertoire pluriculturel* (8,7 %) fait aussi en sorte que le bagage culturel de l'apprenant est adéquatement pris en compte. Le *contexte social* (6,2 %) occupe également une place non négligeable, confirmant le volet plus social qu'accorde ce document à l'apprentissage du FLS. Les *compétences langagières pragmatiques* (5 %) et *sociolinguistiques* (5 %) se voient attribuer le même poids, ce qui témoigne d'une certaine importance accordée à la fonction et à l'adaptation de la langue en contexte de communication, ainsi qu'aux ajustements sociolinguistiques, donc culturels, nécessaires pour mener à bien les objectifs de communication visés.

D'ailleurs, à la lecture du Tableau 12, nous notons également que le sous-concept d'*utilisateur* (4,4 %) de la langue cible est moyennement intégré. Ainsi, d'une certaine façon, ce document conçoit l'apprenant comme un *utilisateur* de la langue cible, mais semble accorder davantage d'importance à sa figure d'*acteur social* (14,4 %). Par ailleurs, le sous-concept de la *collaboration et coconstruction* (4,4 %) ne se voit accorder qu'une valeur somme toute relative, n'incarnant donc pas un objectif fondamental du document. De même, les *besoins communicatifs* (3,5 %) ne sont que peu pris en compte. Enfin, ce document fait certes mention de la *métacognition* (3 %), mais ne développe toutefois pas ce sous-concept outre mesure, ce qui semble ainsi contraster avec le poids plus important attribué aux *stratégies d'apprentissage* (8,7 %).

Comme nous pouvons l'établir à la lumière du Tableau 12, contrairement au *répertoire pluriculturel* (8,7 %), le *répertoire plurilinguistique* (1,8 %) se caractérise plutôt par une valeur d'intégration quasi négligeable. Ce document confère donc une importance beaucoup plus significative à la diversité culturelle plutôt que linguistique dans l'apprentissage du FLS. Enfin, nous remarquons dans ce même Tableau que les sous-concepts de *médiateur interculturel* (0 %)

et de la *compréhension plurilinguistique* (0 %) ne sont tout simplement pas intégrés, ce qui concorde aussi avec la très faible intégration du *répertoire plurilinguistique* (1,8 %).

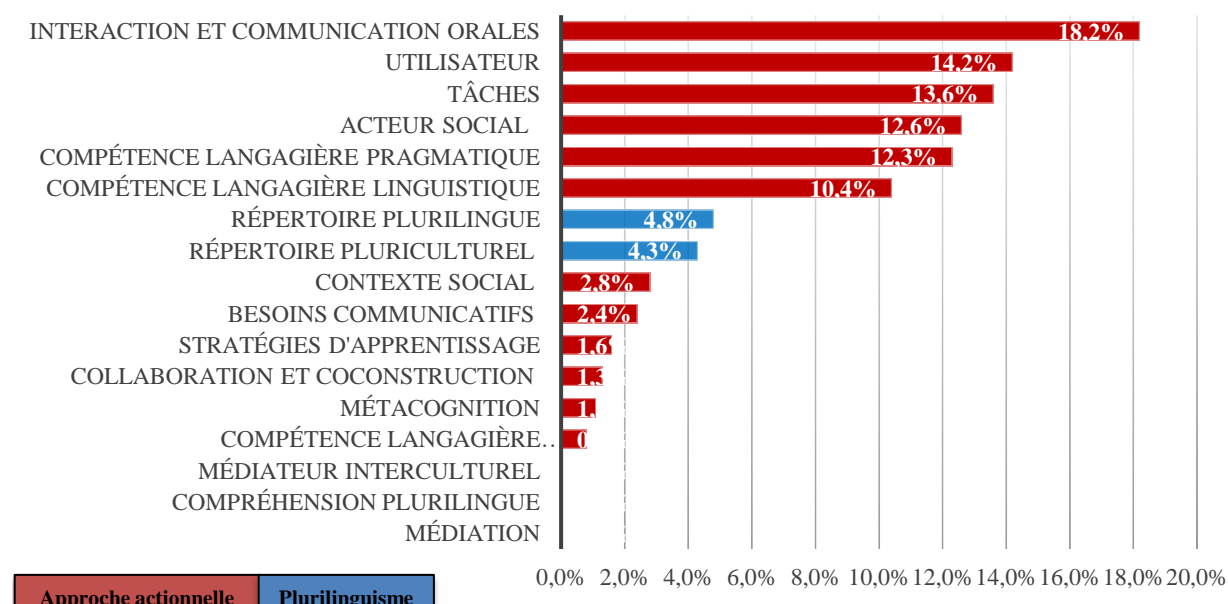
### 5.1.6 Terre-Neuve-et-Labrador (2013)

Le curriculum de Terre-Neuve-et-Labrador a été publié en 2013, près d’une décennie après la parution du CECR. Nous remarquons qu’une multitude de sous-concepts du CECR se sont imposés dans le processus d’élaboration de ce curriculum. Ainsi, nous voyons dans le Tableau 13 qu’il contient au total 374 unités de sens répertoriées relatives aux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 340 (90,9%) pour l’approche actionnelle et 34 (9,1%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 13 :** Grille d’extraction pour le curriculum de FLS de Terre-Neuve-et-Labrador (2013)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 374)</b>	<b>Pourcentage</b>
Acteur social	47	12,6 %
Contexte social	10	2,8 %
Tâches	51	13,6 %
Besoins communicatifs	8	2,4 %
Stratégies d’apprentissage	6	1,6 %
Utilisateur	53	14,2 %
Collaboration et coconstruction	5	1,3 %
Métacognition	4	1,1 %
Interaction et communication orales	68	18,2 %
Médiation	0	0 %
Compétence langagière linguistique	39	10,4 %
Compétence langagière pragmatique	46	12,3 %
Compétence langagière sociolinguistique	3	0,8 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
Répertoire pluriculturel	16	4,3 %
Répertoire plurilingue	18	4,8 %
Compréhension plurilingue	0	0
Médiateur interculturel	0	0

Le Tableau 13 présente l'entièreté des pourcentages proportionnels d'intégration pour l'ensemble les sous-concepts constituant l'approche actionnelle et le plurilinguisme. Nous sommes donc à même de constater, au sein de ce curriculum, l'existence d'une distance proportionnelle d'intégration marquée entre les différents sous-concepts. De cette façon, la variation d'intégration est importante, sans toutefois se révéler écrasante. Plus précisément, en classant les sous-concepts en ordre décroissant d'intégration tel que le montre la Figure 6, nous observons l'apparition d'une hiérarchie d'intégration, qui nous laisse ainsi penser que certains sous-concepts sont beaucoup plus incorporés que d'autres dans le corps sémantique de ce curriculum.



**Figure 6 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS de Terre-Neuve-et-Labrador (2013) (n = 374)

D'entrée de jeu, et à la lumière de la Figure 6, nous sommes en mesure d'avancer que le curriculum de Terre-Neuve-et-Labrador (2013) affiche une intégration conceptuelle relative substantielle de l'approche actionnelle, soit 90,9 %. Quant au plurilinguisme, son intégration conceptuelle relative ne se situe qu'à 9,1 % du texte du curriculum, ce qui est plutôt faible. Pour sa part, la lecture du Tableau 14 nous permet d'observer l'ensemble des sous-concepts du CECR du curriculum de Terre-Neuve-et-Labrador, regroupés au sein de six intervalles d'intégration.

**Tableau 14 :** Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS de Terre-Neuve-et-Labrador (2013) (n = 374)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Interaction et communication orales (18,2 %)
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Utilisateur (14,2 %) Tâches (13,6 %) Acteur social (12,6 %) Compétence langagière pragmatique (12,3 %) Compétence langagière linguistique (10,4 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Aucun
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Répertoire plurilingue (4,8 %)  Répertoire pluriculturel (4,3 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Contexte social (2,8 %) Besoins communicatifs (2,4 %) Stratégies d'apprentissage (1,6 %) Collaboration et coconstruction (1,3 %) Métacognition (1,1 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Compétence langagière sociolinguistique (0,8 %) Médiateur interculturel (0 %) Médiation (0 %) Compréhension plurilingue (0 %)

En s'appuyant sur le Tableau 14, nous observons d'abord que le curriculum de Terre-Neuve-et-Labrador (2013) se caractérise par la valeur prédominante accordée à l'*interaction et communication orales* (18,2 %). Il s'agit d'un document qui met clairement de l'avant un apprentissage du FLS axé sur l'oral. Ensuite, en ce qui a trait aux sous-concepts dont l'intégration est majeure, ceux d'*utilisateur* (14,2 %), de *tâches* (13,6 %) et de l'*acteur social* (12,6 %) se voient tous accorder une importance manifeste. Ainsi, dans ce document, et tel que nous pouvons le voir dans le Tableau 14, l'apprenant est considéré comme un individu doté d'un bagage personnel et social, et utilisant la langue cible pour la réalisation de projets authentiques simulant la vie réelle. S'ensuit la *compétence langagière pragmatique* (12,3 %) qui occupe également une place majeure, ce curriculum mettant ainsi l'accent sur la façon d'utiliser et d'adapter la langue en contexte de communication. Ce document attribue par ailleurs une valeur notable à la *compétence langagière linguistique* (10,4 %), conférant donc un poids certain à l'apprentissage des dimensions objective

et formelle de la langue cible. Par ailleurs, notons qu'aucun sous-concept ne se voit intégré de manière importante dans ce document (voir Tableau 14).

Sur le plan des sous-concepts d'intégration moyenne, tel que nous pouvons l'entrevoir au sein du Tableau 14, notons l'intégration plus limitée mais néanmoins réelle du *répertoire plurilingue* (4,8 %) et du *répertoire pluriculturel* (4,3 %). Ainsi, bien que ce curriculum accorde une importance majeure à la dimension personnelle et sociale de l'apprenant en tant qu'*acteur social*, son bagage culturel et linguistique semble toutefois moins pris en compte dans l'ensemble. Nous pouvons dire que l'accent est plutôt mis sur l'individu, compte tenu de la plus faible intégration du *contexte social* (2,8 %). Également faiblement mentionnés sont ses *besoins communicatifs* (2,4 %) qui ne semblent pas incarner une priorité. C'est aussi le cas des *stratégies d'apprentissage* (1,6 %) et de la *collaboration et coconstruction* (1,3 %) dont l'intégration est fort limitée, et ce, selon les constats dégagés à partir du Tableau 14. Ainsi, ce document met davantage l'accent sur l'apprenant en tant qu'individu et *utilisateur* de la langue cible. La dimension collective relative à l'apprentissage du FLS n'est pas représentée au même degré. De même, la *métacognition* (1,1 %) n'est que très peu, voire aucunement, mentionnée, ce qui dans ce cas semble concorder avec la plus faible importance accordée aux *stratégies d'apprentissage* (1,6 %). Enfin, le Tableau 14 nous permet de souligner que la *compétence langagière sociolinguistique* (0,8 %) est à toute fin pratique absente du corps sémantique de ce document. Cela semble correspondre à l'accent mis sur l'apprentissage du FLS d'un élève, considéré comme un individu et un *utilisateur* de la langue cible. Pour leur part, les sous-concepts de *médiateur interculturel* (0 %), de *médiation* (0 %) et de *compréhension plurilingue* (0 %) ne sont aucunement incorporés dans le corps sémantique de ce curriculum, et ce, tel qu'il est possible de le constater au sein du Tableau 14.

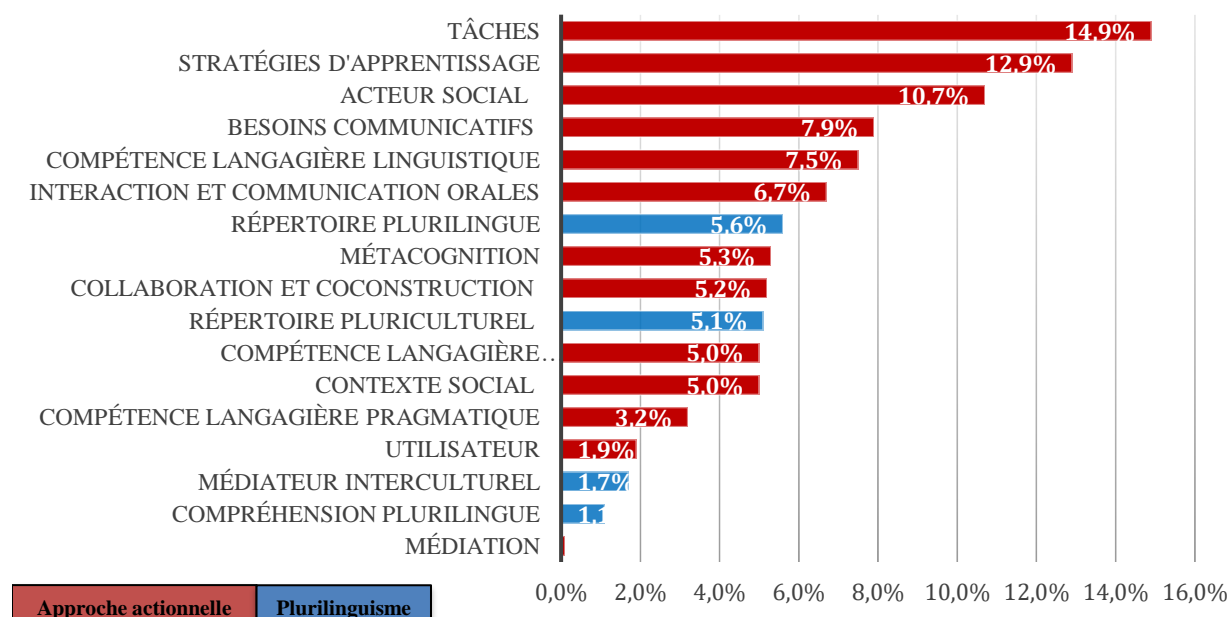
### 5.1.7 Ontario (2014)

Le curriculum de l'Ontario date de 2014, soit treize ans après la publication du CECR. À première vue, il appert que bon nombre de sous-concepts relatifs au CECR sont sémantiquement intégrés en son sein. Ainsi, l'information fournie au sein du Tableau 15 montre que ce curriculum contient au total 1071 unités de sens répertoriées relatives aux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 926 (86,5%) pour l'approche actionnelle et 145 (13,5%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 15** : Grille d'extraction pour le curriculum de FLS de l'Ontario (2014)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 1071)</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Acteur social</b>	115	10,7 %
<b>Contexte social</b>	54	5 %
<b>Tâches</b>	160	14,9 %
<b>Besoins communicatifs</b>	85	7,9 %
<b>Stratégies d'apprentissage</b>	138	12,9 %
<b>Utilisateur</b>	20	1,9 %
<b>Collaboration et coconstruction</b>	56	5,2 %
<b>Métacognition</b>	57	5,3 %
<b>Interaction et communication orales</b>	72	6,7 %
<b>Médiation</b>	1	0,1 %
<b>Compétence langagière linguistique</b>	80	7,5 %
<b>Compétence langagière pragmatique</b>	34	3,2 %
<b>Compétence langagière sociolinguistique</b>	54	5 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Répertoire pluriculturel</b>	55	5,1 %
<b>Répertoire plurilingue</b>	60	5,6 %
<b>Compréhension plurilingue</b>	12	1,1 %
<b>Médiateur interculturel</b>	18	1,7 %

Le Tableau 13 brosse le portrait des pourcentages proportionnels d'intégration de l'ensemble des sous-concepts composant le CECR. Ainsi, nous voyons clairement que ces pourcentages diffèrent amplement les uns des autres sur le plan de leur degré d'intégration relatif. Il y figure donc une variation d'intégration tout de même marquée, mais sans toutefois être trop accentuée. Ainsi, en ordonnant les sous-concepts de manière décroissante, nous sommes à même d'observer dans la Figure 7 ceux étant davantage incorporés et les autres l'étant moins.



**Figure 7:** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS de l'Ontario (2014) (n = 1071)

Dans le curriculum de l'Ontario (2014), nous observons, à l'aide de la Figure 7, une intégration conceptuelle relative importante de l'approche actionnelle, soit 86,5 %. Pour sa part, celle du plurilinguisme s'élève à 13,5 %, ce qui est somme toute appréciable. Attardons-nous à présent au Tableau 16 qui, de son côté, rend plus explicite le niveau d'intégration décroissant de tous les sous-concepts du CECR extraits du curriculum de l'Ontario (2014), en les catégorisant selon six intervalles d'intégration.

**Tableau 16** : Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS de l'Ontario (2014) (n = 1071)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Aucun
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Tâches (14,9 %) Stratégies d'apprentissage (12,9 %) Acteur social (10,7 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Besoins communicatifs (7,9 %) Compétence langagière linguistique (7,5 %) Interaction et communication orales (6,7 %) Répertoire plurilingue (5,6 %) Métacognition (5,3 %) Collaboration et coconstruction (5,2 %) Répertoire pluriculturel (5,1 %) Compétence langagière sociolinguistique (5 %) Contexte social (5 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Compétence langagière pragmatique (3,9 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Utilisateur (1,9 %) Médiateur interculturel (1,7 %) Compréhension plurilingue (1,1 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Médiation (0 %)

D'abord, en observant de plus près le Tableau 16, nous dénotons l'absence de sous-concept prédominant au sein du curriculum de l'Ontario (2014). Le sous-concept de *tâches* (14,9 %) débute avec une intégration marquée, suivi de ceux des *stratégies d'apprentissage* (12,9 %) et d'*acteur social* (10,7 %), tel que nous pouvons clairement le remarquer dans ce même Tableau. Ce document met donc à l'avant-plan un apprentissage du FLS axé sur la réalisation de projets authentiques simulant la vie en société, lesquels doivent être effectués par le développement de *stratégies d'apprentissage* visant à encourager l'autonomie de l'apprenant. Ce curriculum considère aussi l'élève comme un individu doté d'un bagage personnel et social propre.

Ensuite, à la lumière du Tableau 16, nous observons que ce curriculum intègre de façon importante de nombreux sous-concepts. D'abord, les *besoins communicatifs* (7,9 %) de l'apprenant se voient fortement pris en compte. Ce document met aussi l'accent sur la *compétence langagière linguistique* (7,5 %) et donc sur les dimensions objective et formelle de la langue cible.

Une attention marquée est aussi portée à l'*interaction et communication orales* (6,7 %) en tant que dimension principale de l'apprentissage du FLS dans ce document, qui prend par ailleurs adéquatement en compte le *répertoire plurilingue* de l'élève (5,6 %). La *métacognition* (5,3 %) occupe également une place non négligeable, mettant d'une certaine façon l'accent sur la dimension réflexive et critique du processus d'apprentissage à la suite de la réalisation des *tâches*. Ces dernières doivent très souvent s'effectuer par l'entremise de la *collaboration et coconstruction* (5,2 %) dans ce curriculum, lequel tient également compte du *répertoire culturel* (5,1 %) de l'apprenant. Ici, nous observons que les bagages *plurilingue* et *pluriculturel* des apprenants sont fortement considérés. Un accent particulier est aussi attribué au développement de la *compétence langagière sociolinguistique* (5 %) et au *contexte social* (5 %). De cette façon, ce document insère l'apprenant dans un processus d'apprentissage tenant compte de la complexité du contexte social dans lequel il se trouve, de même que des différentes façons d'adapter l'usage de la langue cible relativement aux divers codes sociaux et culturels découlant d'un contexte particulier.

Sur le plan des sous-concepts d'intégration moyenne, nous notons, à la lecture du Tableau 16, que seule apparaît la *compétence langagière pragmatique* (3,9 %), laissant ainsi présager une importance relative accordée à la façon d'utiliser et d'adapter la langue en contexte. Cela paraît aller de pair avec la faible intégration du sous-concept d'*utilisateur* (1,9 %). Nous ne semblons pas ici percevoir l'apprenant comme un simple *utilisateur* de la langue, mais bien comme un individu à part entière communiquant ses intentions dans des contextes sociaux complexes sur les plans de l'identité à la fois culturelle et linguistique. Ceci dit, les sous-concepts de *médiateur interculturel* (1,7 %) et de *compréhension linguistique* (1,1 %) ne sont que très peu intégrés dans le corps sémantique du texte. La *médiation* (0 %) est quant à elle carrément absente, et ce, tel qu'il nous est possible de le constater par l'intermédiaire du Tableau 16 précédemment présenté.

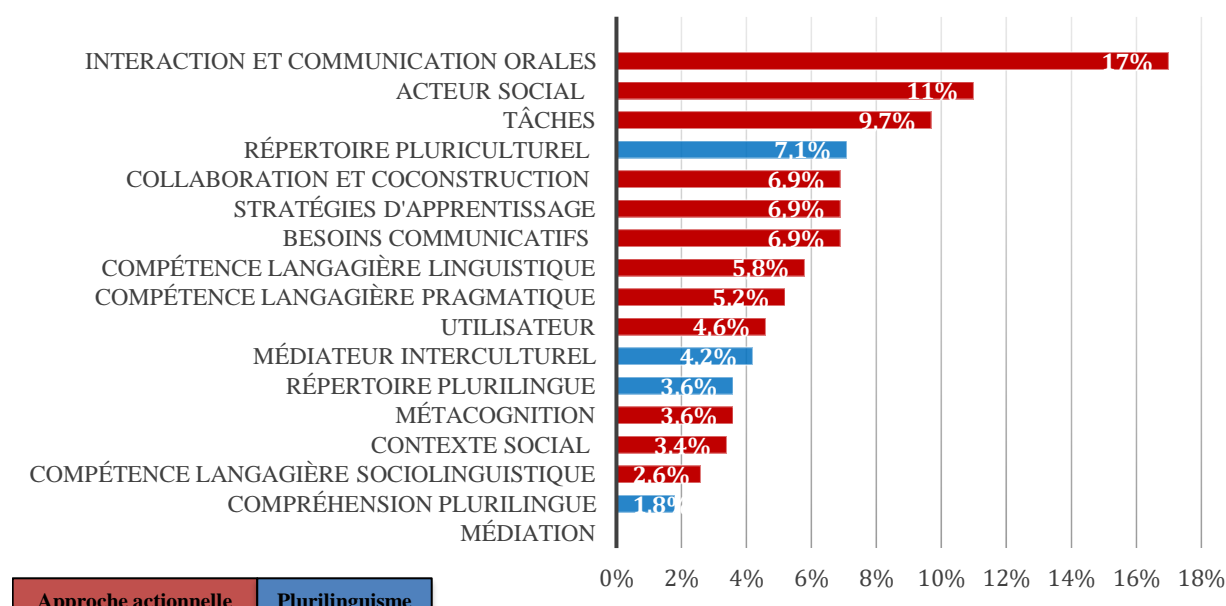
### 5.1.8 Manitoba (2014)

Le curriculum du Manitoba a été publié en 2014. À la lumière du Tableau 17, nous sommes à même de constater que ce document comprend bon nombre de sous-concepts ayant aussi servi à l'édification du CECR. Ainsi, le Tableau 17 nous fait remarquer que ce curriculum contient, au total, 929 unités de sens répertoriées relatives aux deux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 773 (83,2%) pour l'approche actionnelle et 156 (16,8%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 17** : Grille d'extraction pour le curriculum de FLS du Manitoba (2014)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 929)</b>	<b>Pourcentage</b>
Acteur social	102	11 %
Contexte social	32	3,4 %
Tâches	90	9,7 %
Besoins communicatifs	64	6,9 %
Stratégies d'apprentissage	64	6,9 %
Utilisateur	43	4,6 %
Collaboration et coconstruction	64	6,9 %
Métacognition	33	3,6 %
Interaction et communication orales	155	17 %
Médiation	0	0 %
Compétence langagière linguistique	54	5,8 %
Compétence langagière pragmatique	48	5,2 %
Compétence langagière sociolinguistique	24	2,6 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
Répertoire pluriculturel	66	7,1 %
Répertoire plurilingue	34	3,6 %
Compréhension plurilingue	17	1,8 %
Médiateur interculturel	39	4,2 %

Le Tableau 17 affiche l'ensemble des proportions d'intégration des sous-concepts de l'approche actionnelle et du plurilinguisme. Si les pourcentages de proportion diffèrent les uns des autres, cela n'est toutefois que de quelques points. Ainsi, à première vue, la variation d'intégration est présente et se décline de manière graduelle. En outre, en catégorisant les sous-concepts de façon décroissante comme cela est le cas dans la Figure 8, nous remarquons clairement l'existence d'une hiérarchie d'intégration, au sommet de laquelle trône un seul et unique sous-concept, constat qui sera davantage élaboré dans les paragraphes subséquents.



**Figure 8 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS du Manitoba (2014) (n = 929)

D'après la Figure 8, nous remarquons d'emblée, dans le curriculum du Manitoba (2014), que l'intégration conceptuelle relative de l'approche actionnelle se situe à 83,2 %, ce qui y indique l'incorporation sémantique de premier plan de celle-ci. Nous notons également une intégration conceptuelle relativement importante du plurilinguisme, à 16,8 %. Il nous incombe désormais de nous diriger vers le Tableau 18, afin de pouvoir observer de plus près l'incorporation sémantique des sous-concepts du CECR, catégorisés au sein de six intervalles d'intégration.

**Tableau 18** : Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS du Manitoba (2014) (n = 929)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Interaction et communication orales (17 %)
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Acteur social (11 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Tâches (9,7 %) Répertoire pluriculturel (7,1 %) Besoins communicatifs (6,9 %) Stratégies d'apprentissage (6,9 %) Collaboration et coconstruction (6,9 %) Compétence langagière linguistique (5,8 %) Compétence langagière pragmatique (5,2 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Utilisateur (4,6 %) Médiateur interculturel (4,2 %) Répertoire plurilingue (3,6 %) Métacognition (3,6 %) Contexte social (3,4 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Compétence langagière sociolinguistique (2,6 %) Compréhension plurilingue (1,8 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Médiation (0 %)

D'abord, grâce au Tableau 18, il est possible d'avancer que le curriculum du Manitoba (2014) met clairement de l'avant la prédominance de l'*interaction et communication orales* (17 %) dans le processus d'apprentissage du FLS. Nous remarquons donc que l'accent est essentiellement mis sur la dimension orale de l'apprentissage de la langue cible. Ensuite, le sous-concept de l'*acteur social* (11 %) se voit intégré d'une façon somme toute majeure au sein de ce document, bien qu'avec un écart de 6 % par rapport à celui de l'*interaction et communication orales* (17 %). L'apprenant est donc considéré comme un individu doté d'un bagage personnel et social propre, et effectuant ses apprentissages en FLS en interagissant et en communiquant ses intentions.

Sur le plan des sous-concepts d'intégration importante, nous constatons, à la lumière du Tableau 18, que les *tâches* (9,7 %) occupent une place tout de même significative. La dimension orale de l'apprentissage du FLS s'effectue donc ici par l'entremise de projets authentiques simulant la vie réelle. Cet apprentissage tient également compte de manière significative du *répertoire*

*pluriculturel* (7,1 %) définissant ainsi l'apprenant comme un individu social à part entière caractérisé par une ou des cultures propres. Ce curriculum prend aussi adéquatement en compte les *besoins communicatifs* (6,9 %), qui viennent moduler les paramètres d'apprentissage, et il accorde par ailleurs une certaine importance à la *collaboration et coconstruction* (6,9 %). L'apprentissage en équipe est donc de mise. Nous observons aussi que ce curriculum attribue une valeur notable non seulement aux dimensions objective et formelle de la langue cible, du fait de la *compétence langagière linguistique* (5,8 %) mais également aux diverses manières de l'articuler et de l'adapter en contexte de communication, avec la *compétence langagière pragmatique* (5,2%).

Concernant les concepts dont l'intégration est moyenne, la lecture du Tableau 18 nous permet d'abord de constater que l'élève est en quelque sorte considéré comme un *utilisateur* (4,6 %) de la langue. Toutefois, ce sous-concept semble plutôt effacé comparativement au poids qu'occupe celui d'*acteur social* (11 %). Notons que l'apprenant est également présenté d'une certaine manière comme un *médiateur interculturel* (4,2 %), ce qui semble concorder avec la valeur plus importante donnée au *répertoire pluriculturel* (7,1 %). Par ailleurs, ce curriculum tient relativement compte du *répertoire plurilingue* (3,6 %) dans le processus d'apprentissage, mais dans une mesure toutefois moindre que du *répertoire pluriculturel* (7,1 %). Ce curriculum accorde donc davantage d'importance au fait culturel que linguistique dans l'apprentissage du FLS. Cela vaut aussi pour la *métacognition* (3,6 %). De cette façon, la réflexion critique sur les réalisations se trouve peu encouragée. En outre, en nous appuyant sur le Tableau 18, nous observons également que le *contexte social* (3,4 %) semble aussi moins considéré, notamment si nous le comparons au sous-concept de l'*acteur social* (11 %) dont l'intégration est majeure. Ce faible niveau semble aller de pair avec une intégration également mineure de la *compétence langagière sociolinguistique* (2,6 %).

Enfin, en ce qui a trait aux sous-concepts faiblement intégrés (voir Tableau 18), voire même manquants, la *compréhension plurilingue* (1,8 %) ne laisse que des traces à peine perceptibles, ce qui peut découler de la faible importance attribuée au *répertoire plurilingue* (3,6 %). Enfin, la *médiation* (0 %) est totalement absente du corps sémantique de ce curriculum, tel que nous le constatons au sein du Tableau 18.

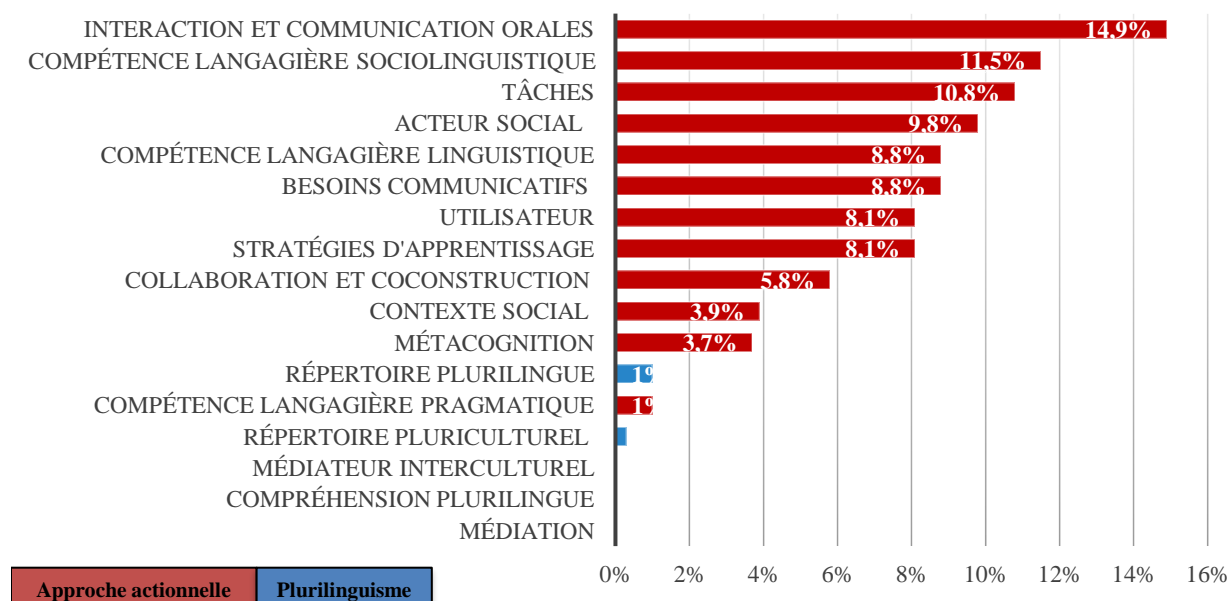
### 5.1.9 Nouveau-Brunswick (2016)

Le curriculum du Nouveau-Brunswick a été publié en 2016. D'emblée, nous remarquons que ce curriculum intègre de façon prépondérante un seul des deux piliers conceptuels du CECR, soit l'approche actionnelle. Ainsi, à la lumière du Tableau 19, nous observons que ce curriculum contient au total 561 unités de sens répertoriées relatives aux piliers conceptuels du CECR. Nous en dénombrons 553 (98,6%) pour l'approche actionnelle et 8 (1,4%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 19** : Grille d'extraction pour le curriculum de FLS du Nouveau-Brunswick (2016)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n=561)</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Acteur social</b>	58	9,8%
<b>Contexte social</b>	23	3,9 %
<b>Tâches</b>	64	10,8 %
<b>Besoins communicatifs</b>	52	8,8 %
<b>Stratégies d'apprentissage</b>	48	8,1 %
<b>Utilisateur</b>	48	8,1 %
<b>Collaboration et coconstruction</b>	34	5,8 %
<b>Métacognition</b>	22	3,7 %
<b>Interaction et communication orales</b>	88	14,9 %
<b>Médiation</b>	0	0 %
<b>Compétence langagière linguistique</b>	42	8,8 %
<b>Compétence langagière pragmatique</b>	6	1 %
<b>Compétence langagière sociolinguistique</b>	68	11,5 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Répertoire pluriculturel</b>	2	0,3 %
<b>Répertoire plurilingue</b>	6	1 %
<b>Compréhension plurilingue</b>	0	0 %
<b>Médiateur interculturel</b>	0	0 %

Avec le Tableau 19, nous pouvons saisir l'étendue de l'intégration proportionnelle de chaque sous-concept composant l'approche actionnelle et le plurilinguisme. D'emblée, nous sommes en mesure d'affirmer que ces derniers ne se voient guère intégrés de façon équilibrée, leur pourcentage de proportion variant considérablement. Ainsi, la Figure 9, qui ordonne de manière décroissante les pourcentages d'intégration de tous les sous-concepts, permet de visualiser la domination sémantique évidente de l'un des deux piliers conceptuels du CECR.



**Figure 9 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS du Nouveau-Brunswick (2016) (n = 561)

Par l'entremise de la Figure 9, nous pouvons constater l'écrasante intégration conceptuelle de l'approche actionnelle dans le curriculum du Nouveau-Brunswick (2016), laquelle s'élève à 98,6 %, alors que le plurilinguisme, avec un infime 1,4 %, n'y est pratiquement pas représenté. C'est donc dire que le premier pilier conceptuel du CECR occupe quasiment l'ensemble de l'espace sémantique analysé dans le curriculum du Nouveau-Brunswick. Pour avoir un panorama plus détaillé, il convient désormais de se tourner vers le Tableau 20, qui regroupe au sein de six catégories d'intégration l'ensemble des sous-concepts du CECR repérés dans ce curriculum.

**Tableau 20 :** Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS du Nouveau-Brunswick (2016) (n = 561)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Aucun
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Interaction et communication orales (14,9 %) Compétence langagière sociolinguistique (11,5 %) Tâches (10,8 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Acteur social (9,8 %) Besoins communicatifs (8,8 %) Compétence langagière linguistique (8,8 %) Stratégies d'apprentissage (8,1 %) Utilisateur (8,1 %) Collaboration et coconstruction (5,8 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Contexte social (3,9 %) Métacognition (3,7 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Répertoire plurilingue (1 %) Compétence langagière pragmatique (1 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Répertoire pluriculturel (0,3 %) Médiateur interculturel (0 %) Médiation (0 %) Compréhension plurilingue (0 %)

À la lumière du Tableau 19, notons d'entrée de jeu l'absence de sous-concepts prédominants dans le curriculum du Nouveau-Brunswick (2016). Sur le plan des sous-concepts majeurs, *l'interaction et communication orales* (14,9 %) en est le plus important. S'ensuivent la *compétence langagière sociolinguistique* (11,5 %) et les *tâches* (11,8 %), tel que nous pouvons le constater au sein du Tableau 19. Nous pouvons donc observer que ce curriculum articule une vision de l'apprentissage du FLS essentiellement fondée sur la dimension orale de la langue cible, et qui accorde également une importance de premier plan aux codes culturels de communication, le tout s'opérant par la réalisation de projets authentiques simulant la vie réelle.

En ce qui concerne les sous-concepts dont l'intégration est importante (voir Tableau 19), soulignons d'abord que *l'acteur social* (9,8 %) occupe une place significative. Ainsi, l'apprenant se voit considéré comme un individu doté d'un bagage personnel et social propre. Pour ce faire, ce curriculum tient largement compte de ses *besoins communicatifs* (8,8 %), ceux-ci venant

déterminer les paramètres d'apprentissage. De même, la *compétence langagière linguistique* (8,8 %) se voit attribuer une valeur forte. Ce curriculum prend donc en considération les dimensions objective et formelle de la langue cible. Les *stratégies d'apprentissage* (8,1 %) occupent, elles aussi, une place importante, tout comme le sous-concept d'*utilisateur* (8,1 %). Ce curriculum semble donc considérer l'apprenant comme un individu social usant de la langue et de *stratégies d'apprentissage* pour mener à bien ses intentions de communication et pour développer son autonomie. Le sous-concept de *collaboration et coconstruction* (5,8 %) se voit accorder un poids relativement important dans ce curriculum, qui invite donc les élèves à s'entraider pour mener à bien leurs objectifs.

Sur le plan des sous-concepts d'intégration moyenne, nous sommes en mesure d'avancer, en s'appuyant sur le Tableau 19, que le *contexte social* (3,9 %) n'occupe qu'un poids relatif dans ce document. Ainsi, ce curriculum articule une vision de l'apprenant tel un *acteur social* à part entière, mais il semble toutefois moins tenir compte du contexte global dans lequel l'élève se trouve. La *métacognition* (3,7 %), se voit également plus ou moins incorporée. Le retour critique et réflexif sur les apprentissages n'incarne donc pas une priorité de premier ordre dans ce document, contrairement aux *stratégies d'apprentissage* (8,1 %).

En ce qui concerne les sous-concepts mineurs, nous observons à la lecture du Tableau 19, que le *répertoire plurilingue* (1 %) ne s'avère que très faiblement intégré. Si ce curriculum conçoit l'élève comme un *acteur social* (9,8 %) doté d'un bagage personnel et social propre, il semble en revanche beaucoup moins considérer son bagage linguistique. La *compétence langagière pragmatique* (1 %) est de loin inférieure à la *compétence langagière sociolinguistique* (11,5 %), ce qui nous indique que ce document n'aborde que très peu la façon d'adapter l'utilisation de la langue en contexte de communication. Enfin, à la lumière des constats dégagés à partir du Tableau 19, le *répertoire pluriculturel* (0 %) n'est aucunement intégré, et ce, tout comme les sous-concepts

de *médiateur interculturel* (0 %), de *médiation* (0 %) et de *compréhension plurilingue* (0 %). Cela semble ainsi cadrer avec le peu d'attention portée au *répertoire plurilingue* (1 %) des apprenants, et ce, tel que nous l'indique clairement ce même tableau.

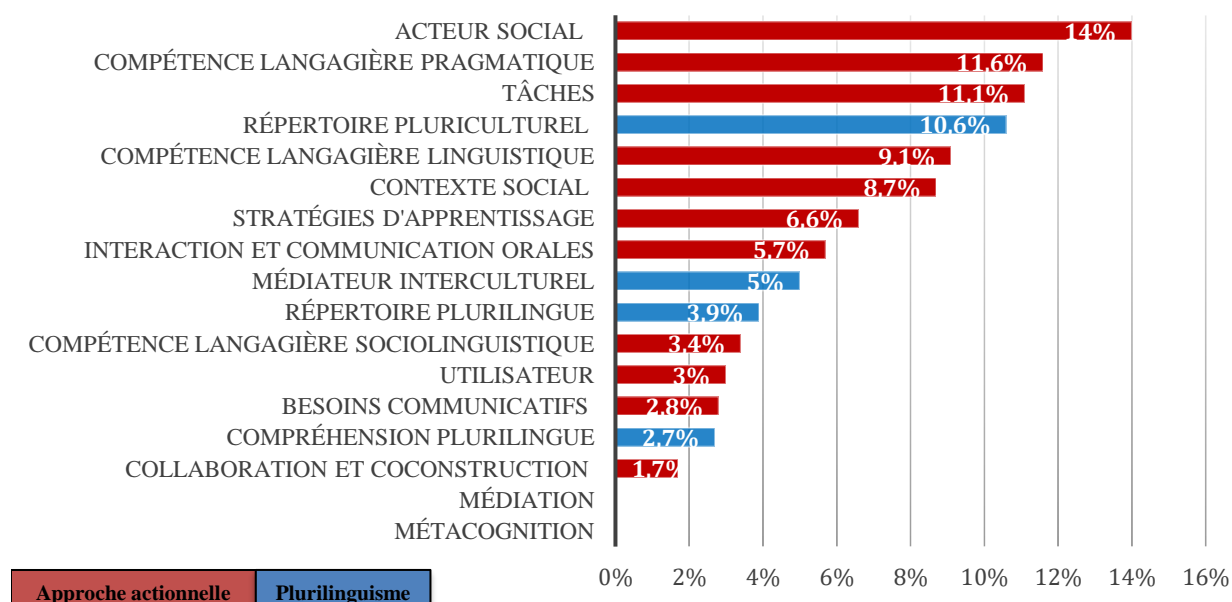
### 5.1.10 Colombie-Britannique (2018)

Le curriculum de la Colombie-Britannique (2018), aussi utilisé au Yukon, s'avère être le plus récent, car publié près de deux décennies après le CECR (2001). Le Tableau 21 montre que ce document accorde un espace sémantique important aux deux piliers conceptuels du CECR. Ainsi, on compte au total 774 unités de sens répertoriées dans le corps du texte. Nous en dénombrons 602 (77,8%) pour l'approche actionnelle et 172 (22,2%) pour le plurilinguisme.

**Tableau 21** : Grille d'extraction pour le curriculum de FLS de la Colombie-Britannique (2018)

<b>Approche actionnelle</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences (n = 774)</b>	<b>Pourcentage</b>
Acteur social	109	14 %
Contexte social	67	8,7 %
Tâches	86	11,1 %
Besoins communicatifs	22	2,8 %
Stratégies d'apprentissage	51	6,6 %
Utilisateur	23	3 %
Collaboration et coconstruction	13	1,7 %
Métacognition	0	0 %
Interaction et communication orales	44	5,7 %
Médiation	0	0 %
Compétence langagière linguistique	71	9,1 %
Compétence langagière pragmatique	90	11,6 %
Compétence langagière sociolinguistique	26	3,4 %
<b>Plurilinguisme</b>		
<b>Sous-concepts</b>	<b>Occurrences</b>	<b>Pourcentage</b>
Répertoire pluriculturel	82	10,6 %
Répertoire plurilingue	30	3,9 %
Compréhension plurilingue	21	2,7 %
Médiateur interculturel	39	5 %

Le Tableau 21 présente la totalité des pourcentages d'intégration des sous-concepts relatifs à l'approche actionnelle et au plurilinguisme. Il appert que la distance proportionnelle entre les sous-concepts s'avère similaire entre ceux de l'approche actionnelle et ceux du plurilinguisme. Cela signifie que ces deux concepts piliers sont sémantiquement intégrés dans le corps de ce document, qui affiche une variation proportionnelle similaire entre leurs sous-concepts respectifs. En outre, en classant les sous-concepts en ordre décroissant, la Figure 6 fait état dans ce curriculum d'une hiérarchie d'intégration plus diversifiée des divers sous-concepts constitutifs du CECR.



**Figure 10 :** Ordre d'intégration des sous-concepts du CECR pour le curriculum de FLS de la Colombie-Britannique (2018) (n = 774)

Ainsi, les constats dégagés à partir de la Figure 10 permettent d'avancer que l'intégration conceptuelle relative est de 77,8 % pour l'approche actionnelle et de 22,2 % pour le plurilinguisme. Nous notons donc, dans ce curriculum, une incorporation sémantique soutenue non seulement de l'approche actionnelle, mais également du plurilinguisme. Cela étant établi, il est dès lors de mise, afin d'obtenir une perspective plus affinée de l'intégration des sous-concepts, de se pencher sur le Tableau 22, qui les catégorise en six intervalles d'intégration.

**Tableau 22 :** Intervalles d'intégration pour le curriculum de FLS de la Colombie-Britannique (2018) (n = 774)

<i>Intervalles d'intégration des sous-concepts</i>	
<i>Prédominant (entre 15,0 et 20,9 %)</i>	Aucun
<i>Majeur (entre 10,0 et 14,9 %)</i>	Acteur social (14 %) Compétence langagière pragmatique (11,6 %) Tâches (11,1 %) Répertoire pluriculturel (10,6 %)
<i>Important (entre 5,0 et 9,9 %)</i>	Compétence langagière linguistique (9,1 %) Contexte social (8,7 %) Stratégie (6,6 %) Interaction et communication orales (5,7 %) Médiateur interculturel (5 %)
<i>Moyen (entre 3,0 et 4,9 %)</i>	Répertoire plurilingue (3,9 %) Compétence langagière sociolinguistique (3,4 %) Utilisateur (3 %)
<i>Mineur (entre 1,0 et 2,9 %)</i>	Besoins communicatifs (2,8 %) Compréhension plurilingue (2,7 %) Collaboration et coconstruction (1,7 %)
<i>Absent (entre 0 et 0,9 %)</i>	Métacognition (0 %) Médiation (0 %)

D'emblée, dans le curriculum de Colombie-Britannique (2018) aussi utilisé par le Yukon, nous observons qu'aucun sous-concept ne prédomine, tel que nous l'indique le Tableau 22. En ce qui concerne les sous-concepts majeurs, l'on observe que ce curriculum intègre fortement l'*acteur social* (14 %). Ainsi, ce document conçoit l'apprenant comme un individu à part entière et doté d'un bagage social et personnel propre. Ensuite, la *compétence langagière pragmatique* (11,6 %) occupe également une place de taille, ce qui fait en sorte que ce document met un accent majeur sur la façon d'utiliser et d'adapter la langue cible en contexte de communication. C'est surtout à travers la réalisation des *tâches* (11,6 %), et donc de projets authentiques simulant la vie réelle en société, que les apprentissages s'effectuent au sein de ce curriculum. Par ailleurs, non seulement ce document considère-t-il fortement la dimension personnelle et sociale de l'apprenant, mais c'est aussi tout son *répertoire pluriculturel* (10,6 %) qui se voit grandement pris en compte.

En ce qui a trait aux sous-concepts importants, nous sommes à même de constater à la lecture du Tableau 22 que la *compétence langagière linguistique* (9,1 %) occupe une place principale dans ce curriculum, qui met donc bien de l'avant l'apprentissage des dimensions objective et formelle de la langue cible. L'apprentissage du FLS prend aussi fortement en considération le *contexte social* (8,7 %) dans lequel évolue l'élève en tant qu'*acteur social* (14 %). De cette manière, l'apprentissage du FLS se veut ici à la fois individuel et social. Ce curriculum met tout de même aussi de l'avant les *stratégies d'apprentissage* (6,6 %) dans le processus d'apprentissage. De plus, un accent particulier est mis sur la dimension orale de la langue par l'entremise du sous-concept de l'*interaction et communication orales* (5,7 %), mais sans toutefois en faire une dimension fondamentale du corps sémantique du texte. L'apprenant est aussi considéré comme un *médiateur interculturel* (5 %), donc ayant la capacité d'agir comme intermédiaire au sein de situations comprenant bon nombre de cultures, ce qui concorde avec la valeur importante attribuée au *répertoire pluriculturel* (10,6 %).

Sur le plan des sous-concepts faiblement intégrés (voir Tableau 22), nous pouvons observer que le *répertoire plurilingue* (3,90 %) n'est pas considéré au même degré que le *répertoire pluriculturel* (10,6 %), ce qui laisse présager dans ce cas une attention moindre portée au bagage linguistique de l'apprenant. Ainsi, la *compétence langagière sociolinguistique* (3,4 %) est aussi plus ou moins développée au sein de ce document, et ce, contrairement à la *compétence langagière pragmatique* (11,6 %). Pour sa part, le sous-concept de l'*utilisateur* (3 %) n'est pour ainsi dire qu'anecdotique dans le corps sémantique du texte, ce qui semble contradictoire avec le poids somme toute considérable de la *compétence langagière pragmatique* (11,6 %).

En ce qui concerne les sous-concepts mineurs, le Tableau 22 nous permet de constater que les *besoins communicatifs* (2,8 %) ne sont que très peu incorporés, tout comme la *compréhension linguistique* (2,7 %), ce qui peut en fait concorder avec la faible intégration du *répertoire*

*plurilingue* (3,9 %). Il semble aussi contradictoire d'observer la très modeste présence du sous-concept de la *collaboration et coconstruction* (1,7 %), et ce, pour un curriculum mettant autant de l'avant un apprentissage aussi social du FLS. Pour leur part, les sous-concepts de la *métacognition* (0 %) et de la *médiation* (0 %) sont tout simplement absents de ce document, et ce, tel que nous le présente clairement le Tableau 22.

Ainsi, tel qu'il nous a été permis de voir dans l'ensemble des tableaux, des figures et des bilans, pas un seul curriculum de FLS n'est semblable en tout point à un autre. De la Saskatchewan en 1998 à la Colombie-Britannique en 2018, c'est-à-dire sur un intervalle de 20 ans. Chacun de ces documents répond à une logique lui étant propre, quoique similaire à plusieurs égards. Ainsi, l'approche actionnelle, le plurilinguisme, de même que tous leurs sous-concepts constitutifs, se voient intégrés à travers l'ensemble du corps curriculaire canadien de FLS. Il convient dès lors de plonger plus en profondeur dans le portrait essentiellement descriptif esquissé dans la présente partie, et ce, afin d'en extirper à présent quelques interprétations quant à la variation d'intégration de ce qui constitue conceptuellement parlant le CECR, soit la totalité des sous-concepts. C'est donc ce à quoi nous nous attarderons dans la prochaine partie, section dans laquelle nous présenterons dans un premier temps les constats d'analyse globaux en ce qui concerne l'incorporation dans leur ensemble de l'approche actionnelle et du plurilinguisme à travers tous les curriculums. Puis, dans un deuxième temps, il sera question d'observer et d'analyser toutes les tendances dégagées à travers le prisme de chaque sous-concept, à dessein d'obtenir une perspective plus détaillée de l'intégration des fondements conceptuels du CECR à l'échelle de l'ensemble curriculaire canadien de FLS du palier secondaire.

## ***5.2 Interprétation des résultats***

Dans la section précédente, nous avons présenté les résultats issus de l'extraction des données, puis les avons intégrés au sein de tableaux d'intervalles d'intégration et de graphiques révélant une tendance hiérarchique pour chaque curriculum à la lumière des deux concepts piliers du CECR que sont l'approche actionnelle et le plurilinguisme. De même, nous avons dressé un bilan narratif pour chacun d'entre eux, avec pour objectif de bien saisir l'importance sémantique propre à tous les sous-concepts, ainsi que les liens pouvant être établis entre ceux-ci. Cette étape cruciale nous a permis de bien saisir la vision de chaque curriculum de l'enseignement, de l'évaluation et de l'apprentissage du FLS à travers le prisme conceptuel du CECR.

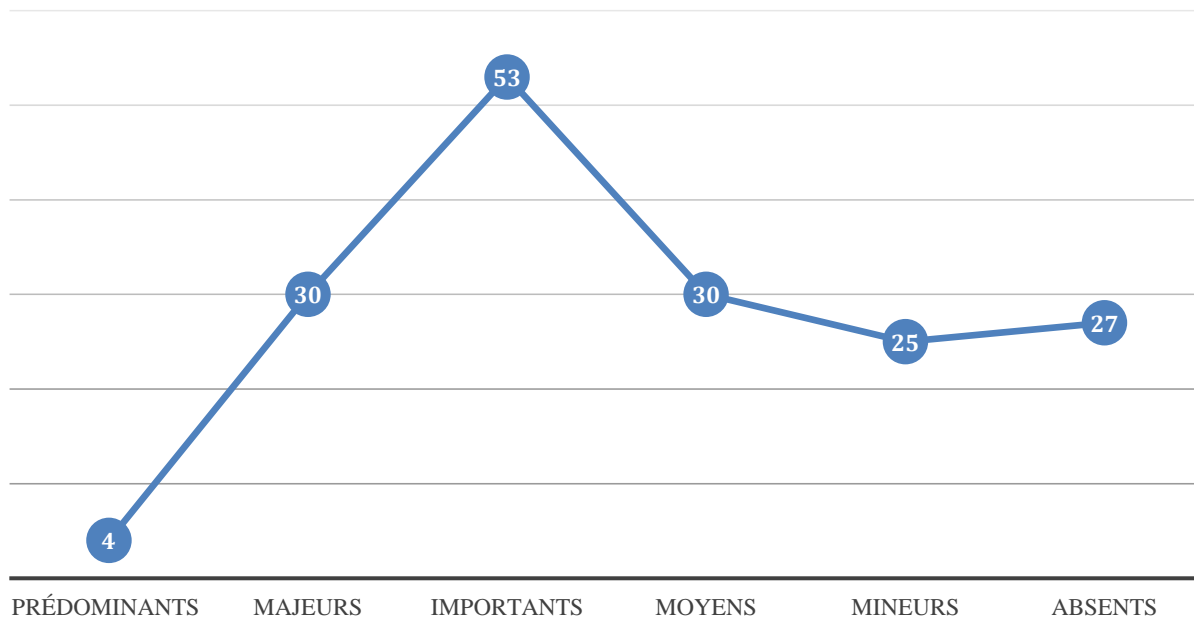
Il est dorénavant temps de boucler la boucle, en décroissant chaque curriculum de sa province d'attache pour adopter une perspective d'analyse pancanadienne qui nous permettra d'établir des constats d'analyse globaux. Cette démarche, rappelons-nous, s'inscrit dans la foulée de la suggestion émise par le CMEC (2010) aux provinces et aux territoires canadiens de s'inspirer des concepts fondamentaux du CECR dans le cadre de futures réformes curriculaires. Cela étant dit, attardons-nous maintenant à interpréter les résultats dans le but de cerner les différentes tendances pancanadiennes relativement au niveau d'intégration des concepts piliers du CECR.

### ***5.2.1 Constats d'analyse globaux***

Tout d'abord, notons que la présence conceptuelle du CECR se fait sentir dans tous les curriculums, et ce, même pour ceux publiés près d'une décennie avant la suggestion émise par le CMEC, et même avant les recherches de Vandergrift (2006) relatives à son introduction en sol canadien. Puis, notons que la hiérarchie d'intégration des sous-concepts de l'approche actionnelle et du plurilinguisme diffère selon chaque réalité curriculaire. Cela étant dit, nous observons d'emblée la présence d'un grand nombre de sous-concepts au sein de tous les curriculums. Il

pourrait être avancé que cette présence découle du fait que le CECR a été bâti sur des bases conceptuelles semblables à celles de l'approche communicative comme cela a été mentionné précédemment. Par conséquent, il n'est guère étonnant de constater que tous les curriculums de FLS canadiens mettent de l'avant un apprentissage du FLS essentiellement axé sur des dimensions relatives à la communication, et ce, à l'instar de l'approche communicative.

Par ailleurs, il est intéressant d'observer que tous les curriculums de FLS ont intégré les sous-concepts du CECR selon un ordre hiérarchique. En effet, aucun d'entre eux ne les a intégrés de manière égale, ce qui correspondrait à une valeur approximative d'intégration oscillant autour de 6 % chacun. Si cela avait été le cas, il nous aurait été possible alors de parler d'une intégration équilibrée de l'ensemble des sous-concepts, puisque n'étant pas proportionnellement surreprésentés les uns par rapport aux autres (Riffe, Lacy, Watson, et Fico, 2019). A contrario, nous pouvons avancer ici que chaque curriculum intègre les sous-concepts constitutifs du CECR à sa façon et selon les besoins de son contexte. De cette manière, chaque curriculum de FLS canadien est articulé et conçu selon une vision lui étant propre. En d'autres mots, chacun de ces documents se caractérise par une personnalité conceptuelle unique, mais étant tout de même fortement influencées par l'approche actionnelle et le plurilinguisme dans l'ensemble, et ce, même si leurs dates de publication s'échelonnent sur 20 ans. Maintenant que nous avons dressé un tableau sommaire de la situation, il convient de jeter un coup d'œil à la structure conceptuelle pancanadienne de ces curriculums de FLS, de manière à en dégager certains constats. En consultant le graphique apparaissant à la Figure 11, nous remarquons que l'ensemble des curriculums suivent à peu de chose près la même structure d'intégration hiérarchique.



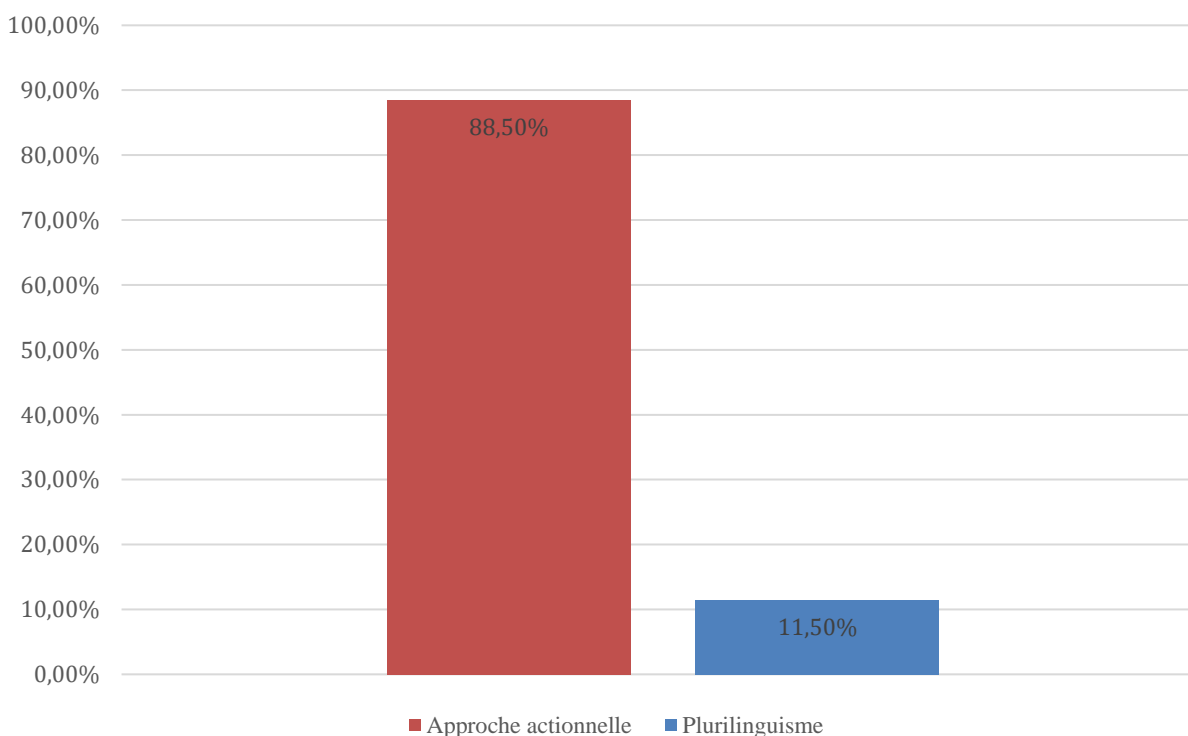
**Figure 11 :** Intégration de l'ensemble des sous-concepts du CECR par intervalles d'intégration à l'échelle pancanadienne

Ainsi, nous observons d'abord au sein de la Figure 11 l'infime présence, voire même l'absence quasi totale, de sous-concepts prédominants (4). Les sous-concepts majeurs sont, pour leur part, plus nombreux (30). Or, ce sont surtout les sous-concepts importants (53) qui se distinguent nettement dans ce graphique, du fait de leur nombre manifestement plus élevé. Puis, cette pyramide d'intégration rétrécit de nouveau sur le plan des sous-concepts d'intégration moyenne (30), avant de poursuivre de plus belle sa diminution pour ce qui est des sous-concepts mineurs (25). Soulignons enfin que ces curriculums de FLS comptent un nombre tout de même un plus marqué de sous-concepts absents (27), dont les sous-concepts de la *compréhension plurilingue*, du *médiateur interculturel* ainsi que de la *médiation*, qui sont absents de tous les curriculums. Sur un plan pancanadien, nous dénotons donc davantage de sous-concepts absents que mineurs.

Maintenant que nous avons examiné les grandes tendances d'intégration pancanadiennes pour l'ensemble des sous-concepts, il est dès lors de mise de passer à une analyse plus précise du

pourcentage d'intégration des deux concepts piliers du CECR à une échelle pancanadienne.

Analysons donc plus en détail la Figure 12 pour obtenir des constats plus clairs à cet effet.



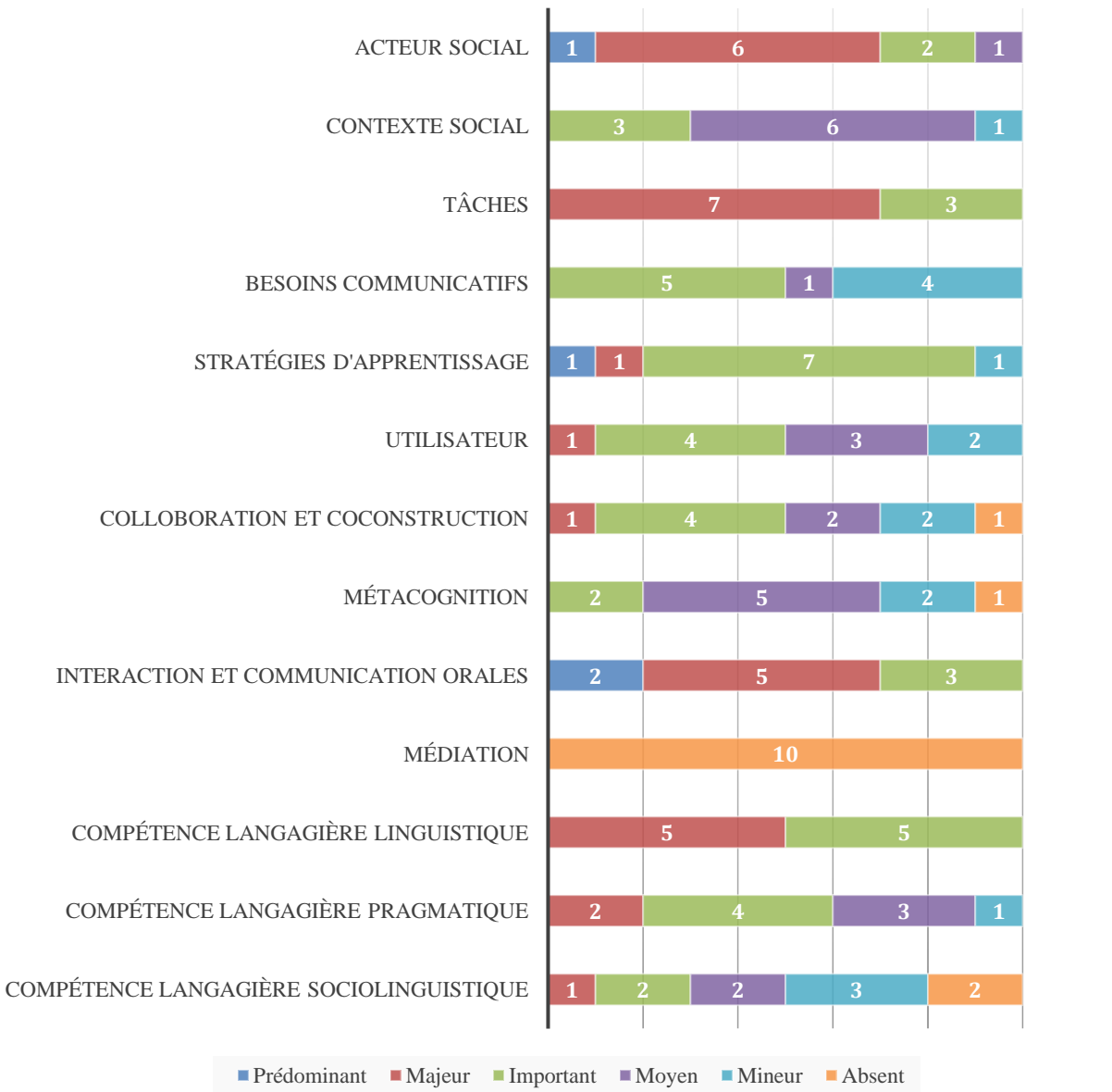
**Figure 12 :** Pourcentage d'intégration de l'approche actionnelle et du plurilinguisme dans les curriculums de FLS au Canada

Ainsi, sur le plan de l'intégration de l'ensemble des unités de sens des sous-concepts repérées dans tous les curriculums de FLS au Canada, il appert que l'approche actionnelle domine conceptuellement avec une intégration totale des sous-concepts à hauteur de 88,5 %. Le plurilinguisme ne se voit, pour sa part, intégré qu'à un faible 11,5 %. C'est donc dire que les curriculums de FLS canadiens s'inspirent beaucoup plus largement de l'un des deux concepts piliers du CECR, en l'occurrence l'approche actionnelle. De cette façon, il nous est possible d'avancer que les dimensions culturelles et linguistiques propres à un apprenant sont moins prises en compte dans l'apprentissage du FLS. Penchons-nous maintenant plus en profondeur sur les dynamiques conceptuelles pancanadiennes relatives aux deux concepts fondamentaux du CECR.

### ***5.2.2 Interprétation des résultats des sous-concepts relatifs à l'approche actionnelle***

D'emblée, rappelons la prédominance sémantique de l'approche actionnelle (88,50 %) à l'échelle des curriculums de FLS du Canada sur le plurilinguisme, a contrario très faiblement représenté (11,5 %). Les sous-concepts relatifs à l'approche actionnelle sont donc, dans l'ensemble, bien plus nombreux et proportionnellement intégrés que ceux relevant du plurilinguisme.

Cela étant dit, il importe donc maintenant de se pencher de plus près sur cette prédominance sémantique de l'approche actionnelle dans une perspective pancanadienne, ceci afin de pouvoir observer et comprendre les dynamiques d'intégration propres à chaque sous-concept. Pour ce faire, nous avons classifié chaque sous-concept de chaque curriculum dans un intervalle d'intégration suivant l'ordre décroissant établi dans la section 5.1 où se trouvent les résultats (prédominante, majeure, importante, moyenne, mineure, absente). Ainsi, chaque sous-concept repéré dans chaque curriculum est classifié dans l'un de ces intervalles d'intégration, et ce, à dix reprises, correspondant ainsi au nombre total de curriculums. Cela nous permet d'obtenir une dynamique d'intégration propre à chaque sous-concept des deux concepts piliers du CECR à l'échelle pancanadienne, dynamique qui, ultimement, nous renseigne sur leur niveau d'intégration respectif. Mais tout d'abord, penchons-nous de plus près sur la Figure 13 qui nous offre un portrait global et intégré de l'intégration de l'ensemble des sous-concepts de l'approche actionnelle divisé par intervalles d'intégration, et ce, d'un curriculum à l'autre.

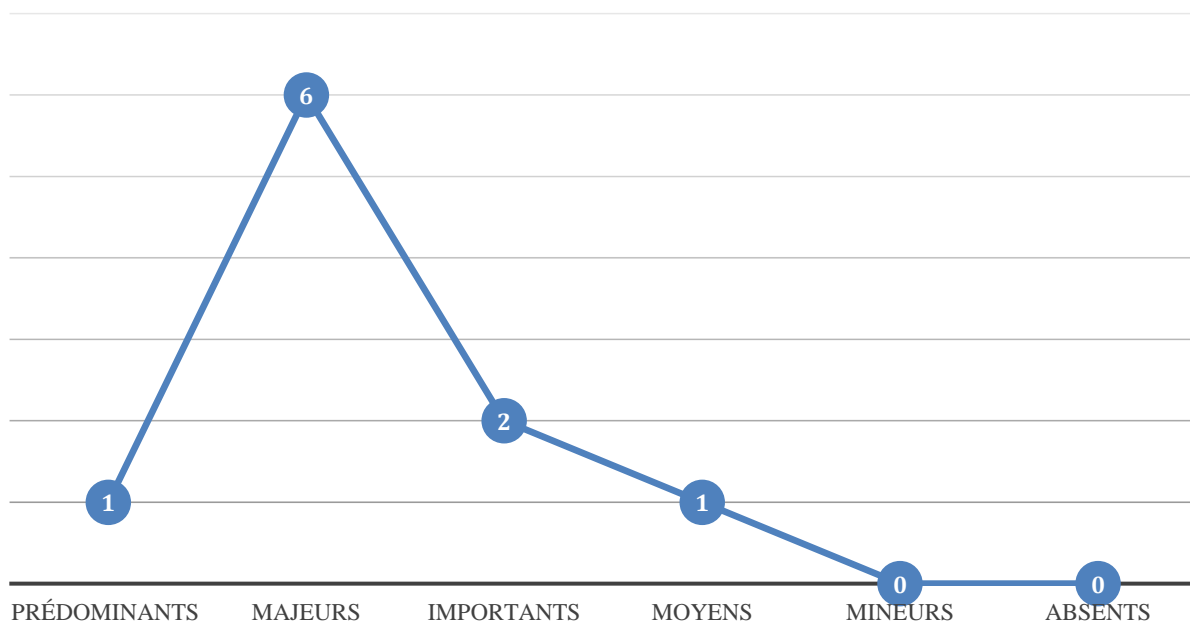


**Figure 13 :** Intervalles d'intégration des sous-concepts de l'approche actionnelle

À première vue, nous observons dans la Figure 13 que le degré d'intégration varie largement d'un sous-concept à un autre, allant d'une intégration prédominante à une absence totale. Ainsi, dans la prochaine partie, nous présenterons ces résultats de manière plus ciblée par l'entremise d'un graphique par sous-concept, et ce, dans le but d'illustrer la tendance globale d'intégration pour chacun d'entre eux. Subséquemment, nous dégagerons les constats d'analyse relativement à leur intégration globale s'imposant pour chaque sous-concept.

### 5.2.2.1 Acteur social

Dans la Figure 14, nous remarquons, pour le sous-concept de l'*acteur social*, l'existence d'une pyramide particulièrement accentuée sur le plan des intervalles d'intégration majeurs, et dans une moindre mesure, importants. En nous basant sur la définition du CECR de l'*acteur social* (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), de même que sur l'importance accordée à ce sous-concept dans les curriculums, cela laisse donc présager que les élèves sont considérés, à une échelle pancanadienne, comme des individus à part entière, dotés de caractéristiques personnelles et sociales propres, et exerçant leur capacité d'agir pour définir leur devenir au sein de leur contexte spécifique.

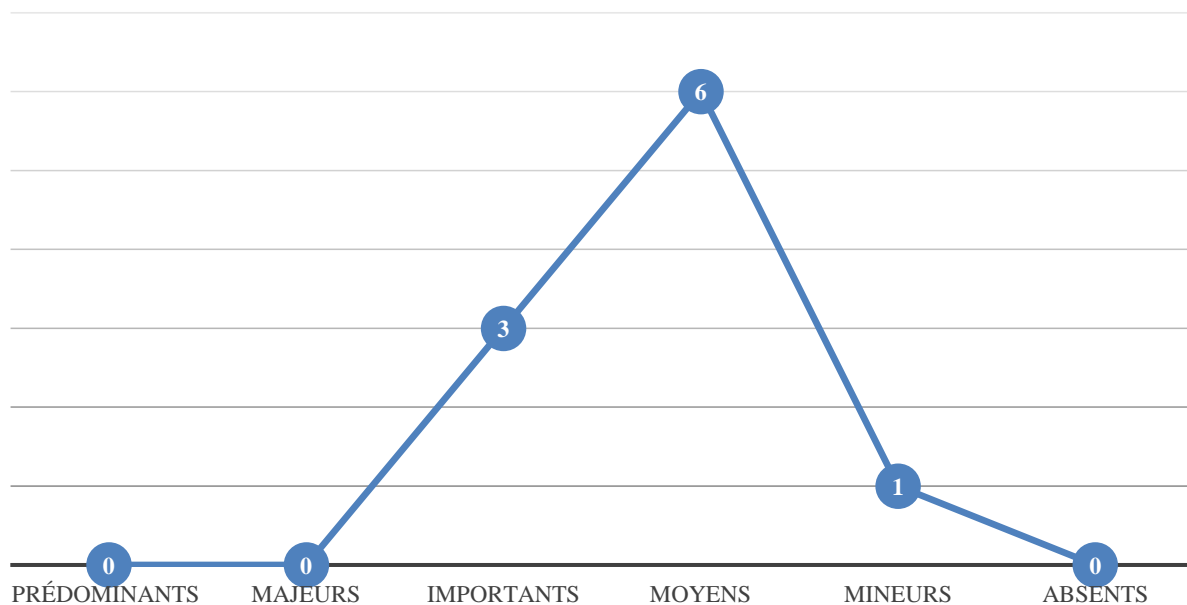


**Figure 14 :** Intégration globale du sous-concept de l'*acteur social*

Ainsi, la plupart des curriculums tiennent fortement compte de l'apprenant de FLS comme un individu dont les dimensions de l'apprentissage du FLS dépassent largement le cadre strict de la classe dans lequel la langue cible se voit utilisée (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

### 5.2.2.2 Contexte social

Nous avons pu observer, dans la Figure 14 présentée précédemment, que le sous-concept d'*acteur social* se voit bien ancré dans le corps sémantique de la plupart des curriculums. Cela s'avère également le cas pour celui du *contexte social*, mais dans une proportion toutefois moindre, comme il est possible de le constater dans la Figure 15. Nous observons donc que la pyramide d'intégration se situe davantage au centre des intervalles.

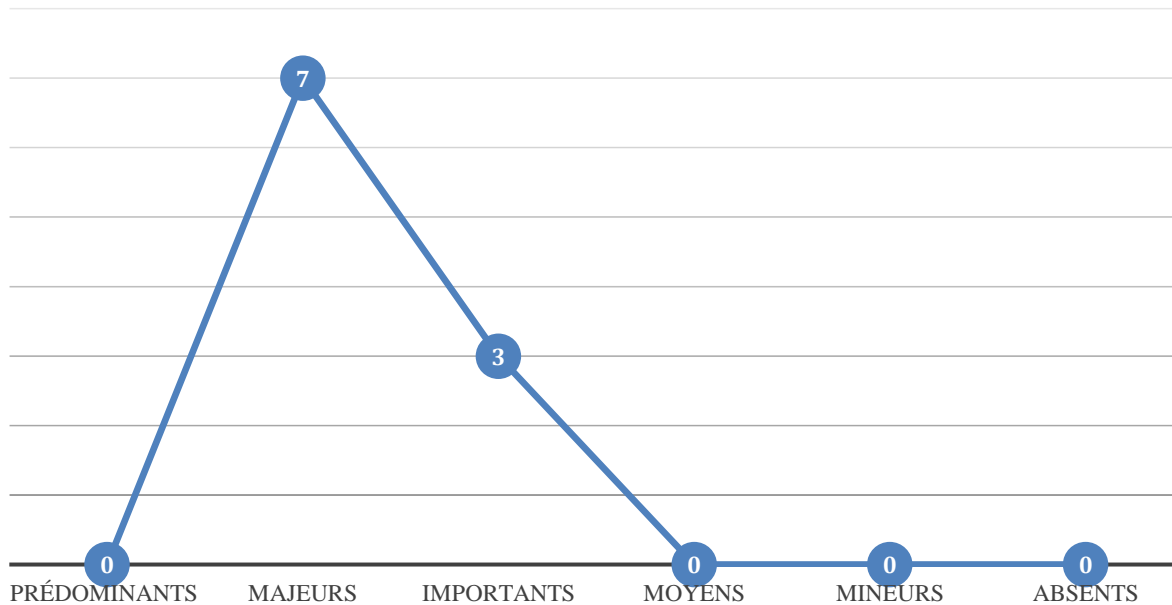


**Figure 15:** Intégration globale du sous-concept du *contexte social*

Cela nous fait donc conclure que l'ensemble des curriculums à l'échelle du Canada tient compte du monde réel, soit économique, politique et social (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), dans lequel l'apprentissage du FLS prend place, mais sans toutefois le mettre à l'avant-scène. Ainsi, le considère-t-on, mais non pas comme une donnée fondamentale du processus d'apprentissage de la langue cible.

### 5.2.2.3 Tâches

Nous observons, dans la Figure 16, que le sous-concept des *tâches*, tout comme celui de l'*acteur social*, se voit bien représenté parmi l'ensemble des curriculums de FLS canadiens. Son intégration globale se situe sur le plan des intervalles d'intégration majeurs et importants.

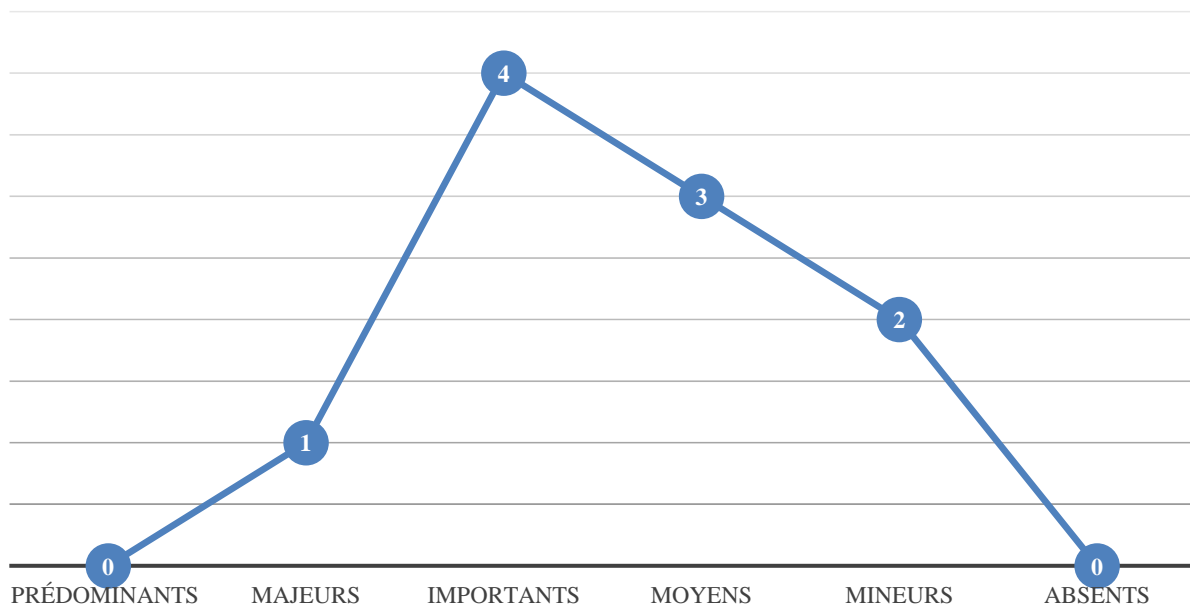


**Figure 16 :** Intégration globale du sous-concept des *tâches*

Cela laisse donc présager un apprentissage du FLS qui s'effectue par l'entremise de projets pédagogiques dans lesquels les apprenants planifient, recherchent et exécutent des activités de la vie réelle (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). Remarquons à cet égard que l'intégration globale de ce sous-concept correspond aussi approximativement à celle relative à l'*acteur social*.

#### 5.2.2.4 Utilisateur

L'intégration globale du sous-concept d'*utilisateur* varie ici davantage (voir Figure 17). Il en devient donc plus difficile, dans ce cas, d'en articuler une vision pancanadienne. Cela étant dit, cinq curriculums le situent sur le plan des intervalles d'intégration majeurs et importants.

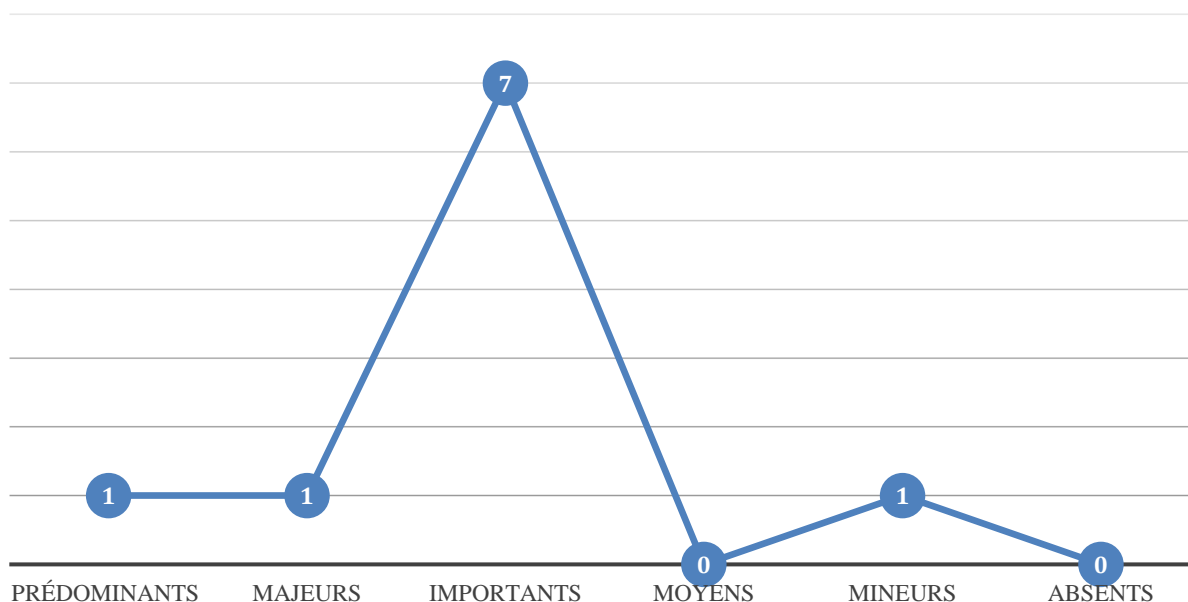


**Figure 17 :** Intégration globale du sous-concept de l'*utilisateur*

Il nous est donc possible d'avancer que 50 % des curriculums canadiens considèrent l'apprenant de FLS comme un individu faisant usage de la langue cible au sein de contextes sociaux de communication spécifique (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). Les autres curriculums articulent également une telle vision, mais d'une manière relativement moins poussée. Ainsi, dans l'ensemble, aucun curriculum de FLS au Canada ne met de l'avant une vision du FLS qui ne correspondrait pas à celle de la langue cible comme outil de communication à la portée des utilisateurs que sont les apprenants.

### 5.2.2.5 Stratégies d'apprentissage

Nous pouvons observer dans la Figure 18 que les *stratégies d'apprentissage* se situent, dans la plupart des curriculums, au sein des intervalles d'intégration prédominants, majeurs et importants. Exceptionnellement, un seul curriculum catégorise ce sous-concept de manière mineure.

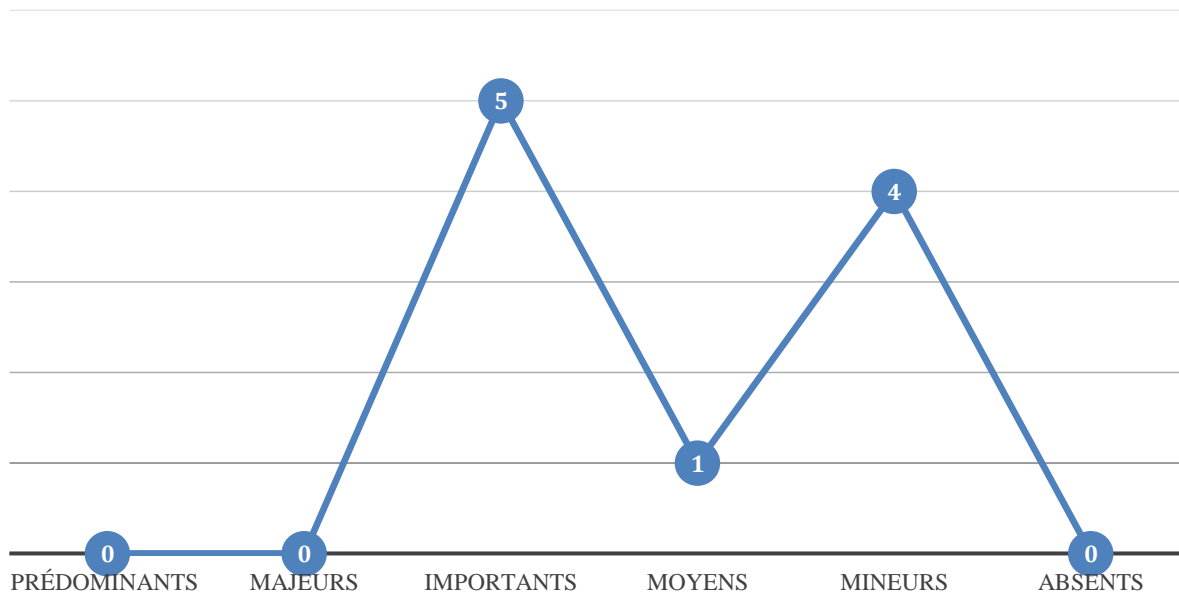


**Figure 18:** Intégration globale du sous-concept des *stratégies d'apprentissage*

Il nous est donc possible d'avancer que les *stratégies d'apprentissage* font partie intégrante du processus d'apprentissage des curriculums de FLS au Canada. De cette façon, les apprenants de FLS canadiens ont donc l'occasion de mettre en pratique une variété de *stratégies d'apprentissage* en vue d'accroître leur autonomie. Ainsi, et combiné à la forte intégration pancanadienne des sous-concepts de *l'acteur social* et des *tâches*, il semble donc qu'une grande majorité des curriculums de FLS au Canada mise sur le développement de l'autonomie de l'apprenant par l'entremise de *stratégies d'apprentissage*, et ce, à l'effet d'accomplir des *tâches* émulant la complexité de la vie réelle en société (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

### 5.2.2.6 Besoins communicatifs

En ce qui a trait aux *besoins communicatifs* des apprenants, nous sommes en mesure d'observer, dans la Figure 19, que ce sous-concept n'est pas intégré de façon équilibrée à l'échelle pancanadienne, bien au contraire. En effet, on constate la présence de deux pyramides d'intégration, soit au niveau des intervalles importants et mineurs.

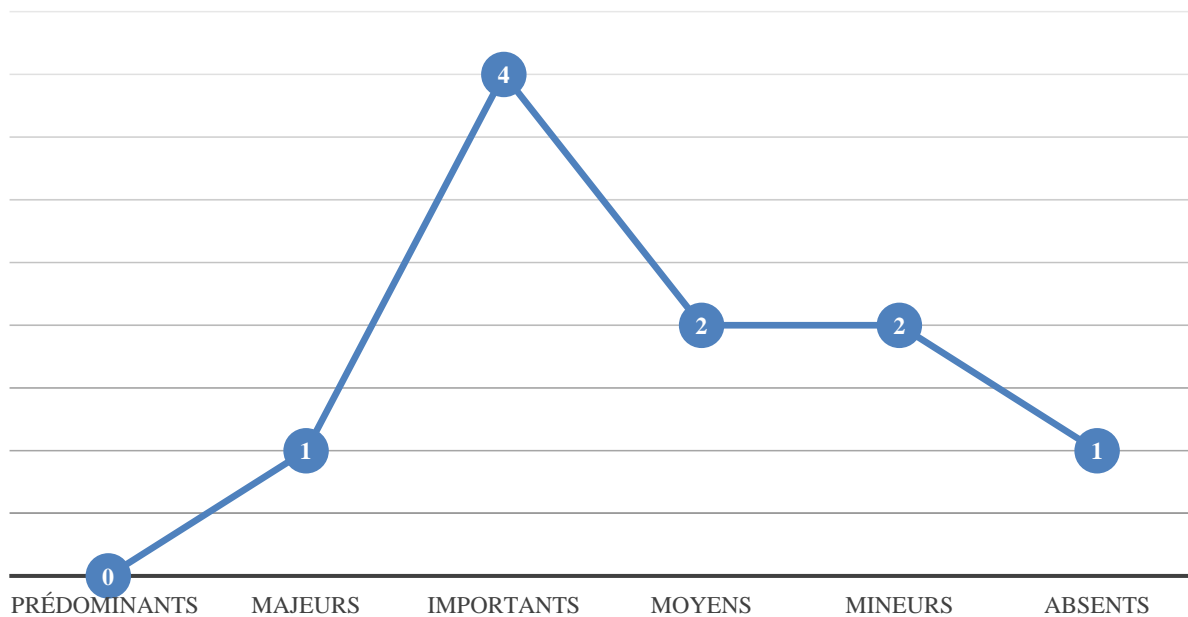


**Figure 19 :** Intégration globale du sous-concept des *besoins communicatifs*

C'est donc dire que certains curriculums articulent sémantiquement une vision de l'apprentissage du FLS qui tient davantage compte des besoins particuliers des apprenants, alors que d'autres en font mention, certes, mais d'une manière bien moins étoffée. Tout de même, nous pouvons avancer que les curriculums de FLS canadiens considèrent, quoiqu'à divers degrés, les besoins individuels de chaque élève dans le processus d'apprentissage de la L2. Le portrait global de ce sous-concept ne cadre toutefois pas avec l'importance accordée à ceux de *l'acteur social* et des *tâches*, pour lesquels les *besoins communicatifs* de l'apprenant devraient normalement être pris en compte dans tout processus d'acquisition d'une L2.

### 5.2.2.7 Collaboration et coconstruction

L'intégration globale du sous-concept de la *collaboration et coconstruction* varie, dans la Figure 20, des intervalles majeurs à absents, le sommet de la pyramide d'intégration se situant au niveau important.

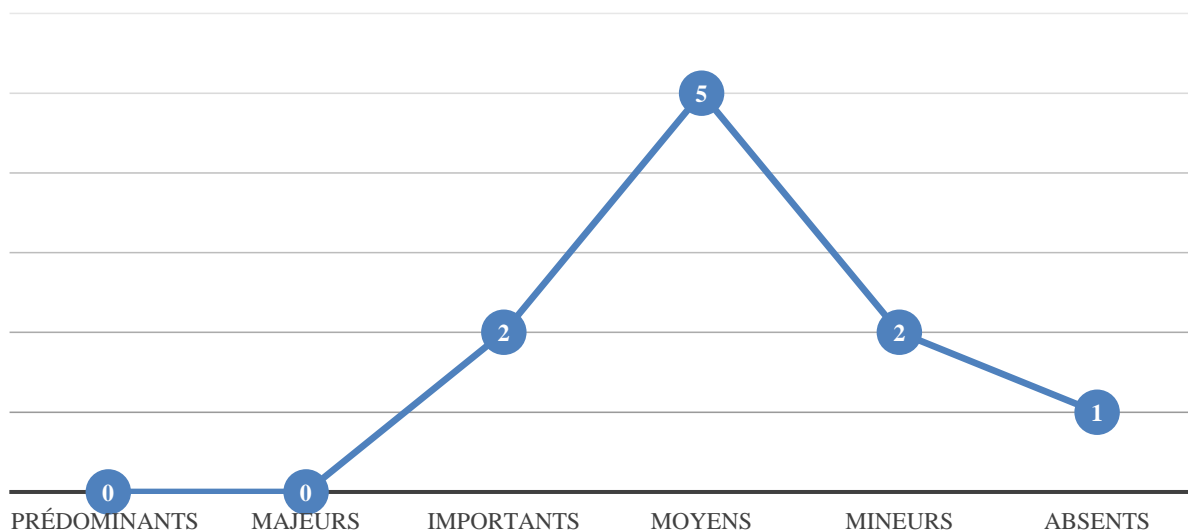


**Figure 20 :** Intégration globale du sous-concept de la *collaboration et coconstruction*

Il est donc plus ardu d'établir une tendance clairement pancanadienne concernant ce sous-concept. Nous pouvons cependant mettre de l'avant que la grande majorité des curriculums de FLS au Canada intègre, d'une façon ou d'une autre, ces dimensions collaboratives et constructivistes des paramètres de l'apprentissage de la L2 en classe. Ainsi, à divers degrés, on note que les curriculums canadiens, dans l'ensemble, mettent de l'avant un apprentissage du FLS axé sur le travail en équipe pour mener à bien la réalisation des *tâches* à effectuer. De plus, ceux-ci sont aussi, d'une certaine manière, amenés à réfléchir sur les buts d'apprentissage, coconstruits avec leurs pairs, et en lien avec les *tâches*.

### 5.2.2.8 Métacognition

Dans le cas du sous-concept de la *métacognition*, nous remarquons d'abord l'existence d'une pyramide davantage centrée autour du niveau d'intégration moyen (voir Figure 21). Cela laisse donc présager que ce sous-concept n'occupe pas une place prédominante ou majeure, et ce, dans aucun des curriculums de FLS scrutés. De plus, seulement deux de ceux-ci en font mention d'une façon importante. Pour la moitié d'entre eux, ce sous-concept s'inscrit plutôt dans l'intervalle d'intégration moyen, avant de se tarir au niveau mineur (deux occurrences), puis enfin pour disparaître complètement sémantiquement (une occurrence).

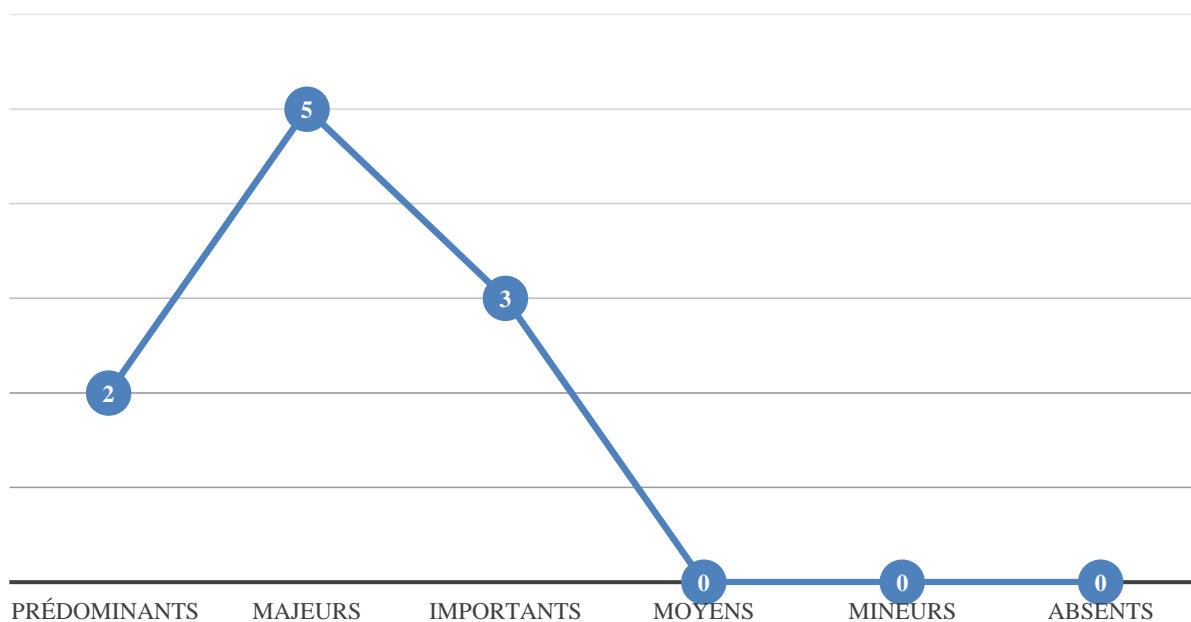


**Figure 21** : Intégration globale du sous-concept de la *métacognition*

Dans l'ensemble, cela nous amène donc à souligner que dans une bonne majorité de curriculums, les élèves ne sont pas fortement encouragés à effectuer un retour réflexif et critique sur les apprentissages réalisés, et ce, dans le but de développer leur autonomie. Cela contraste avec l'importance de l'*acteur social* et des *tâches*, sous-concepts qui visent à émuler la vie réelle en société, et, subséquemment, à ce que les élèves posent un regard réflexif et critique sur les actions posées, et ce, dans une perspective de progression continue (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

### 5.2.2.9 Interaction et communication orales

Dans la Figure 22, il appert évident que le sous-concept de l'*interaction et communication orales* occupe une place de choix, et ce, dans l'ensemble des curriculums de FLS scrutés. La pyramide d'intégration observée se situe au niveau des intervalles prédominants, majeurs et importants. Ainsi, tous les curriculums de FLS au Canada mettent davantage l'accent sur l'oralité de la L2 dans son processus d'apprentissage. En effet, aucun curriculum ne situe l'intégration de ce sous-concept au niveau des intervalles d'intégration moyens, mineurs ou absents.

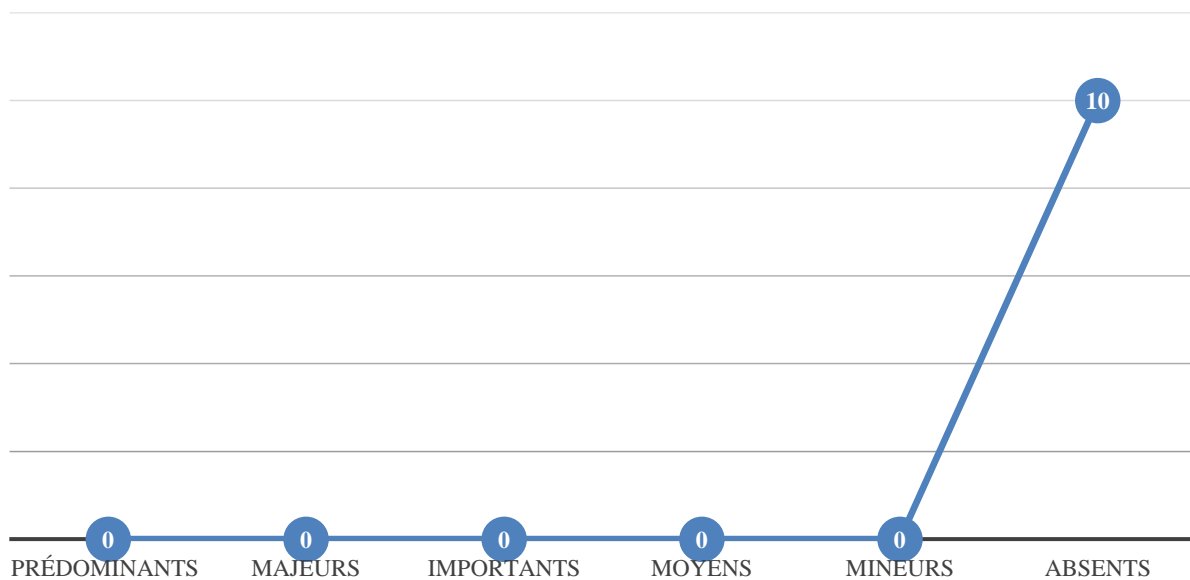


**Figure 22 :** Intégration globale du sous-concept de l'*interaction et communication orales*

Cette importance marquée accordée au sous-concept de l'*interaction et communication orales* cadre d'ailleurs avec celle vouée à l'*acteur social* et aux *tâches*, où les élèves doivent communiquer leurs intentions au sein de projets d'envergure émulant la vie réelle en société (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). Cet aspect fondamental de l'approche actionnelle semble donc être fortement intégré, et ce, à l'échelle des curriculums de FLS du Canada.

### 5.2.2.10 Médiation

L'absence totale du sous-concept de la *médiation* est on ne peut plus claire dans la Figure 23. En effet, aucun curriculum ne fait mention de ce sous-concept. De ce fait, nous pouvons conclure sans le moindre doute que l'aptitude des élèves à agir en tant qu'intermédiaires de sens avec d'autres *acteurs sociaux* dans des situations complexes n'est tout simplement pas prise en considération.

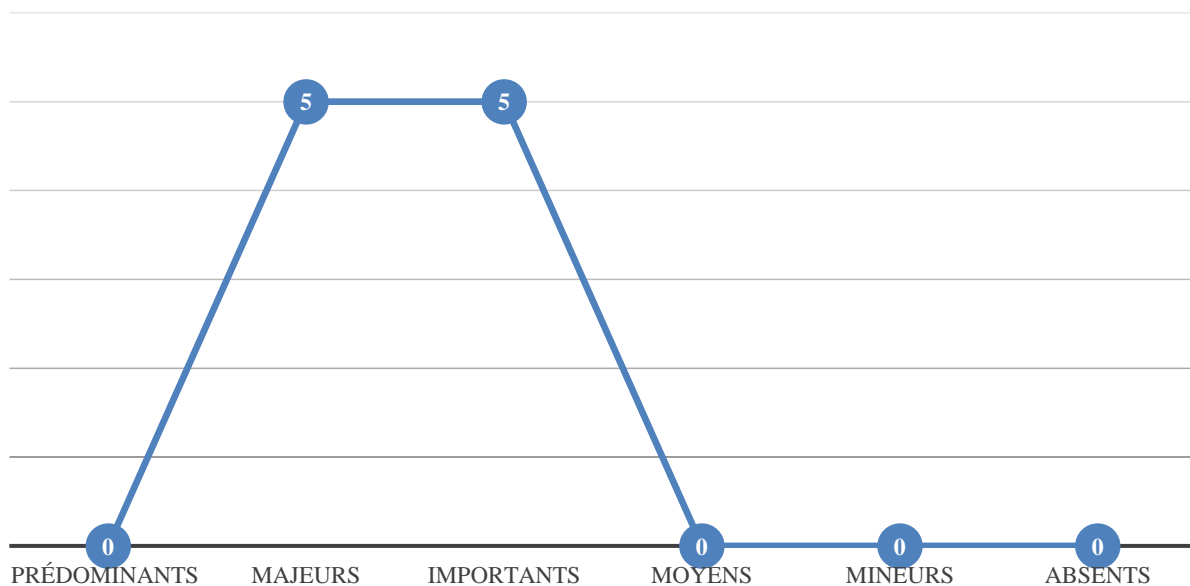


**Figure 23 :** Intégration globale du sous-concept de la *médiation*

Ainsi, aucun curriculum de FLS canadien ne semble tenir compte de la complexité inhérente à toute situation et de la capacité des individus à en comprendre le sens, de même qu'à le rendre intelligible à l'intention d'autres *acteurs sociaux* pour qu'ils soient en mesure d'agir selon le sens inhérent à une situation donnée tel que préconisé par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

### 5.2.2.11 Compétence langagière linguistique

Pour ce qui est de l'importance accordée à la *compétence langagière*, celle *linguistique* se démarque nettement car ce sous-concept se retrouve uniquement au sein des intervalles d'intégration majeurs et importants (voir Figure 24). C'est donc dire que tous les curriculums de FLS considèrent les dimensions objective et formelle de la langue comme des composantes essentielles du processus d'apprentissage du FLS.

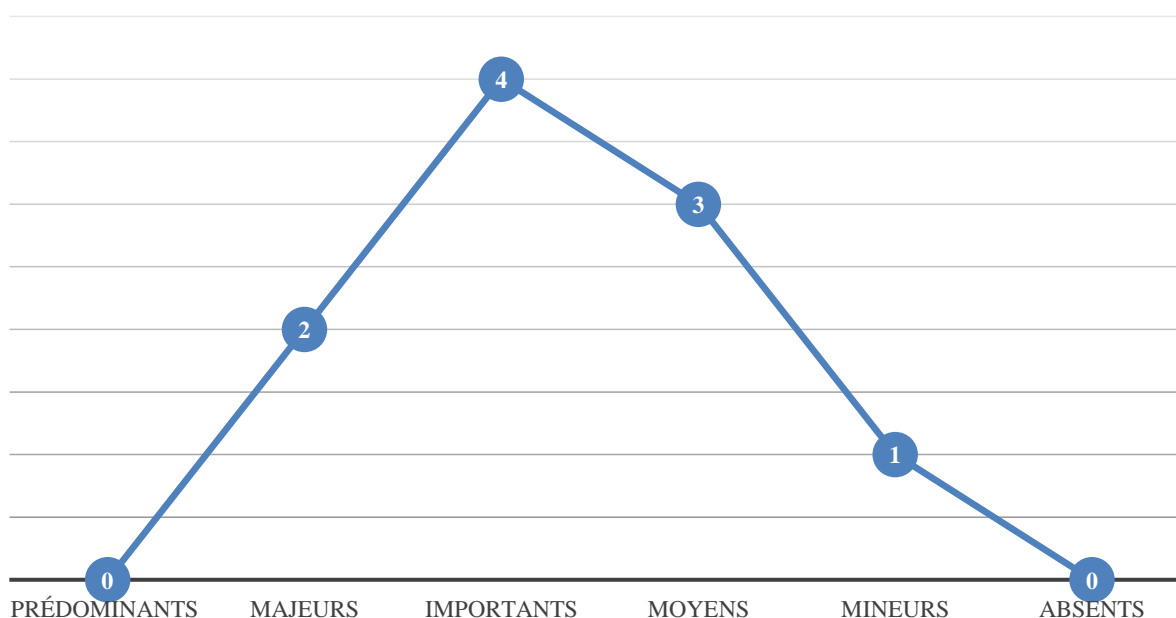


**Figure 24 :** Intégration globale du sous-concept de la *compétence langagière linguistique*

Cependant, il ne faudrait pas en conclure que la grammaire domine ici. A contrario, rappelons que la *compétence langagière linguistique* porte davantage sur la langue en tant que code de communication avec d'autres *acteurs sociaux* dans le cadre de *tâches* émulant la complexité de la vie quotidienne des apprenants (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

### 5.2.2.12 Compétence langagière pragmatique

En ce qui a trait à la *compétence langagière pragmatique*, à la lumière de la Figure 25, elle occupe un spectre d'intégration plus large que la *compétence langagière linguistique*. En effet, nous pouvons observer que la pyramide d'intégration s'étire des intervalles majeurs à mineurs. La majorité des curriculums considèrent comme majeurs (deux), importants (quatre) ou moyens (trois) les paramètres d'usage pratique de la L2 en société. Seul un curriculum ne l'entrevoit que d'une manière mineure.

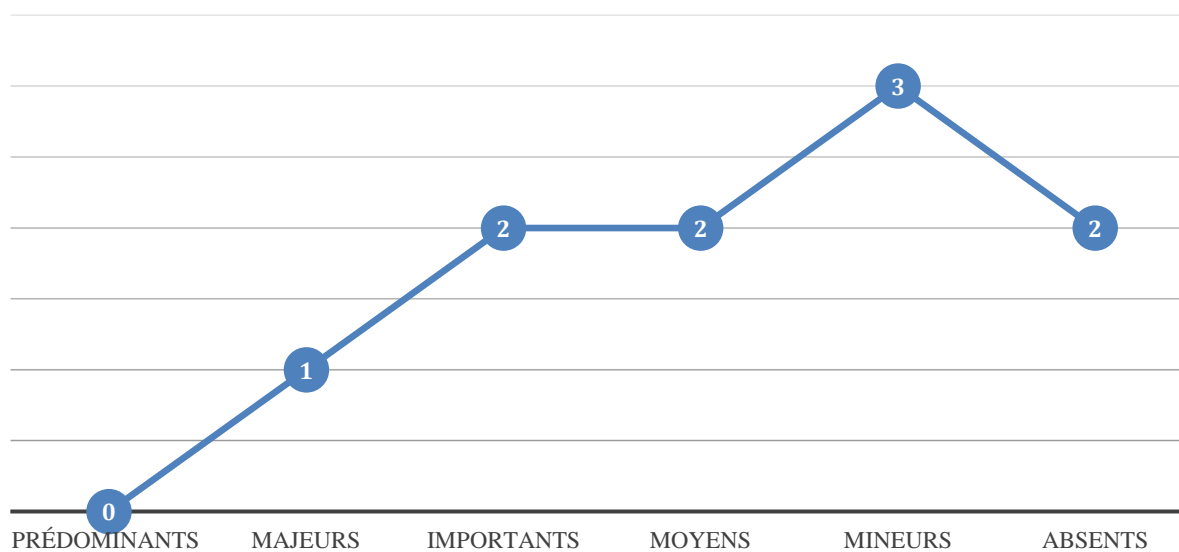


**Figure 25 :** Intégration globale du sous-concept de la *compétence langagière pragmatique*

Nous pouvons avancer que six curriculums sur dix mettent l'accent d'une façon plutôt marquée sur la manière d'organiser, de structurer et d'adapter la langue au sein de situations complexes entre *acteurs sociaux* (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). L'importance accordée à cette compétence est toutefois moindre que pour la *compétence langagière linguistique*. De cette façon, on semble, sur une échelle plus globale, attribuer davantage de valeur aux dimensions objective et formelle de la langue comme outil de communication.

### 5.2.2.13 Compétence langagière sociolinguistique

Si le sous-concept de la *compétence langagière linguistique* se voit considérablement incorporé, et que celui de la *compétence langagière pragmatique* l'est certes mais d'une façon plus mitigée, la *compétence langagière sociolinguistique* se distingue pour sa part par une trajectoire d'intégration s'accroissant davantage vers les intervalles de moindre importance (voir la Figure 26). Ainsi, nous constatons que seule une minorité de curriculums juge comme majeures ou importantes les connaissances et habiletés à développer afin d'adapter la L2 en fonction des contextes sociaux et culturels propres à un groupe de locuteurs donné (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). Au contraire, la majorité des curriculums n'attribue qu'une valeur moyenne, mineure, voire même aucune valeur, à cette compétence langagière d'ordre socioculturel.



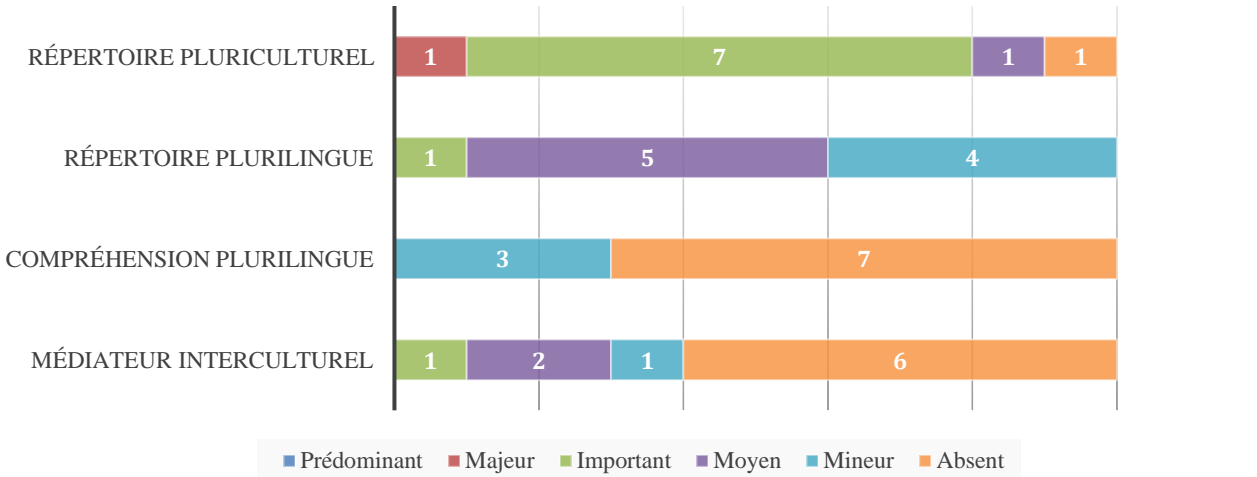
**Figure 26 :** Intégration globale du sous-concept de la *compétence langagière sociolinguistique*

Globalement, il peut surprendre que cette compétence ne se voit pas développée au même degré que les deux autres. Toutefois, rappelons également la valeur d'intégration plus faible du *contexte social*, ce qui peut expliquer, dans l'ensemble, celle plus modeste de la *compétence langagière sociolinguistique*.

### 5.2.3 Interprétation des résultats des sous-concepts relatifs au plurilinguisme

Dans la section précédente, nous avons passé en revue tous les sous-concepts de l'approche actionnelle, laquelle, rappelons-le, s'avère fortement intégrée dans tous les curriculums de FLS du Canada, soit à hauteur de 88,5 %. Pour sa part, réitérons que le plurilinguisme, dans l'ensemble, ne se voit que très peu incorporé à l'échelle pancanadienne. Il ne devrait donc pas être étonnant de constater que cela s'avère également être le cas pour ce qui est de ses quatre sous-concepts constitutifs, soit le *répertoire plurilingue*, le *répertoire pluriculturel*, la *compréhension linguistique* et le *médiateur interculturel*. Ainsi, ces sous-concepts n'accaparent ensemble qu'un très faible 11,50 % d'intégration, ce qui montre bien ici toute l'ampleur de l'approche actionnelle au sein des curriculums canadiens de FLS. Nous observerons, dans l'intégration des résultats relatifs aux sous-concepts du plurilinguisme, que ce sont essentiellement ceux en lien avec la dimension culturelle (*répertoire pluriculturel* et *médiateur interculturel*) de l'apprentissage qui se retrouvent davantage pris en compte. De leur côté, les sous-concepts rattachés à la dimension linguistique (*répertoire plurilingue* et *compréhension plurilingue*) sont plus effacés, et parfois carrément oubliés dans le corps sémantique des documents analysés. De ce fait, et tel que nous le verrons, le profil linguistique de plus en plus composite des apprenants qui suivent des cours de FLS, de même que la possibilité de tisser des liens entre leurs différents profils linguistiques, ne figurent pas, dans la grande majorité, comme des éléments de premier plan des curriculums de FLS au Canada.

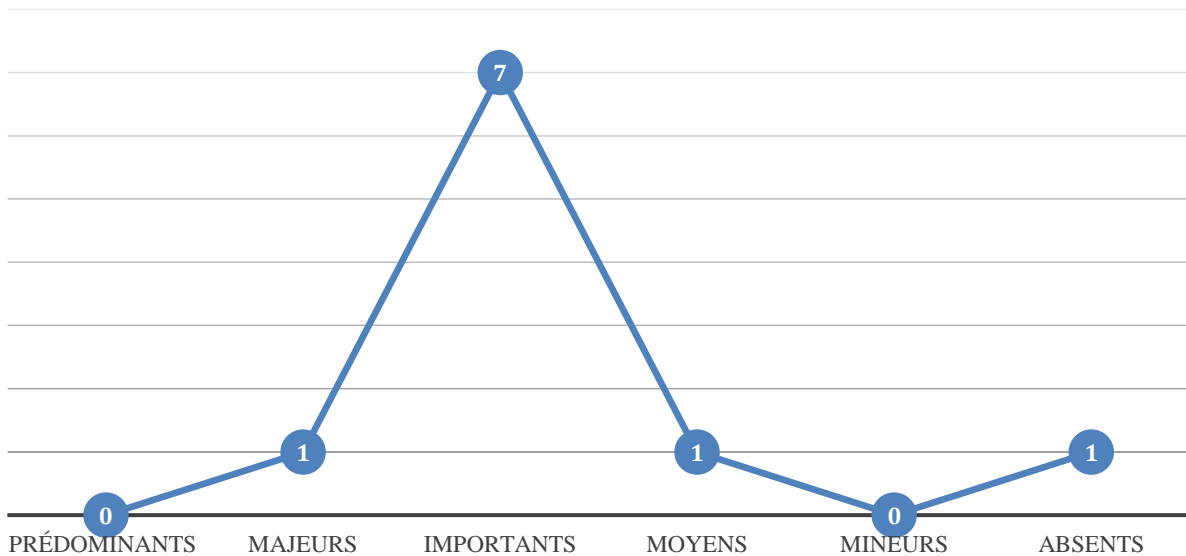
Avant de plonger plus en profondeur dans les intervalles d'intégration de chaque sous-concept constitutif du plurilinguisme, voici un graphique (voir la Figure 27) qui en présente les grandes tendances, et qui montre un nombre beaucoup plus important de sous-concepts présents dans les intervalles d'intégration plus faibles, ce qui contraste donc fortement avec le graphique global de l'approche actionnelle, présenté précédemment à la Figure 13.



**Figure 27 :** Intervalles d’intégration des sous-concepts du plurilinguisme

### 5.2.3.1 Répertoire pluriculturel

Tout d’abord, comme il est possible de le constater dans la Figure 28, le sous-concept du *répertoire pluriculturel* suit une pyramide d’intégration allant du niveau majeur à absent. Toutefois, le sommet de la pyramide se positionne clairement dans l’intervalle d’intégration important, ce qui nous permet de conclure que la plupart des curriculums de FLS canadiens ont assez fortement incorporé ce sous-concept. De plus, un seul curriculum le désigne comme majeur et un autre comme moyen.

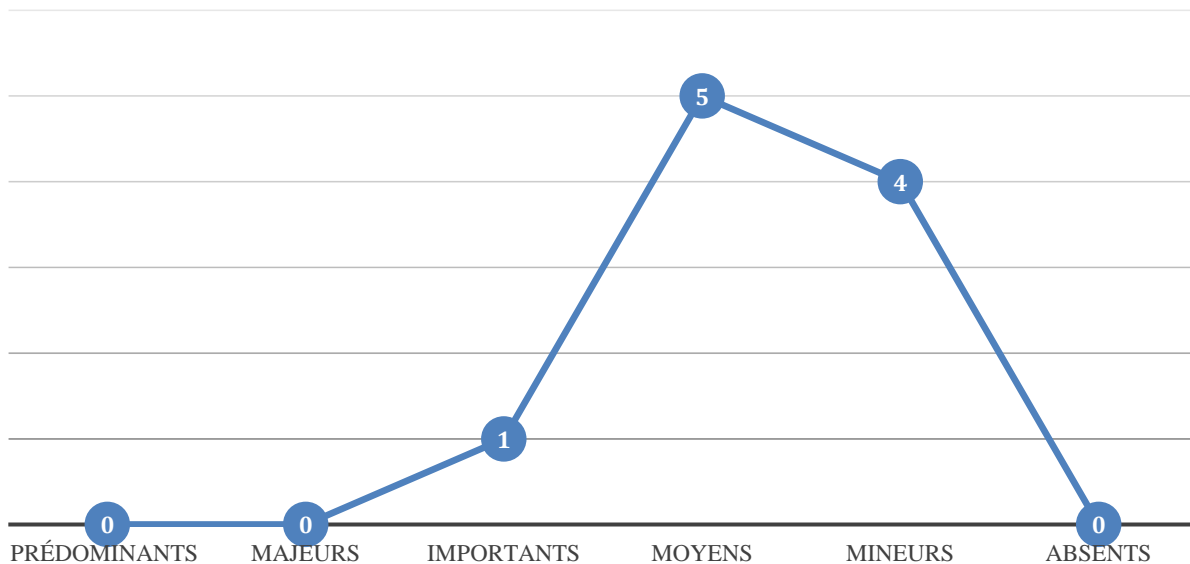


**Figure 28 :** Intégration globale du sous-concept du *répertoire pluriculturel*

C'est donc dire que neuf curriculums sur dix (90 %) envisagent un apprentissage du FLS tenant compte de l'ensemble des divers éléments culturels constitutifs d'une personne (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). Ainsi, la quasi-totalité des curriculums de FLS conçoit l'apprenant de la langue cible comme un individu doté d'un bagage culturel composite et complexe. En outre, il importe de noter qu'en intégrant si fortement ce sous-concept dans le corps de leur texte, ces curriculums encouragent également, chez les apprenants, la prise en compte de leur bagage culturel composite dans la réalisation de *tâches* complexes devant émuler le monde réel (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

**5.2.3.2 Répertoire plurilingue**

En revanche, la pyramide d'intégration relative au sous-concept du *répertoire plurilingue*, qui apparaît à la Figure 29, se situe à un tout autre endroit sur le plan des intervalles. En effet, ce sous-concept se positionne essentiellement entre l'intégration moyenne et mineure, à l'exception d'un seul curriculum y accordant une place importante. Ainsi, neuf curriculums sur dix (90 %) n'attribuent qu'une valeur moyenne ou mineure au *répertoire plurilingue*.



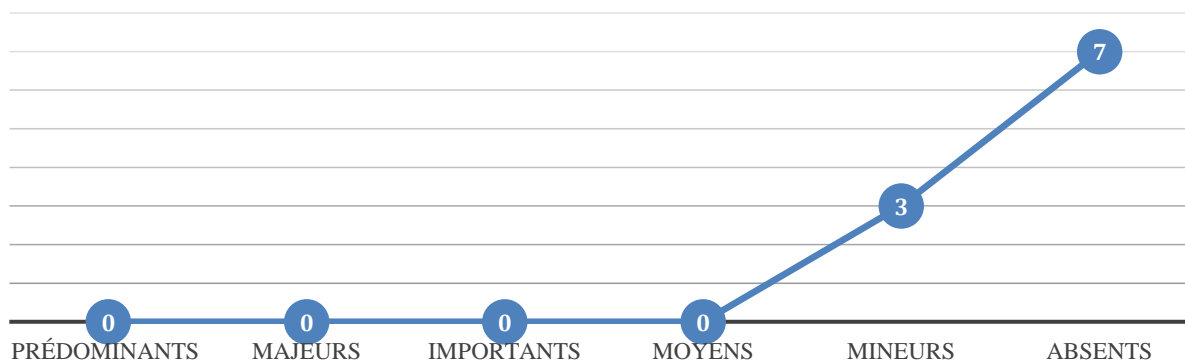
**Figure 29 :** Intégration globale du sous-concept du *répertoire plurilingue*

Cela laisse présager qu’une écrasante majorité de curriculums de FLS fait mention de l’ensemble des composantes linguistiques façonnant une personne (Conseil de l’Europe, 2001, 2018), mais sans toutefois ne jamais les mettre clairement de l’avant. Cela contraste avec la pyramide d’intégration du *répertoire pluriculturel*, dont le sommet, rappelons-le, se situe fortement au niveau de l’intervalle d’intégration important. Bref, dans l’ensemble, la quasi-totalité des curriculums de FLS au Canada met davantage en valeur la pluralité culturelle du sous-concept de l’*acteur social*, inhérent à l’approche actionnelle, que celle linguistique.

### 5.2.3.3 Compréhension plurilingue

Le sous-concept de *compréhension plurilingue* se démarque par sa très faible intégration, et ce, à l’échelle pancanadienne (voir la Figure 30). En effet, une infime partie des curriculums de FLS, soit trois, en font mention dans la sémantique de leur texte, et là encore, seulement de façon très limitée (mineure). La grande majorité des curriculums de FLS au Canada (70 %) n’évoque en effet jamais le sous-concept de la *compréhension plurilingue*. C’est donc dire que la capacité d’un élève à se diriger dans son propre univers multilingue, et ce, afin de mieux le comprendre (Conseil de l’Europe, 2001, 2018) n’est nullement envisagée. Ainsi, les curriculums de FLS au Canada semblent concevoir de façon plutôt hermétique la coexistence du bagage linguistique de chacun.

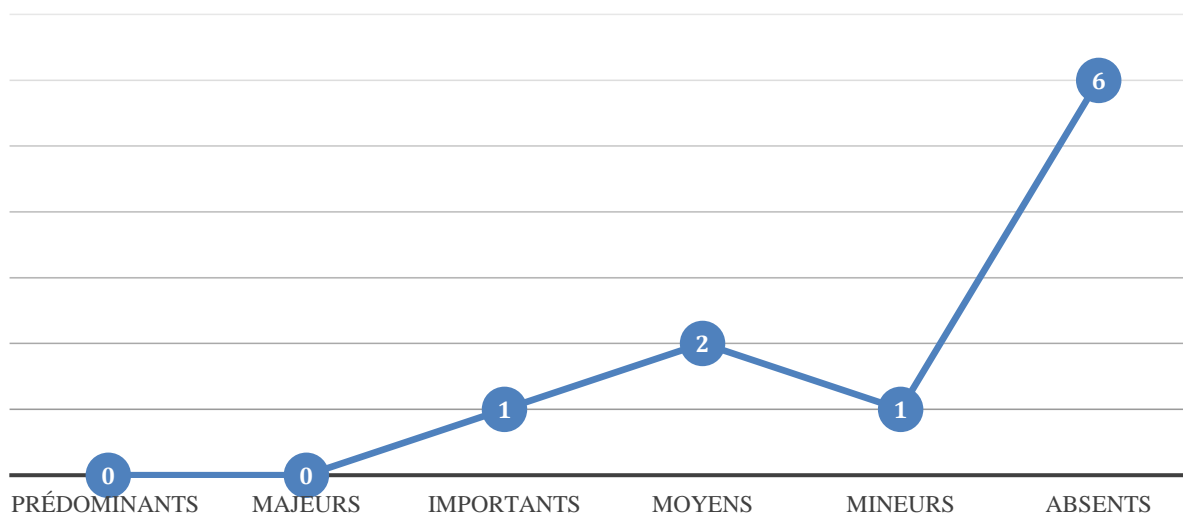
**Figure 30 :** Intégration globale du sous-concept de la *compréhension plurilingue*



Réitérons également que la vaste majorité des curriculums n'accorde pas une valeur de premier plan au *répertoire linguistique* individuel, les intervalles d'intégration se ne situant qu'aux paliers moyens ou mineurs. Pourtant, les apprenants de FLS auraient avantage à s'appuyer sur leur bagage linguistique et à comprendre les allers-retours interlinguistiques nécessaires à l'apprentissage de toute L2 (Vandergrift, 2006; Moore et Castellotti, 2008; Piccardo, 2016).

#### 5.2.3.4 Médiateur interculturel

Enfin, comme cela est présenté à la Figure 31, le sous-concept du *médiateur interculturel* n'est pour sa part que très peu incorporé dans l'ensemble des corps sémantiques des curriculums de FLS étudiés. Ainsi, nous n'observons qu'une seule intégration d'importance, tandis que deux curriculums en font mention d'une manière plus moyenne, et qu'un seul ne l'aborde que très sommairement. Ce sous-concept est surtout absent de la majorité des curriculums de FLS au Canada, soit six curriculums sur dix (60 %).



**Figure 31 :** Intégration globale du sous-concept du *médiateur interculturel*

Cela laisse donc présager que ces documents n'accordent qu'une infime valeur à la capacité qu'a un élève au bagage pluriculturel composite d'agir comme intermédiaire de sens envers

d'autres *acteurs sociaux*, au sein de contextes requérant la mobilisation de l'ensemble de ses ressources socioculturelles (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). En outre, cela renvoie à l'absence totale d'intégration du sous-concept de la *médiation* de l'approche actionnelle mentionné précédemment. Ainsi, dans l'ensemble, nous pouvons en déduire que les curriculums de FLS au Canada n'envisagent pas, ou sinon très peu, la capacité des apprenants à agir en tant qu'intermédiaires de sens envers d'autres *acteurs sociaux* dans des contextes affichant un certain niveau de complexité sur le plan culturel.

En somme, la présente section nous a permis d'établir clairement qu'il existe une disproportion importante entre l'intégration de l'approche actionnelle (88,5 %) et celle du plurilinguisme (11,5 %) au sein de tous les curriculums de FLS du Canada. Il ne fait donc aucun doute, à la lumière de l'interprétation effectuée dans cette section, que le CECR ne se voit guère incorporé de manière équilibrée sur le plan conceptuel dans tous les curriculums de FLS au Canada. Il aurait été plutôt aisé de conclure ce chapitre en ne présentant que des observations plus générales. Toutefois, en nous étant penchés de plus près sur la présence de chaque sous-concept à l'échelle des curriculums, tel que nous l'avons effectué dans la présente section, nous nous sommes rendu compte que certains sous-concepts étaient bien plus prévalents que d'autres. Par exemple, il nous a été donné d'observer que les sous-concepts de l'approche actionnelle que sont l'*acteur social*, les *tâches*, *l'interaction et la communication orales*, et la *compétence langagière linguistique* imprègnent plus fortement le corps sémantique des curriculums que d'autres sous-concepts. Pour le plurilinguisme, la situation est tout autre, dans la mesure où très peu de sous-concepts figurent parmi les trois premiers intervalles d'intégration. Ainsi, dès lors que des interprétations plus précises des données ont été établies, il convient, en conclusion, de comparer nos résultats avec ceux de la recherche sur le plan de l'intégration du CECR au Canada.

## Chapitre 6 – Discussion des résultats

Les données ayant été recueillies, catégorisées et dont les tendances conceptuelles ont été interprétées, il convient désormais d'établir des liens entre les résultats et l'état actuel de la recherche sur l'introduction du CECR au Canada. Pour ce faire, nous effectuerons un retour systématique sur l'ensemble des écrits en lien avec le CECR au Canada, et établirons, par le fait même, des constats à cet égard.

De prime abord, comparons les suggestions émises par Vandergrift (2006) à nos propres observations sur l'introduction des piliers conceptuels du CECR en contexte canadien que sont l'approche actionnelle et le plurilinguisme. Mentionnons d'emblée que tous les curriculums de FLS canadiens sont influencés par l'esprit conceptuel du CECR, que ce soit pour ce qui est de l'intégration de l'approche actionnelle ou de celle du plurilinguisme. Toutefois, cette influence s'avère à géométrie variable selon les curriculums, ce qui nous permet de dire que chacun d'entre eux se caractérise par une personnalité conceptuelle distincte. Il n'existe en effet aucun curriculum identique à un autre, sur le plan de l'intégration des sous-concepts. Cela dit, tel que nous le constatons, certaines tendances relatives à quelques sous-concepts de l'approche actionnelle sont davantage uniformisées que d'autres à l'échelle canadienne. Ainsi, nous avons observé que l'ensemble des *compétences langagières (linguistique, pragmatique et sociolinguistique)* est incorporé dans tous les curriculums, précisément comme l'avait suggéré Vandergrift, et ce, même si le niveau d'intégration diffère largement d'un curriculum à l'autre.

De plus, Vandergrift (2006) recommandait que la *métacognition* occupe une dimension première des curriculums de FLS, dans la mesure où le CECR accorde une importance certaine au retour réflexif et critique sur les apprentissages. Or, nous avons observé que la *métacognition* a bel et bien fait son entrée dans presque tous les curriculums de FLS. Tel que le soutenait Vandergrift, la grande majorité des apprenants de FLS est donc encouragée à réfléchir et à évaluer la

progression des apprentissages dans la langue cible. Vandergrift mettait également de l'avant les avantages de considérer la langue cible comme un outil de communication utilisé dans la réalisation de *tâches* authentiques émulant la vie réelle entre *acteurs sociaux*. Sur ce point, nous avons observé que les sous-concepts d'*utilisateur*, de *tâches*, d'*acteur social*, de *contexte social*, ainsi que de *l'interaction et communication orales* sont tous fortement présents sémantiquement à l'échelle des curriculums canadiens. D'ailleurs, Piccardo (2016) soulève également, à l'instar de Vandergrift, l'importance cruciale pour les apprenants de L2 d'utiliser la langue cible à dessein de construire des apprentissages, et ce, par l'entremise d'une interaction sociale authentique non seulement avec d'autres élèves, mais également avec des locuteurs natifs. Au vu de l'intégration des sous-concepts susmentionnés, nous pouvons conclure que cette partie de l'approche actionnelle se voit fortement prise en compte. Cela étant dit, il convient dès lors de se pencher plus en profondeur sur la recherche actuelle relative à l'approche actionnelle au Canada, et, en parallèle, d'établir des liens avec nos résultats de recherche.

Rappelons que l'épine dorsale de l'approche actionnelle consiste en une répartition équitable des trois *compétences langagières* (*linguistique, pragmatique et sociolinguistique*) de manière à assurer un développement équilibré de la capacité d'un individu à entrer en communication, et ce, dans toute situation sociale donnée. Il est clairement établi que sans l'intégration complète de toutes ces *compétences langagières*, une *tâche sociale* ne saurait être dûment planifiée et exécutée (Conseil de l'Europe, 2001), dans la mesure où ces compétences sont beaucoup trop complexes pour qu'une personne ne s'appuie que sur l'une d'entre elles pour mener à bien ses intentions de communication (Rosen, 2010). À titre d'exemple, les individus, soit les *acteurs sociaux*, ne font pas qu'utiliser le code linguistique pour être en mesure de communiquer entre eux. En effet, ils doivent dans un premier temps savoir comment adapter la langue selon les paramètres établis par le contexte, et, dans un deuxième temps, adopter certains codes

socioculturels pour rendre cette communication possible (Le Thier, Rautureau, 2011). Cela dit, nous observons sur le plan de l'intégration des résultats à l'échelle pancanadienne, que les *compétences langagières* ne s'avèrent pas insérées de la même manière. Ainsi, la *compétence langagière linguistique*, relative au code de la langue cible, figure clairement à l'avant-plan, contrairement à la *compétence langagière pragmatique*, mais surtout à celle *sociolinguistique*, beaucoup moins incorporée sur le plan global. De ce fait, nous ne pouvons pas affirmer que l'approche actionnelle soit intégrée de manière équilibrée, et ce, alors que l'accent demeure encore mis jusqu'ici sur l'apprentissage des dimensions objective et formelle de la langue cible. L'approche actionnelle vise à simuler la complexité des *tâches* sociales, et donc, d'une certaine façon, de faire en sorte d'abattre les murs de la classe à dessein d'élargir les perspectives d'apprentissage (Piccardo, 2016). Si la plupart des curriculums de FLS canadiens accordent toujours un statut aussi élevé à la *compétence langagière linguistique* par rapport aux autres *compétences langagières*, vouloir émuler la complexité de la vie en société s'avère dans ce cas des plus laborieux.

En outre, Piccardo (2016) souligne l'importance de premier plan que revêt l'interaction sociale pour la rétroaction entre les pairs. En effet, c'est en échangeant durant la réalisation des *tâches* que les élèves apprennent les uns des autres. À cet égard, il est plutôt encourageant de constater que la forte majorité des curriculums de FLS ont si fortement intégré cette dimension cruciale de l'approche actionnelle. Nous pouvons donc affirmer sans hésitation que les curriculums de FLS au Canada mettent de l'avant un enseignement du FLS fortement axé sur l'*interaction* et la *communication orales* entre les pairs. Par ailleurs, cela pourrait aussi potentiellement expliquer la plus faible intégration du sous-concept de la *collaboration et coconstruction*. Pour reprendre les mots de Piccardo, les apprenants de FLS au Canada développent ainsi des apprentissages linguistiques qui leur seront utiles « dans et pour l'action sociale » (Piccardo, p.68).

En ce qui regarde la *métacognition*, rappelons que Little et Taylor (2013) avancent que ce sous-concept est primordial durant l'apprentissage, puis lors de sa concrétisation. En mettant l'accent sur le retour réflexif et critique sur les apprentissages, les élèves sont en mesure de juger si les résultats concordent avec les objectifs souhaités et coconstruits des *tâches*. Or, la mise en commun des résultats nous montre que l'incorporation de ce sous-concept s'avère être inégale. En effet, certains curriculums le considèrent comme une dimension fondamentale du processus d'apprentissage, alors que d'autres ne le mentionnent que sommairement, voire même aucunement.

Rappelons par ailleurs que Little et Taylor (2013) ont mis en valeur les nombreux avantages pédagogiques d'un enseignement du FLS inspiré des concepts piliers du CECR, dont l'approche actionnelle. En effet, ceux-ci avaient remarqué, dans le cadre de leurs recherches, que la motivation et le niveau d'indépendance des apprenants avaient fortement augmenté, et ce, car ils utilisaient la langue dans le cadre de projets authentiques émulant la complexité de leur quotidien. À l'échelle canadienne, comme nous l'avons déjà mentionné, l'ensemble des curriculums de FLS accorde une importance de premier plan aux sous-concepts de l'approche actionnelle, ce qui rend plus concrets pour les apprenants les acquis langagiers résultant du développement de la langue cible. En effet, l'accent est mis sur la langue orale lors des *tâches*, dans lesquelles les élèves sont considérés tels des *acteurs sociaux* à part entière. Tout cela fait en sorte que les apprenants conçoivent clairement la pertinence d'apprendre, de développer et d'utiliser la langue cible, puisqu'elle devient un outil de communication qu'ils sont à même d'utiliser dans leur quotidien (Piccardo, 2013). C'est exactement ce que nous montre l'intégration importante d'un grand nombre de sous-concepts de l'approche actionnelle. Cela étant dit, cette dernière n'est pas l'unique brique conceptuelle sur laquelle le CECR a été édifié. En effet, le plurilinguisme, sur lequel nous nous pencherons à présent, joue, lui aussi, un rôle de premier plan,

qui doit être pris en compte pour être en mesure de déterminer si les différents curriculums de FLS canadiens sont bel et bien inspirés du CECR, et ce, dans son entièreté conceptuelle.

De prime abord, en ce qui a trait au plurilinguisme, rappelons que Vandergrift (2006) avait souligné que le portrait démographique des apprenants canadiens se métamorphosait grandement et rapidement. Ainsi, en cette ère de mondialisation, les élèves canadiens se caractérisent désormais par des profils culturels et linguistiques plus diversifiés qu'auparavant. Voilà un aspect auquel les concepteurs du CECR avaient déjà bel et bien réfléchi. Selon Vandergrift, il est primordial de tenir compte de l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant pour favoriser des apprentissages dans la L2. Moore et Castellotti (2008) abondaient dans le même sens, en affirmant qu'il faut dorénavant concevoir les sociétés contemporaines comme des entités aux contours fluides et composites sur le plan des langues et des cultures. De cette façon, il est impératif que les curriculums de L2 d'une société donnée s'adaptent à cette réalité socioculturelle en évolution. Or, nous avons pu observer que les curriculums de FLS du Canada ne laissent en fait que très peu d'espace sémantique à ce deuxième pilier du CECR qu'est le plurilinguisme, lequel n'accapare, réitérons-le, que 11,50 % de la totalité des unités sémantiques recueillies. Si la grande majorité des curriculums de FLS intègre une bonne partie des sous-concepts constitutifs de l'approche actionnelle, c'est loin d'être le cas pour le plurilinguisme. On semble ainsi davantage tenir compte de l'élève comme *acteur social*, et moins prendre en considération ses bagages culturels et surtout linguistiques.

Pourtant, Piccardo (2016) souligne elle aussi l'importance de ce concept fondamental, affirmant qu'il s'agit bel et bien d'un pilier théorique à part entière du CECR qui doit impérativement être pris en compte. En effet, l'élève doit être en mesure de s'appuyer sur ses propres repères culturels et linguistiques pour améliorer et concrétiser les apprentissages dans la langue cible (Piccardo). Or, même si le plurilinguisme ne se voit que peu intégré dans son ensemble

au sein des corps sémantiques curriculaires, nous observons tout de même, dans l'intégration des résultats, que certains de ses sous-concepts le sont davantage que d'autres. Ainsi, globalement, nous pouvons affirmer que les curriculums de FLS canadiens attribuent une valeur plus grande à la dimension culturelle que linguistique de la personne. En effet, le *répertoire pluriculturel* se voit incorporé considérablement plus que ne l'est le *répertoire plurilingue*.

De plus, Moore et Castellotti (2008) avancent que mettre l'accent sur le plurilinguisme permet un apprentissage individualisé de la L2 se focalisant sur les particularités linguistiques et culturelles propres à une personne. Nous avons observé que les curriculums de FLS au Canada ne permettent pas, dans leur grande majorité, de s'adapter aux différents profils des apprenants sur les plans culturels mais surtout linguistiques. Si les curriculums conçoivent tous les élèves de FLS comme des *acteurs sociaux* dotés de l'agentivité nécessaire pour agir au sein de *contextes sociaux* complexes, nous ne pouvons en revanche en dire autant des particularismes culturels, linguistiques, et donc identitaires des apprenants, qui définissent pourtant de plus en plus les paramètres de nos contextes communicatifs en cette ère de mondialisation (Moore et Castellotti).

Par ailleurs, la très faible intégration du sous-concept du *médiateur interculturel* fait en sorte que les élèves de FLS, globalement, semblent plus ou moins encouragés à mettre à profit l'ensemble de leurs ressources culturelles afin d'agir comme intermédiaires dans des sociétés se composant de plus en plus d'autres *acteurs sociaux* aussi diversifiés qu'eux (Moore et Castellotti, 2008). Les curriculums de FLS canadiens ne soulignent donc pas suffisamment l'importance de cette capacité de composer avec une diversité sociale caractérisée par des interprétations complexes et souvent contradictoires, et ce, dans un cadre dont les pourtours linguistiques et culturels sont toujours plus nébuleux. À l'échelle des curriculums de FLS canadiens, cela remet donc en question la capacité de l'apprenant à interpréter le sens d'une situation donnée à l'intention

d'autres *acteurs sociaux*, le tout au sein d'un contexte sociolinguistique aux frontières sans cesse plus fluides (Moore et Castellotti).

En ce qui a trait à la prise en compte de la pluralité linguistique, il nous est possible d'avancer, en observant les résultats intégrés, que l'hétérogénéité linguistique n'est pas envisagée comme un élément essentiel de l'apprentissage d'une L2. Or, Piccardo (2016) souligne que les perspectives d'apprentissage sont élargies lorsqu'elles ne restreignent pas l'enseignement qu'à la langue cible. En effet, il est bénéfique pour les apprenants d'intégrer, tout au long du processus d'apprentissage, la totalité des ressources linguistiques à leur disposition pour mener à bien leurs objectifs (Piccardo). En nous appuyant sur les constats dégagés au sein de la section 5.2.3, nous pouvons néanmoins observer que la grande majorité des curriculums de FLS canadiens n'accordent que très peu d'importance, et parfois même aucune, à l'intégration d'autres langues et de la diversité linguistique en général dans le processus d'acquisition de la langue cible au sein des classes de FLS. La faible intégration du *répertoire plurilingue* et la quasi-absence de la *compréhension plurilingue* témoignent de cet état de fait, ce qui contraste avec la complexification accrue des situations langagières dans lesquelles les *acteurs sociaux* se trouvent désormais (Piccardo). Pour insister davantage sur la dimension plurielle de l'apprentissage du FLS, Piccardo relève que tout apprentissage d'une L2 ne s'inscrit pas dans la linéarité, mais bien au sein d'une multitude de trajectoires aux avenues infinies entremêlant les compétences linguistiques actuelles et préexistantes des apprenants, qui, à leur tour, les manipulent avec leurs pairs de manière interactive et itérative. Ainsi, l'absence relative de la *compréhension plurilingue* du corps sémantique des curriculums s'avère être grandement problématique à cet égard, et ce, plus particulièrement compte tenu du contexte canadien actuel en constante mutation linguistique et culturelle (Vandergrift, 2006).

Enfin, nos observations concordent aussi avec l'état actuel de la recherche et le constat qu'aujourd'hui encore, les classes de FLS sont effectivement très loin d'avoir véritablement adopté une dimension plurilingue de l'apprentissage d'une L2. De fait, il y est encore mis de l'avant une utilisation et un apprentissage exclusifs et cloisonnés du français chez les apprenants (Cummins, 2014; Piccardo et Capron Puozzo, 2015; Taylor et Culter, 2016; Wernicke et Bournot-Trites, 2011). Ces chercheurs mettent en évidence que le *répertoire plurilingue* et le *répertoire pluriculturel* des élèves sont trop souvent négligés, et ce, à l'instar de nos propres résultats montrant eux aussi clairement la très faible intégration du plurilinguisme dans les contenus curriculaires en général. Ceci, bien qu'il ait été prouvé par Cummins (2014) que les apprenants de FLS bénéficieraient grandement de pouvoir s'appuyer sur leur L1 pour être en mesure de réaliser des apprentissages dans leur L2.

En définitive, nous avons observé, dans cette discussion des résultats, que les recommandations émises par Vandergrift (2006) se sont vues concrétisées quoique partiellement, dans la mesure où tous les curriculums semblent être imprégnés de l'esprit conceptuel du CECR. Toutefois, nous notons aussi un écart important sur le plan de l'intégration des deux concepts piliers. D'abord, la forte intégration de l'approche actionnelle met de l'avant un apprentissage du FLS beaucoup plus axé, dans l'ensemble, sur l'interaction et l'émulation de la vie sociale, et ce, tel qu'avancé par divers chercheurs à cet endroit (Piccardo, 2016; Little et Taylor, 2013). À l'opposé, le plurilinguisme figure, et de loin, en dernière place de l'intégration conceptuelle, et ce, contrairement aux recommandations de maints chercheurs de tenir compte de l'ensemble des composantes culturelles et linguistiques des élèves dans le processus d'apprentissage d'une L2, dont le FLS (Cummins, 2014; Piccardo et Capron Puozzo, 2015; Taylor et Culter, 2016; Wernicke et Bournot-Trites, 2011; Moore et Castelloti, 2008).

## Chapitre 7 – Conclusion

En somme, ce projet de recherche nous a permis d'analyser la vision de l'enseignement, de l'évaluation et de l'apprentissage du FLS des divers curriculums de palier secondaire à l'échelle du Canada entier, à travers le prisme des deux piliers conceptuels du CECR que sont l'approche actionnelle et le plurilinguisme. Avant toute chose, il convient ici de préciser que même si certains curriculums ont été publiés antérieurement au CECR (Conseil de l'Europe, 2001) il est tout à fait envisageable que certains sous-concepts du CECR s'y retrouvaient déjà, puisqu'ils étaient en vogue au moment même où chacun d'entre eux était en cours d'élaboration. De surcroît, ne perdons pas de vue que les concepteurs des différents curriculums n'ont certainement pas travaillé en vase clos, et qu'ils se sont inspirés des recherches publiées à cette période, recherches qui ont également influencé les concepteurs du CECR. Précisons d'ailleurs que bien que ces curriculums de FLS aient été publiés dans un contexte temporel précis, soit leur date de publication respective, ceux-ci sont en fait le fruit d'un long processus de réflexion et de rédaction qui s'est étiré dans le temps. Au final, ce processus a contribué à façonner pour chacun d'entre eux une personnalité conceptuelle propre, bien que toujours en phase avec la recherche ambiante.

En contexte canadien, Vandergrift avait été le premier, en 2006, à recommander l'introduction de pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage des L2, dont le FLS, qui soient inspirées du CECR. Rappelons par ailleurs que nous avons recensé l'ensemble des écrits disponibles en lien avec l'introduction du CECR au Canada, mais qu'il n'en demeure pas moins que la recherche à ce sujet se fait encore rare. Nous sommes donc maintenant près de deux décennies plus tard, et il nous est donc possible d'affirmer que beaucoup de chemin avait déjà été parcouru avant et depuis 2006. En effet, nous avons observé, dans le cadre de cette recherche, que tous les curriculums canadiens de FLS s'inspirent de nombreux sous-concepts constitutifs des deux

concepts fondamentaux du CECR. C'est toutefois dans le degré de leur intégration que la situation diffère largement entre les curriculums.

Globalement, il nous a été possible d'observer la disproportion entre l'intégration de l'approche actionnelle (très importante) et celle du plurilinguisme (plus limitée). Pour ce qui est de l'approche actionnelle, les sous-concepts les plus représentés sont les suivants : l'*acteur social*, les *tâches*, l'*interaction* et la *communication orales*, la *compétence langagière linguistique* et les *stratégies d'apprentissage*. Cette liste des cinq plus importants sous-concepts de l'approche actionnelle nous a fourni un aperçu global des principes pédagogiques prévalant en FLS à l'échelle canadienne. Et pourtant, Arnott et coll. (2017) avaient lancé un appel sans équivoque en la matière en suggérant une intégration plus exhaustive du CECR, et donc non seulement de l'approche actionnelle mais également du plurilinguisme. Nous avons aussi pu constater que certains sous-concepts de l'approche actionnelle sont nettement moins intégrés que d'autres, comme le *contexte social*, les *besoins communicatifs*, la *métacognition*, la *compétence langagière sociolinguistique*, de même que la *médiation*, pour sa part pratiquement absente du corps sémantique de l'ensemble des curriculums. Par ailleurs, le plurilinguisme, ne représentant que 11,50 % des unités de sens répertoriées, est, et de loin, le plus faiblement intégré des deux concepts piliers, ce qui ne va pas dans le sens de l'appel lancé par Arnott et coll. L'intégration de l'ensemble des sous-concepts constitutifs de l'approche actionnelle et du plurilinguisme doit donc se poursuivre, et ce, compte tenu du potentiel pédagogique observé en salle de classe à cet endroit (Arnott, et coll.).

La contribution de ce projet de recherche aura été d'offrir une vision d'ensemble des buts d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage promus actuellement par les gouvernements provinciaux et territoriaux en matière de FLS. L'analyse des curriculums, des documents officiels, a mis en lumière la volonté des acteurs en présence d'améliorer les perspectives d'apprentissages du FLS en suivant les recommandations émises par le CMEC en 2010 quant à l'intégration des

deux piliers conceptuels du CECR au sein des curriculums de FLS. Les résultats de cette thèse pourront, au final, servir à d'éventuelles recherches sur l'élaboration de politiques éducatives visant à poursuivre la consolidation du CECR au Canada, comme le souhaitaient Arnott et coll., et ce, aux paliers non seulement secondaire mais également élémentaire. Les résultats de ce projet offriront des pistes de recherche qui permettront aussi d'améliorer les perspectives d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage des cours de français de base, lesquels regroupent encore, rappelons-le, près de 75 % des élèves canadiens inscrits dans des programmes de FLS (*Canadian Parents for French*, 2018). Il serait aussi pertinent d'effectuer une comparaison du degré d'intégration du CECR entre les curriculums canadiens de FLS des paliers élémentaire et secondaire. Une autre piste de recherche serait de se pencher sur les facteurs sous-jacents au sous-développement du plurilinguisme dans les curriculums de FLS au Canada. Il convient en effet de s'interroger sur ce décalage entre le multiculturalisme canadien, mettant de l'avant les répertoires pluriels de tous les citoyens, et la faible prise en compte du plurilinguisme en général dans les curriculums de FLS. Dans un autre ordre d'idées, les résultats de cette recherche pourraient aussi amener certains chercheurs canadiens à effectuer des comparaisons internationales avec d'autres fédérations bilingues, ou encore multilingues, pour tenter d'en dégager des points de convergence, mais aussi de divergence quant à l'application du CECR dans leurs classes de langue étrangère respectives, et ce, à l'échelle de tous les paliers scolaires. Ainsi, cette nouvelle brique dans l'édifice de la recherche relative au français de base contribuera à générer à son tour d'autres avenues de recherche en la matière, notamment quant à l'application des principes curriculaires au sein de la classe même de FLS. Finalement, n'oublions jamais que l'ensemble de la recherche relative à l'enseignement, à l'évaluation et à l'apprentissage du FLS au Canada s'inscrit dans cette volonté de s'efforcer à accroître continuellement le taux de bilinguisme chez les jeunes Canadiens tel que promu par l'ensemble de la fédération canadienne (CMEC, 2010), et ce, *ad mare usque ad mare*.

## Références

- Arnott, S., Brogden, L. M., Faez, F., Péguret, M., Piccardo, E., Rehner, K., Taylor, S. K. et Wernicke, M. (2017). The Common European Framework of Reference (CEFR) in Canada: A Research Agenda. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20 (1), 31-54.
- Berg, B. L. et Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (8 éd.). New York: Pearson Education Inc.
- Canadian Parents for French (2018). *French As A Second Language Enrolment Statistics*. Récupéré le 20 octobre 2018 du site de l'organisme. <https://cpf.ca/en/files/Enrolement-Stats.pdf>
- Comité permanent des langues officielles (2017). *Les programmes d'enseignement du français langue seconde au Canada : État des lieux*. Chambre des Communes, Canada.
- Conseil de l'Europe (1997). *Portfolio européen des langues : propositions d'élaboration*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré le 20 octobre 2018 du site de l'organisme. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Récupéré le 20 octobre 2018 du site de l'organisme. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conseil des ministres de l'éducation (Canada). (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien*. Récupéré le 20 octobre 2018 du site de l'organisme. <http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>
- Conseil des ministres de l'éducation (Canada). (2015). *Le français langue seconde au Canada : potentiel de collaboration*. Récupéré le 20 octobre 2018 du site de l'organisme. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/370/ACPLS-Rapport-FLS-au-Canada-FR.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4e édition. Boston, États-Unis: Pearson.
- Delbart, A. (2004). FLM, FL2, FLE... La diversité des profils linguistiques. *Québec français*, 132, 72-75.
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S. K., Smith, M. et Crowley, K. (2011). The power of "Can Do" statements: Teachers' perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14 (2), 1-19.

- Gauthier, B., et Bourgeois, I. (dir.) (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données, 6e éd.*, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Germain, C. (2013). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hermans-Nymark, L. (2013). The Path to Bilingualism: The Common European Framework for Languages in Canada. *Education Canada*, 53 (1), 42-44.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches (Troisième édition.)*. Saint-Laurent: ERPI.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Deslauriers, J-P. (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lapkin, S., Mady, C. et Arnott, S. (2009). Research perspectives on core French: A literature review. *Revue canadienne de la linguistique appliquée*, 12 (2), 6-30.
- Le Thiec Rautureau, M. (2011). Un cadre de référence pour le Canada. *Québec français*, 163, 50–51.
- Little, D. (2010). What does “implementing” the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) mean? *Réflexions*, 29 (2), 20-21.
- Little, D. et Taylor, S. K. (2013). Tirer des leçons des recherches empiriques sur la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues et du Portfolio européen des langues pour les recherches futures. *Édition spéciale de la Revue canadienne des langues modernes*, 69(4), 1-23.
- Malet, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. *Carrefours de l'éducation*, 19, 165-188.
- Martyniuk, W. et Noijons, J. (2007). *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les États membres du Conseil de l'Europe. Communication présentée au forum politique : Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités, Strasbourg, France*. Récupéré le 2 octobre 2018 du site de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV) : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article774>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2014). *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Récupéré le 25 novembre 2018 du site éducol: <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2004). *CECRL French as a second language nine-year program of studies (grade 4 to grade 12)*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme: [https://education.alberta.ca/media/160306/nine\\_year.pdf](https://education.alberta.ca/media/160306/nine_year.pdf)

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2018). *Core French*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme : <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/second-languages/all/courses>

Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard (2000). *Français de base : programme d'études et guide pédagogique, de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme : <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/education-and-lifelong-learning/core-french-curriculum>

Ministère de l'Éducation du Manitoba (2014). *French Communication and Cultures: grades 4 to 12*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme : [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/french/comm\\_culture.html](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/french/comm_culture.html)

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2016). *Post-Intensive French - Grades 9-12*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme: [https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/anglophone\\_sector/curriculum\\_anglophone.html#3](https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/anglophone_sector/curriculum_anglophone.html#3)

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2003). *Français de base - secondaire 2e cycle 10e à la 12e année*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme: <https://curriculum.novascotia.ca/core-french/course/francais-de-base-10e-a-12e-annee-core-french-10-12>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *French as a Second Language*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl.html>

Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Français langue seconde (programme de base)*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme: <http://www.education.gouv.qc.ca/en/teachers/quebec-education-program/secondary/langages/french-as-a-second-language/>

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1998). *Core French A Curriculum Guide for the Secondary Level*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme: <https://curriculum.gov.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BBLEARN/CurriculumHome?id=404&language=fr>

Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador (2013). *Senior High Core French*. Récupéré le 5 février 2019 du site de l'organisme: <https://www.gov.nl.ca/eecd/k12/curriculum/guides/corefrench/>

Moore, D. et Castellotti, V. (2008). *Conférence internationale sur l'acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme. (n.d.). La compétence plurilingue: Regards francophones* (Transversales (Berne, Suisse) ; v. 23). Berne; New York, NY: Lang.

North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.

Piccardo, E. (2013). (Re) conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluations: comment les enseignants canadiens perçoivent le CECR. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 69 (4), 386–414.

- Piccardo, E. (2016). La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité. *Voix plurielles*, 13 (1), 57-75.
- Piccardo, E. et Capron Puozzo, I. (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of “plurilingualism”: A possible paradigm shift? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 71 (4), 317-499.
- Riffe, D., Lacy, S., Watson, B., et Fico, F. (2019). *Analyzing media messages: using quantitative content analysis in research (Fourth edition.)*. New York: Routledge.
- Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *La revue canadienne des Langues vivantes*, 66 (4), 487-498.
- Stern, H. (1982). French Core programs across Canada: How can we improve them. *La revue canadienne des Langues vivantes* 39 (1), 34-47.
- Reis, G. et Ng-A-Fook, N. (2010). TEK talk: so what? Language and the Decolonization of Narrative Gatekeepers of Science Education Curriculum. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 1009-1026.
- Taylor, S. K. et Cutler, C. (2016). Showcasing the translingual SL/FL classroom: Strategies, practices, and beliefs. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 72 (4), 389-422.
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Bibliothèque et Archives Canada.
- Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of Students, Teachers, and Parents. *La revue canadienne des langues vivantes*, 71 (1), 52-74.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wernicke, M. et Bournot-Trites, M. (2011). Introducing the CEFR in BC: Questions & challenges. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14, 106-128.

## Annexe A - Présentations des niveaux communs de référence

(Le Conseil de l'Europe, 2001, p.25)

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	<b>C2</b>	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	<b>C1</b>	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	<b>B2</b>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	<b>A2</b>	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

## Annexe B - Grille d'analyse : unités de classification / codages

<u>Approche actionnelle</u>		
<u>Sous-concepts</u>	<u>Occurrences</u>	<u>Pourcentage</u>
Acteur social		
Contexte social		
Tâches		
Besoins communicatifs		
Stratégies d'apprentissage		
Utilisateur		
Collaboration et coconstruction		
Métacognition		
Interaction communication orales		
Médiation		
Compétence langagière linguistique		
Compétence langagière pragmatique		
Compétence langagière sociolinguistique		
<u>Plurilinguisme</u>		
<u>Sous-concepts</u>	<u>Occurrences</u>	<u>Pourcentage</u>
Répertoire pluriculturel		
Répertoire plurilingue		
Compréhension plurilingue		
Médiateur interculturel		
Nombre total d'occurrences		100 %

## Annexe C - Définitions des sous-concepts du Cadre Européen Commun de Référence

(Le Conseil de l'Europe, 2001, 2018)

<i>Sous-concepts de l'approche actionnelle</i>	<i>Définitions</i>
<b>Acteur social</b>	<p>L'apprenant/utilisateur de langues est considéré comme un « acteur social », c'est-à-dire qu'il incarne une personne avec ses caractéristiques personnelles et sociales propres, et agissant au sein de son contexte (social, économique et politique) où il détermine son devenir et exerce un rôle de premier plan dans son processus d'apprentissage de la L2.</p> <p>Terme anglais équivalent : <i>Social Actor</i></p>
<b>Contexte social</b>	<p>Le contexte social désigne l'ensemble des dimensions relatives au monde réel dans lequel évolue l'apprenant/utilisateur de langues, qu'elles soient économiques, politiques ou sociales.</p> <p>Terme anglais équivalent : <i>Social Context</i></p>
<b>Tâches</b>	<p>Les tâches sont des projets pédagogiques d'envergure, pour lesquels les apprenants/utilisateurs de langues planifient, recherchent et exécutent des actions sociales de différents niveaux de difficulté reflétant la vie en société.</p> <p>Terme anglais équivalent : <i>Authentic Task</i></p>
<b>Besoins communicatifs</b>	<p>Les besoins communicatifs constituent ce qui doit être pris en considération dans le processus d'acquisition de la L2 afin que l'apprenant/utilisateur de langues puisse être en mesure de réaliser ses intentions de communication dans le cadre des tâches à effectuer.</p> <p>Terme anglais équivalent : <i>Communicative Needs</i></p>

### **Stratégies d'apprentissage**

Les stratégies d'apprentissage représentent tout ce que l'apprenant/utilisateur peut utiliser, à toutes les étapes du processus d'apprentissage, pour l'aider à développer son autonomie à dessein d'accomplir les tâches émulant la vie en société.

Terme anglais équivalent : *Learning Strategies*

### **Utilisateur**

L'apprenant/utilisateur de langues est considéré comme une personne à part entière qui a besoin de la langue pour communiquer ses intentions aux autres acteurs sociaux présents dans son contexte social. La langue est donc ici considérée en tant que moyen de communication et non comme un objet d'étude isolé de son contexte social, économique, culturel et politique.

Terme anglais équivalent : *User*

### **Collaboration et coconstruction**

La collaboration et coconstruction consiste en une stratégie d'enseignement mettant de l'avant le travail en commun des apprenants/utilisateurs de langues, dans un premier temps pour déterminer les buts d'apprentissage et le sens de la tâche, ainsi que les stratégies d'apprentissage à adopter, et, dans un deuxième temps, pour mener à bien toutes les étapes relatives à sa réalisation.

Terme anglais équivalent : *Teamwork And Coplanning*

### **Métacognition**

La métacognition constitue l'étape finale du processus d'apprentissage, où l'apprenant/utilisateur de langues effectue un retour réflexif et critique sur l'ensemble des étapes relatives au processus d'apprentissage d'une tâche authentique, et ce, à dessein de développer son autonomie lors de la réalisation de tâches subséquentes pour atteindre un niveau d'utilisation indépendant dans la L2.

Terme anglais équivalent : *Self-assessment*

### **Interaction et communication orales**

L'interaction et communication orales représentent un aspect fondamental de l'approche actionnelle, mettant de l'avant le fait que les apprenants/utilisateurs de langues, considérés comme des acteurs sociaux, doivent communiquer leurs idées par des conversations lors de la réalisation des tâches, notamment avec les acteurs sociaux que sont les autres apprenants/utilisateurs de langues. Le but est ici de simuler la vie réelle où les personnes communiquent essentiellement de manière orale entre elles.

Terme anglais équivalent : *Oral interaction And Communication*

### **Médiation**

La médiation est l'aptitude d'un apprenant/utilisateur de langues à agir comme intermédiaire, en expliquant dans une situation donnée le sens accordé à une situation et d'en clarifier le but à d'autres acteurs, afin que ceux-ci soient en mesure de comprendre, d'agir et/ou de produire selon le sens voulu dans le contexte de la situation donnée.

Terme anglais équivalent : *Mediation*

### **Compétence langagière linguistique**

La compétence langagière linguistique représente la capacité de l'apprenant/utilisateur de langues à connaître et à comprendre les dimensions objectives et formelles de la langue comme code de communication : le lexique, la grammaire, la sémantique, la phonologie et l'orthographe. Sa connaissance permet l'utilisation de la langue cible en société, car d'autres acteurs sociaux en partagent également les éléments constitutifs, en tant que langue première ou seconde (étrangère).

Terme anglais équivalent : *Linguistic Language Competence*

**Compétence langagière pragmatique**

La compétence langagière pragmatique a trait à la façon d'organiser, de structurer et d'adapter la langue au sein de contextes de discussion caractérisés par des schémas interactionnels et transactionnels.

Terme anglais équivalent : *Pragmatic Language Competence*

**Compétence langagière sociolinguistique**

La compétence langagière sociolinguistique se réfère aux connaissances et habiletés à développer par l'apprenant/utilisateur de langues afin d'être en mesure de faire fonctionner la langue au sein de son contexte social propre, et ce, à dessein d'entamer la communication entre l'apprenant et un ou des locuteurs de la langue cible. Il est ainsi question de la façon d'adapter l'utilisation de la langue en fonction des marqueurs de relations sociales, des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre, de même que du dialecte et de l'accent.

Terme anglais équivalent : *Sociolinguistic Language Competence*

---

***Sous-concepts du plurilinguisme***

---

***Définitions***

---

**Répertoire pluriculturel**

Le répertoire pluriculturel regroupe l'ensemble des aspects culturels propres à un apprenant/utilisateur de langues, et se caractérise par ses dimensions dynamique et évolutive. Cet ensemble culturel, personnel et complexe, est pris en compte par les apprenants/utilisateurs de langues dans la réalisation des tâches, souvent de façon inconsciente.

Terme anglais équivalent : *Pluricultural Repertoire*

### **Répertoire plurilingue**

Le répertoire plurilingue regroupe l'ensemble des ressources linguistiques propres (langue première, variété dialectale, accents, etc.) à un apprenant/utilisateur de langues, et se caractérise par ses dimensions dynamique et évolutive. Cet ensemble linguistique, personnel et complexe, est pris en compte par les apprenants/utilisateurs de langues dans la réalisation des tâches, souvent de façon inconsciente.

Terme anglais équivalent : *Plurilingual Repertoire*

### **Compréhension plurilingue**

La compréhension plurilingue se réfère à la capacité des apprenants/utilisateurs à comprendre, d'une langue à une autre, et même partiellement, le sens relatif à une situation particulière, qu'elle relève d'une activité pédagogique ou d'un événement réel.

Terme anglais équivalent : *Plurilingual Comprehension*

### **Médiateur interculturel**

Le médiateur interculturel possède la capacité, en tant qu'apprenant/utilisateur, d'agir comme intermédiaire, en mobilisant l'ensemble de son répertoire pluriculturel à dessein d'expliquer le sens relatif à une situation particulière (activité pédagogique ou événement réel) à d'autres acteurs, et ce, afin que ceux-ci soient en mesure de comprendre, d'agir et/ou de produire selon le sens voulu dans le contexte de la situation donnée.

Terme anglais équivalent : *Intercultural Mediator*