LA MISE EN ŒUVRE DU DELF SCOLAIRE DANS UN CONTEXTE ONTARIEN DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE : UNE ÉTUDE DE CAS ÉCOLOGIQUE

SAMANTHA VAN GEEL

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
Doctorat en philosophie en Éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Samantha Van Geel, Ottawa, Canada, 2026

Résumé

Malgré l'intérêt croissant pour le Diplôme d'études en langue française (DELF) scolaire au Canada (Vandergrift, 2015), aucune étude n'a encore examiné sa mise en œuvre ni ses effets de washback (Alderson et Wall, 1993) dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde (FLS). Le washback est en effet susceptible de survenir lorsqu'un examen standardisé, tel que le DELF, est introduit dans un milieu scolaire (Spratt, 2005). Cette recherche a donc visé à comprendre la mise en œuvre du DELF dans un conseil scolaire anglophone offrant des programmes de FLS, en explorant les (micro)politiques, les croyances et les (inter)actions des acteurs participant à son organisation, à sa passation et à la préparation des élèves. Ancrée dans la théorie des systèmes écologiques (Neal et Neal, 2013), elle a analysé comment ces dimensions se manifestent dans les macro-, exo-, méso-, micro-, onto- et chronosystèmes. Cette étude de cas multiméthode qualitative (Creswell, 2015) a combiné un questionnaire, des observations et des entrevues semi-dirigées auprès d'organisateurs, de formateurs, d'enseignants, de correcteurs de l'examen et d'élèves, ainsi qu'une analyse documentaire.

Les analyses qualitatives thématiques, quantitatives descriptives et l'analyse synthétique (Paillé et Mucchielli, 2016) révèlent que les gouvernements fédéral et ontarien financent la mise en œuvre intentionnelle du DELF dans le but de renforcer la confiance en français et l'identité bilingue des élèves. Dans ce contexte, les acteurs scolaires du FLS du conseil scolaire participant (inter)agissent au sein de et à travers de multiples systèmes écologiques afin de mettre en œuvre cet examen, leurs (inter)actions étant influencées par leurs croyances à l'égard du DELF et par les (micro)politiques qui l'encadrent. Ces conditions ouvrent la voie au washback de cet examen : la mise en œuvre du DELF amène en effet les acteurs à penser et à agir d'une manière qu'ils n'auraient pas faite en son absence. Toutefois, les résultats révèlent que ce washback est lui-même influencé par les (inter)actions et les croyances des acteurs, ainsi que les (micro)politiques qui régissent l'examen. Ainsi, le washback du DELF possède une nature multidirectionnelle : il influence l'écosystème du FLS au sein duquel il émerge tout en étant lui-même influencé par celui-ci. Ces résultats mettent en lumière une implication importante pour le programme DELF du conseil scolaire participant : les acteurs peuvent tirer parti de cette dynamique multidirectionnelle afin d'orienter le washback vers des effets bénéfiques, tant sur les plans pédagogique et psychologique que sur les plans linguistique et culturel. **Mots clés :** français langue seconde, Diplôme d'études en langue française, examen standardisé, washback, Cadre européen commun de référence

Abstract

Despite growing interest in the Diplôme d'études en langue française (DELF) scolaire in Canada (Vandergrift, 2015), no study has examined its implementation or washback effects (Alderson & Wall, 1993) in the context of French as a Second Language (FSL) education. Washback may occur when a standardized exam such as the DELF is introduced into a school setting (Spratt, 2005). This study aimed to understand how the DELF is implemented within an English-language school board offering FSL programs by studying the (micro)policies, beliefs, and (inter)actions of stakeholders involved in its organization, administration, and student preparation. Grounded in ecological systems theory (Neal & Neal, 2013), the study analyzed how these dimensions manifested across the macro-, exo-, meso-, micro-, onto-, and chronosystems. Using a qualitative multimethod case study design (Creswell, 2015), the research combined a questionnaire, observations, and semi-structured interviews with organizers, trainers, teachers, exam correctors, and students, as well as document analysis.

Thematic qualitative analyses, descriptive quantitative analyses, and the synthesis analysis (Paillé & Mucchielli, 2016) reveal that the federal and Ontario governments fund the intentional implementation of the DELF to strengthen students' confidence in French and their bilingual identity. In this context, FSL stakeholders within the participating school board (inter)act within and across multiple ecological systems to implement this exam, with their (inter)actions being shaped by their beliefs regarding the DELF and by the (micro)policies that frame its implementation. These conditions create an environment where washback can emerge: the DELF implementation indeed leads stakeholders to think and act in ways they would not have adopted in its absence. However, the findings reveal that this washback is itself shaped by stakeholders' (inter)actions and beliefs, as well as by the (micro)policies governing the exam. Thus, the DELF washback has a multidirectional nature: it influences the FSL ecosystem in which it emerges while also being influenced by that ecosystem. These findings highlight an important implication for the DELF program within the participating school board: stakeholders can leverage this multidirectional dynamic to orient washback toward beneficial effects across pedagogical, psychological, linguistic, and cultural dimensions. **Keywords:** French as a Second Language, Diplôme d'études en langue française, standardized exam, washback, Common European Framework of Reference for Languages

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, Stephanie Arnott. Steph, je suis infiniment reconnaissante pour l'énergie et les réflexions que tu as partagées avec moi au cours de ces cinq dernières années. C'était un honneur d'apprendre à tes côtés. Je suis également très reconnaissante pour la personne que tu es : ta gentillesse, ton humour et ta chaleur m'ont soutenue dans les moments les plus difficiles de ce programme et ont joué un rôle déterminant dans ma réussite.

Merci également de m'avoir offert tant d'occasions pour me développer en tant que chercheure et professeure. Merci d'avoir cru en mes capacités et de t'être toujours assurée que je disposais du soutien nécessaire pour réussir.

Merci aussi d'avoir cultivé les conditions nécessaires pour que le #squad puisse exister, d'avoir été le ciment qui nous a unis et qui nous a permis de créer de si belles amitiés.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement Charlotte, pour sa capacité et sa volonté de partager sa maman avec moi avant l'école pendant tant de mois.

Je tiens également à remercier chaleureusement les membres de mon comité de thèse pour leur temps, leurs réflexions et leur soutien tout au long de ce parcours. Lace, merci d'avoir partagé ton expertise en enseignement du FLS et de m'avoir amenée à approfondir mes réflexions sur les enjeux propres à ce domaine. Claude, merci pour ta rigueur et ta précision, qui m'ont encouragée à clarifier mes idées et à affiner mon argumentation. Mariette, merci pour tes réflexions sur les fondements épistémologiques et méthodologiques de ma recherche, qui m'ont permis de porter un regard plus critique sur mes choix. Joël, merci pour tes questions et ton regard critique, qui m'ont poussée à remettre en question certaines de mes interprétations et à approfondir mes analyses. Je vous suis sincèrement reconnaissante pour vos contributions à cette recherche et pour vos encouragements.

Ensuite, je tiens à remercier Mimi Masson et Francis Bangou pour leur mentorat et leur confiance. J'ai énormément appris grâce aux projets auxquels vous m'avez invitée à participer. Merci de m'avoir offert ces opportunités et d'avoir cru en mes capacités.

Au #squad : Cam, merci de m'avoir inspirée à repousser mes limites et de m'avoir rassurée pendant mon examen de synthèse, ainsi que pour le soutien que tu m'as offert lorsque j'enseignais seule un cours pour la première fois. Merci aussi pour ton *dry humour*, qui me fait toujours rire.

Adam, merci de m'avoir inspirée à devenir la meilleure version possible de moi-même en tant que chercheure, et pour ton accompagnement lors de mes débuts en tant qu'assistante d'enseignement. Merci également pour tous les bons moments passés ensemble à Ottawa et à Montréal.

Rob, merci de m'avoir inspirée à rester fidèle à moi-même alors que je développais une nouvelle identité en tant que chercheure. Merci aussi d'être un exemple de chercheur qui ne prend pas la vie trop au sérieux, tout en menant des travaux d'une grande rigueur. Merci pour ta gentillesse et tes *good vibes* lors de chacune de nos interactions.

Amanda, merci de m'avoir inspirée à envisager une voie alternative après ce diplôme, et d'avoir toujours été disponible pour répondre à mes questions. Merci également d'avoir créé des occasions pour que le #squad puisse se retrouver. Merci pour ta chaleur et ton authenticité tout au long du temps que nous avons passé ensemble.

#Squad, merci pour vos retours, votre soutien et votre amitié. Grâce à vous, mon parcours doctoral a été moins solitaire et s'est enrichi de merveilleux souvenirs d'amitié, d'apprentissage et de moments de joie.

Ensuite, je tiens à remercier les autres étudiants au doctorat que j'ai eu l'immense plaisir de rencontrer et avec lesquels j'ai eu le plaisir de travailler. Hannah, Hamid, Taylor, Marika, Zein, Gwen, Nisrine, Ryan et Sonia, merci pour les excellents moments que nous avons partagés ensemble et qui m'ont permis de développer en tant que personne et en tant que chercheure.

Par ailleurs, Denis et Antonia, c'était un réel plaisir de partager avec vous la passion pour le FLS et le DELF. Je vous remercie sincèrement pour tout ce que j'ai appris sur cet examen, et bien au-delà, grâce à vous. Je vous remercie également pour votre dédication aux programmes de FLS en Ontario et au Canada ; they wouldn't be the same without you !

Je tiens également à remercier toutes les personnes qui ont participé à ce projet. Sans votre volonté de partager vos expériences avec moi, il n'aurait pas pu aboutir. Je suis très reconnaissante pour l'énergie et les idées que vous m'avez transmises. J'ai énormément appris grâce à vous.

Finally, I want to thank my friends and family for their love and belief in me. Brina, Kelly and Dayna, your friendship and support have always meant everything to me and this PhD journey is no exception. Thank you for your encouragement and your belief in me, as well as the countless pep talks and brainstorming sessions. Thank you for getting me out of my head and the house, and

for sharing moments of joy and fun that allowed me to put all the work down for some time. I couldn't have done this without you. I love you endlessly.

Gram and Pa, Oma and Opa, thank you for your love and support. The talks and meals we've shared while I've been working on this degree are so precious to me. Special thanks to Pa for really just assuming I would do a PhD after my Masters. I thank each of you for your belief in me. Mom, thank you for your love and support too. I know how proud you are of me and I love you very much.

Dad, almost 15 years ago, when I was unsure of what path to take, you encouraged me to start with just one university course… Neither of us could have imagined that I would end up here now. It goes without saying that I am grateful for your advice. I'm also incredibly grateful for your example. Teaching and learning have been sources of some of my greatest joy. Thank you for inspiring me to choose this field by being such kind, creative and innovative teacher. And thank you, to both you and Sara, for your love and support. Being able to come home to you both, as well as Alec, Nathan and Ella (and Mas when he's around!) provided me with the refuge I very much needed during this degree.

Enfin, Allan, merci. Merci pour ton soutien et tes encouragements ; j'ai pu compter sur toi, même à l'autre bout du monde. Merci pour toutes les premières ébauches que tu as lues et pour tes commentaires. Et merci surtout pour ta patience, autant dans les moments difficiles où j'étais à bout que dans la grande attente, lorsque tu m'as laissée le temps de te rejoindre au-delà des études. Je suis tellement chanceuse et je t'aime beaucoup.

Table des matières

Résumé ..... *ii*

Abstract ..... *iii*

Liste des tableaux ..... *xi*

Liste des figures ..... *xiii*

Liste des abréviations ..... *xiv*

Chapitre 1 : Introduction *1*

1.1 Un aperçu de l'étude menée **1**

1.2 Pourquoi cette étude ? **1**

1.3 Organisation de la thèse **2**

Chapitre 2 : Problématique *3*

2.1 Origines du DELF et du CECR et principaux repères conceptuels **3**

2.2 Mobilisation du CECR et du DELF dans le contexte canadien et ontarien **6**

2.3 Diffusion du CECR et du DELF dans les programmes de FLS ontariens **15**

2.4 Problématique de recherche **17**

2.5 En résumé **19**

Chapitre 3 : Recension des écrits *21*

3.1 Le Cadre européen commun de référence **21**

3.1.1 Le CECR au sein du paysage national canadien du FLS 22

3.1.2 Implantation du CECR : dynamiques au contexte administratif 23

3.1.3 Le CECR dans la salle de classe 25

3.1.4 Le CECR dans le contexte individuel des enseignants de L+ 30

3.2 Le Diplôme d'études en langue française scolaire **32**

3.2.1 Le DELF à l'international et au Canada 32

3.2.2 Le DELF dans le contexte (inter)national politique et linguistique 33

3.2.3 Rôle du DELF auprès du contexte administratif au sein d'un conseil scolaire 36

3.2.4 Le DELF au sein de la salle de classe 37

3.2.5 Le DELF au niveau individuel : croyances et expériences des acteurs scolaires 40

3.3 Washback **44**

3.3.1 Washback des tests standardisés : qu'est-ce que c'est ? 44

3.3.2 Enjeux politiques et idéologiques du washback 47

3.3.3 Washback au niveau institutionnel 50

3.3.4 Washback dans la salle de classe 52

3.3.5 Washback vécu par les acteurs individuels 57

3.3.6 Washback dans le temps 60

3.3.7 Pertinence du washback pour le DELF 61

3.4 Lacunes dans la recherche sur le DELF **62**

3.5 En résumé **64**

Chapitre 4 : Cadre théorique *65*

4.1 Théorie des systèmes écologiques **65**
4.1.1 Origines de la théorie des systèmes écologiques 65
4.1.2 Principes fondamentaux de la théorie des systèmes écologiques 66

4.2 Optique écologique dans l'enseignement des L+ **67**

4.3 Systèmes écologiques **68**
4.3.1 Systèmes en réseau 69
4.3.2 Systèmes définis 70
4.3.3 Modèle des systèmes écologiques en réseau 74

4.4 Recherches en L+ et en éducation mobilisant une perspective écologique **77**
4.4.1 Recherche internationale sur l'enseignement des langues mobilisant une optique écologique 77
4.4.2 Recherches canadiennes en éducation et en enseignement des L+ adoptant une perspective écologique 79
4.4.3 Études écologiques internationales sur le washback 82

4.5 Modèle théorique préliminaire : le DELF à travers une optique écologique **83**

4.6 En résumé **84**

4.7 Questions et objectif de recherche **85**

Chapitre 5 : Méthodologie *86*

5.1 Paradigme constructiviste **86**

5.2 Participants **88**
5.2.1 Recrutement des participants 88
5.2.2 Description des participants 90

5.3 Étude de cas **94**
5.3.1 Définition du cas 94
5.3.2 Étude de cas écologique 95
5.3.3 Choix et justification des sources de données 95

5.4 Triangulation des méthodes : modèle de recherche multiméthode qualitatif concurrent **96**

5.5 Démarche de recherche **97**

5.6 Instrumentation **99**
5.6.1 Analyse documentaire 101
5.6.2 Entrevue semi-dirigée 102
5.6.3 Observations 102
5.6.4 Analyse des données qualitatives issues de l'analyse documentaire, des entrevues semi-dirigées, des observations et du questionnaire 103
5.6.5 Questionnaire 105
5.6.6 Analyse quantitative descriptive du questionnaire 106
5.6.7 Analyse synthétique de tous les résultats 107

5.7 Critères de rigueur constructivistes **111**

5.8 Posture de la chercheure et implications méthodologiques **113**

5.9 En résumé **114**

Chapitre 6 : Résultats *116*

6.1 Macrosystème : la mise en œuvre du DELF au sein du contexte national et provincial du cas 117
6.1.1 Politiques macrosystémiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF 117
6.1.2 Résumé du macrosystème 122

6.2 Ontosystème : les croyances individuelles sur la mise en œuvre du DELF 124
6.2.1 Croyances sur la mise en œuvre du DELF en lien avec l'enseignement FLS 125
6.2.2 Croyances sur la mise en place du DELF par rapport à l'apprentissage du FLS 135
6.2.3 La valeur du certificat DELF selon les enseignants et les élèves 138
6.2.4 Résumé de l'ontosystème 143

6.3 Exosystème : l'organisation de la mise en œuvre du DELF 145
6.3.1 (Micro)politiques exosystémiques sous-tendant l'organisation de la mise en œuvre du DELF 145
6.3.2 Croyances concernant l'organisation du DELF et (inter)actions intervenant dans cette activité 154
6.3.3 Résumé de l'exosystème 176

6.4 Mésosystème : la passation des élèves aux épreuves du DELF 179
6.4.1 (Micro)politiques mésosystémiques sous-tendant la passation de la mise en œuvre du DELF 180
6.4.2 Croyances concernant la passation du et (inter)actions intervenant dans cette activité 186
6.4.3 Résumé du mésosystème 206

6.5 Microsystème : la préparation des élèves aux épreuves du DELF 209
6.5.1 Croyances sur la mise en œuvre du DELF en lien avec la préparation des élèves 210
6.5.2 École A : Micropolitiques, croyances et (inter)actions associées à la préparation des élèves 218
6.5.3 École B : Croyances et (inter)actions associées à la préparation des élèves 244
6.5.4 École C : Croyances et (inter)actions associées à la préparation des élèves 262

6.5.5 Résumé du microsystème 270

6.6 Chronosystème : la mise en œuvre du DELF dans le temps 272
6.6.1 Forces chronosystémiques dans la mise en œuvre du DELF en FLS au sein du conseil scolaire participant 272
6.6.2 Résumé du chronosystème 281

6.7 En résumé 284

Chapitre 7 : Discussion 285

7.1 Enjeux liés au DELF au sein du macrosystème 288
7.1.1 Forces macrosystémiques politiques et idéologiques médiatisant l'alignement FLS-DELF et le washback 289
7.1.2 Observations onto- et microsystémiques sur l'alignement FLS-DELF 293
7.1.3 Standardisation linguistique et culturelle du DELF 295
7.1.4 Rendement scolaire en FLS affecté par le DELF 300
7.1.5 Forces macrosystémiques socio-économiques 302

7.2 Dynamiques exosystémiques entourant la mise en œuvre du DELF 305
7.2.1 Soutien exosystémique modulant le washback 305
7.2.2 Effets du DELF sur la production de ressources pédagogiques 309

7.3 Le DELF dans une perspective mésosystémique 310
7.3.1 Défis auxquels les enseignants de FLS sont confrontés 311
7.3.2 Passation du DELF en tant qu'expérience de développement professionnel 312
7.3.3 Passation du DELF : une source d'inspiration pédagogique 315
7.3.4 Communauté FLS alimenté au DELF 315
7.3.5 Passation du DELF : une occasion de développement linguistique 316

7.3.6 Passation du DELF : une manifestation de la pénurie d'enseignants de FLS 318

7.4 Washback du DELF au sein des microsystèmes 319

7.4.1 Préparation au DELF dans les cours de FLS 320
7.4.2 Spécificité du washback du DELF 322
7.4.3 Intensité du washback du DELF 323
7.4.4 Durée du washback du DELF 324
7.4.5 Intentionnalité du washback du DELF 325
7.4.6 Nature du washback du DELF 325
7.4.7 Washback du DELF sur l'apprentissage du FLS 330

7.5 En résumé 333

Chapitre 8 : Conclusion 334

8.1 Réalisation du programme DELF 334

8.1.2 (Micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF 335
8.1.3 Croyances concernant l'organisation, la préparation et la passation du DELF 336
8.1.4 (Inter)actions intervenant dans l'organisation, la préparation et la passation du DELF 339
8.1.5 Manifestation des (micro)politiques, croyances et (inter)actions au sein des systèmes écologiques 342
8.1.6 Discussion sur la mise en œuvre du DELF et sur ses effets de washback 343

8.2 Limites de la recherche 345

8.3 Contributions potentielles de la recherche 347

8.4 Perspectives de recherche 351

8.5 Dernières réflexions 353

Références bibliographiques 355

Annexe A : Définition consolidée des systèmes écologiques 382

Annexe B : Exemple du formulaire de consentement 383

Annexe C : Certificat d'approbation éthique de l'Université d'Ottawa 385

Annexe D : Documents inclus dans l'analyse documentaire 386

Annexe E : Guides d'entrevues semi-dirigées 388

Annexe F : Questionnaire 390

Note sur l'utilisation de l'intelligence artificielle dans ce texte 396

Liste des tableaux

Tableau 1 *Profil des participants*

Tableau 2 *Confiance des élèves quant aux quatre compétences langagières*

Tableau 3 *Résumé des questions de recherche, des sources, de la collecte et des analyses des données*

Tableau 4 *Résumé des activités de recherche auxquelles les participants ont pris part*

Tableau 5 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes en lien avec la mise en place du DELF au sein du macrosystème du cas*

Tableau 6 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant de l'ontosystème (enseignement)*

Tableau 7 *Accord que l'offre de l'examen DELF en 12e année est positive pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS*

Tableau 8 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant de l'ontosystème (apprentissage)*

Tableau 9 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes en lien avec la signification du certificat DELF selon les enseignants et les élèves*

Tableau 10 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant des (micro)politiques de l'exosystème*

Tableau 11 *Exemple d'un horaire pour l'administration du DELF scolaire au Canada*

Tableau 12 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant de l'exosystème (croyances et interactions)*

Tableau 13 *Croyances sur l'organisation du DELF*

Tableau 14 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes issus de l'analyse documentaire sur la passation de la mise en œuvre du DELF*

Tableau 15 *Critères de réussite du DELF scolaire*

Tableau 16 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la passation de la mise en œuvre du DELF (croyances et interactions)*

Tableau 18 *Croyances sur l'administration et la correction de l'examen*

Tableau 19 *Croyances sur l'expérience de se présenter à l'examen DELF en tant qu'élève*

Tableau 20 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la préparation de la mise en œuvre du DELF*

Tableau 21 *Croyances sur l'alignement entre les activités en classe de FLS et les compétences évaluées à l'examen*
Tableau 22 *Accord que la préparation explicite en classe de FLS aide à la préparation au DELF*
Tableau 23 *Accord que la consultation des sites web DELF aide à la préparation à l'examen*
Tableau 24 *Accord que l'utilisation d'autres médias aide à la préparation au DELF*
Tableau 25 *Accord que la participation à des activités additionnelles aide à la préparation à l'examen*
Tableau 26 *Accord que l'interaction en français aide à la préparation au DELF*
Tableau 27 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la préparation de la mise en œuvre du DELF (École A)*
Tableau 28 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes pour la préparation de la mise en œuvre du DELF (École B)*
Tableau 29 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes pour la préparation de la mise en œuvre du DELF (École C)*
Tableau 30 *Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la mise en œuvre du DELF au sein du chronosystème*
Tableau 31 *Croyances sur l'ampleur des avantages (académiques ou professionnels) du DELF à long terme*
Tableau 32 *Accord avec l'énoncé sur le non-maintien du DELF*

Liste des figures

Figure 1 *Networked Model of Ecological Systems, Focused on Person A (Neal et Neal, 2013, p. 728)*

Figure 2 *Calendrier des collectes : septembre 2024 à juin 2025*

Figure 3 *Schéma de l'écosystème du cas (macrosystème)*

Figure 4 *Schéma de l'écosystème du cas (macro- et ontosystème)*

Figure 5 *Schéma l'écosystème du cas (macro-, onto- et exosystème)*

Figure 6 *Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo- et mésosystème)*

Figure 7 *Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso- et microsystème École A)*

Figure 8 *Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso- et microsystème École B)*

Figure 9 *Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso- et microsystème École C)*

Figure 10 *Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso-, micro- et chronosystème)*

Figure 11 *Schéma de l'écosystème de la mise en œuvre du DELF*

Liste des abréviations

CECR : Cadre européen commun de référence

CÉ : compréhension écrite

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

CO : compréhension orale

CoE : Conseil de l'Europe

DELF : Diplôme d'études en langue française

FÉI : France Éducation International

FLS : français langue seconde

L1 : langue première

L+ : langue additionnelle

MÉO : ministère de l'Éducation de l'Ontario

PÉ : production écrite

PO : production oral

Chapitre 1 : Introduction

[1]Malgré l'intérêt croissant pour le Diplôme d'études en langue française (DELF) scolaire au Canada (voir Vandergrift, 2015), aucune étude n'a encore examiné en profondeur sa mise en œuvre dans le contexte scolaire ni ses effets de washback (voir Alderson et Wall, 1993) sur l'enseignement du français langue seconde (FLS). Ce manque laisse un vide important dans la compréhension des dynamiques politiques, idéologiques, administratives et pédagogiques qui entourent sa mise en place. Ce premier chapitre constitue l'introduction de cette thèse. Il présente un aperçu de l'étude, ma motivation pour la mener et l'organisation de la thèse.

1.1 Un aperçu de l'étude menée

Cette étude s'intéresse à la manière dont le DELF est mis en œuvre dans un conseil scolaire au cours de l'année scolaire 2024-2025 et aux effets de cette mise en place. La recherche s'est appuyée sur la théorie des systèmes écologiques (Neal et Neal, 2013) et a adopté une approche d'étude de cas (Yin, 2018). Le cas étudié englobe les (micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF, les actions, les interactions des participants intervenant dans sa mise en place et leurs croyances à cet égard au sein du conseil scolaire. Pour la collecte des données, un modèle de recherche multiméthode qualitative a été retenu (Creswell, 2015), mobilisant deux types de sources : matérielles (politiques, manuels, sites web, présentations) et humaines (organisateurs du DELF, correcteurs de l'examen, enseignants de FLS et élèves éligibles à se présenter à l'examen en 2024-2025). Les méthodes de collecte de données utilisées ont compris l'analyse documentaire, l'entrevue, l'observation et le questionnaire. Une analyse thématique a été réalisée, ainsi que des analyses quantitatives descriptives et une analyse synthétique.

1.2 Pourquoi cette étude ?

Mon intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS constitue le fondement de ma démarche de recherche. Après avoir obtenu un baccalauréat en éducation spécialisé en enseignement du FLS et exercé en tant qu'enseignante dans ce domaine en Ontario, j'ai été confrontée à diverses questions liées à l'intégration du Cadre européen commun de référence (CECR) dans les pratiques enseignantes. Ces expériences m'ont motivée à entamer une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Au cours de ma maîtrise, j'ai eu l'occasion de mener une étude (Van Geel, 2022) sur les croyances et les pratiques des enseignants ontariens de

[1] Le masculin est utilisé dans sa forme épicène.

FLS qui utilisent le CECR. Cette étude a non seulement approfondi mon intérêt pour les relations entre le CECR, le curriculum ontarien et les pratiques enseignantes de FLS, mais elle a aussi ouvert de nouvelles pistes de réflexion, notamment sur la présence du DELF dans les programmes de FLS. En effet, les participants à mon étude de maîtrise m'ont évoqué le DELF et l'influence de cet examen sur la mise en œuvre de leurs pratiques inspirées du CECR. Cette influence, bien que mentionnée de manière positive, mérite d'être interrogée plus en profondeur. Comme c'est le cas dans d'autres recherches menées au Canada (voir Rehner, Lasan et coll., 2021), mon étude de maîtrise a conclu à des résultats favorables au CECR et au DELF. Toutefois, comme indiqué au cours de cette présente étude, ces instruments ne sont pas exempts de polémiques. C'est à partir de cette prise de conscience des enjeux entourant le DELF que j'ai poursuivi ma réflexion. Ayant vécu dans le système d'enseignement du FLS en Ontario en tant qu'apprenante et enseignante, j'ai eu l'occasion d'en expérimenter les forces et les faiblesses. Ces expériences m'ont motivée à y contribuer de manière positive, en mettant en lumière la mise en œuvre du DELF et ses effets.

1.3 Organisation de la thèse

Cette thèse est structurée selon huit chapitres. Elle s'ouvre sur le présent chapitre, qui constitue l'introduction. Le chapitre 2 est consacré à la problématique de recherche. Ensuite, la recension des écrits, le chapitre 3, examine les recherches sur le CECR et le DELF au Canada et à l'étranger, ainsi que la littérature relative au washback des examens linguistiques standardisés. Le chapitre 4 présente le cadre théorique et explique la théorie des systèmes écologiques, son application dans les recherches sur l'enseignement des langues et le modèle théorique préliminaire mobilisé dans les analyses des données. Le chapitre 5 est consacré à la méthodologie. Il précise le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit cette recherche : les participants qui ont pris part au projet ; le recours à l'étude de cas ; le modèle de recherche mobilisé ; la démarche de l'étude ; l'instrumentation ; les critères de rigueur auxquels cette étude s'est conformée ; ma posture en tant que chercheure et les implications méthodologiques. Le chapitre 6 est consacré à la présentation des résultats de l'étude, tandis que le chapitre 7 discute des résultats, notamment en lien avec la littérature portant sur le washback. Enfin, cette thèse se termine par une conclusion (le chapitre 8) dans laquelle se trouvent, entre autres, les réponses explicites aux questions de recherche.

Chapitre 2 : Problématique

Ce chapitre présente le contexte et la problématique de la recherche, dont l'objectif est de mieux comprendre la mise en œuvre du DELF scolaire et ses effets dans un conseil scolaire en Ontario. Pour ce faire, la première section décrit les origines du DELF et du CECR, ainsi que les liens qui unissent ces deux dispositifs. La deuxième section aborde la mobilisation du CECR et du DELF dans le contexte canadien et ontarien et la troisième section traite la diffusion de ces dispositifs dans les programmes de FLS ontariens. Enfin, la quatrième section présente la problématique de recherche, qui s'articule surtout autour de l'enjeu du washback de l'examen DELF, qui est susceptible de survenir lorsqu'un examen standardisé est présent dans un milieu scolaire (Spratt, 2005). Le chapitre se conclut par un résumé de son contenu.

2.1 Origines du DELF et du CECR et principaux repères conceptuels

Cette section présente quelques informations contextuelles sur le DELF et le CECR. Plus précisément, elle donne un aperçu de leurs origines et explique les liens qui les unissent. D'abord, le DELF et le Diplôme approfondi de langue française (DALF) constituent des certifications attestant des compétences linguistiques en français d'une personne non francophone. Ces certifications bénéficient d'une reconnaissance internationale et demeurent valides à vie (FÉI, 2016). Pour obtenir un DELF-DALF certification, le candidat se présente à l'examen DELF lors duquel il est évalué dans quatre compétences linguistiques : la production orale (PO) et écrite (PÉ), ainsi que la compréhension orale (CO) et écrite (CÉ).

Le DELF et le DALF ont été créés en 1985 par le ministère français de l'Éducation nationale afin de permettre aux apprenants de français d'obtenir une certification attestant de leurs compétences linguistiques en français (Coste, 2015). La création de ces diplômes a également visé à soutenir et à renforcer la légitimation et l'institutionnalisation de l'enseignement du français langue additionnelle (L+), de même qu'à appuyer la diffusion du français à l'international (Coste, 2015). France Éducation internationale est un organisme public relevant du ministère français de l'Éducation nationale et s'occupe de la conception, de la gestion et de la remise des diplômes DELF-DALF.

Le CECR, pour sa part, a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe (CoE). Il vise à appuyer une compréhension commune et une communication claire et logique sur les compétences linguistiques d'une L+, les objectifs d'apprentissage et l'évaluation (CoE, 2001). Il offre des repères pour la réflexion et l'extension de la pensée pédagogique, plutôt que de prescrire des

méthodes spécifiques (Schäer, 2007). Ainsi, le praticien doit adapter le cadre au contexte éducatif dans lequel il est mobilisé (Piccardo, 2010). Aujourd'hui, le CECR est un référentiel de portée mondiale pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de L+. Trois dimensions clés du CECR, l'approche actionnelle, le plurilinguisme et les niveaux communs de référence, seront ensuite présentées.

D'abord, le CECR privilégie une approche actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage des L+. Cette approche adopte une vision holistique de l'apprentissage en intégrant les dimensions cognitives, affectives et volitives de l'apprenant, ainsi que ses compétences communicatives (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) et générales (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre). Elle est axée sur des tâches qui invitent l'apprenant à mobiliser ses compétences communicatives et générales pour atteindre un objectif dans un contexte social précis (CoE, 2001).

L'approche actionnelle est similaire à l'approche communicative. Les deux approches sont centrées sur l'apprenant et mettent l'accent sur une utilisation significative de la langue, où l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire est contextualisé et travaillé de manière intégrée dans des contextes authentiques (Canale et Swain, 1980 ; Piccardo, 2015). En d'autres termes, ces deux approches rejettent l'apprentissage isolé et mécanique de la grammaire et du vocabulaire (Piccardo, 2015). Elles mettent en avant une vision globale de l'utilisation de la L+, selon laquelle un apprenant peut s'appuyer sur une combinaison de compétences linguistiques pour mener à bien une activité donnée (Piccardo, 2015). La réflexion métalinguistique constitue également un élément important dans les deux approches, ce qui signifie que les apprenants sont encouragés à prendre conscience de leurs propres compétences (Piccardo, 2015). Elles privilégient d'ailleurs l'utilisation de matériaux authentiques et organisent l'enseignement et l'apprentissage autour de situations de la vie réelle (Canale et Swain, 1980 ; Piccardo, 2015). La communication authentique et la participation active des apprenants dans des activités d'apprentissage sont des éléments fondamentaux dans ces deux approches (Canale et Swain, 1980 ; Piccardo, 2015).

Toutefois, certaines nuances distinguant l'approche actionnelle et l'approche communicative peuvent être relevées. En guise d'exemple, l'approche communicative met l'accent sur le développement de la compétence communicative de l'apprenant et sa capacité à interagir efficacement dans la L+ dans des situations de communication, autant à l'oral qu'à l'écrit (Hymes, 1972). L'approche actionnelle élargit cette conception et considère l'apprenant comme un acteur

social qui mobilise ses compétences communicatives et générales afin de réaliser des tâches inscrites dans un contexte social et temporel plus large (CoE, 2001).

Dans cette perspective, les tâches ne se limitent pas à la réalisation d'activités langagières telles que parler, écouter, lire ou écrire. Elles s'intègrent dans des actions sociales plus globales orientées vers l'atteinte d'un objectif concret, pouvant impliquer, par exemple, la recherche, la sélection et la synthèse d'information (CoE, 2001). Ainsi, l'approche actionnelle intègre l'apprentissage linguistique à des actions sociales, dans lesquelles l'utilisation de la L+ devient fonctionnellement nécessaire à la réalisation de la tâche plutôt qu'un prétexte à la communication (Piccardo, 2015). L'approche actionnelle accorde également une place importante aux compétences de médiation, grâce auxquelles les apprenants, en tant qu'acteurs sociaux, développent leur capacité à faciliter la compréhension entre interlocuteurs, notamment par la reformulation ou la traduction (CoE, 2020).

Ensuite, le CECR privilégie une approche plurilingue dans l'enseignement et l'apprentissage des L+. Plus précisément, selon ce cadre, le plurilinguisme renvoie à la capacité d'un acteur social à communiquer dans plusieurs langues et à interagir au sein de différentes cultures, à des niveaux variés, en s'appuyant sur l'ensemble de ses compétences et expériences linguistiques et culturelles (CoE, 2001). Les compétences linguistiques et culturelles ne sont pas cloisonnées par langue, mais forment le répertoire langagier dont dispose l'individu (CoE, 2001).

Enfin, le CECR définit six niveaux de référence — A1 introductif, A2 intermédiaire, B1 seuil, B2 avancé, C1 autonome, C2 maitrise — qui servent à décrire et à évaluer les compétences langagières des apprenants. Chaque niveau est associé à des descripteurs qui précisent les compétences communicatives, les activités langagières et les stratégies mobilisées (CoE, 2001). Le CECR précise que chaque niveau inclut les acquis des niveaux précédents.

Le CECR présente les niveaux dans trois tableaux. Le premier, une échelle globale des compétences, résume l'ensemble des niveaux. Le deuxième, une grille d'auto-évaluation, propose des descripteurs formulés avec le verbe « pouvoir » à la première personne du singulier, par exemple, « je peux comprendre des mots familiers... » (niveau A1, CO ; CoE, 2001, p. 26). Ces tableaux montrent ce que l'apprenant peut faire (l'échelle globale) et comment il doit le faire (grille pour l'auto-évaluation). Le troisième, un tableau des aspects qualitatifs de l'expression orale, s'organise selon l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence de l'expression orale et inclut des exemples d'activités langagières à l'oral (réception, interaction, production).

Les descripteurs permettent aux apprenants d'identifier leurs compétences dans les différentes activités langagières (CoE, 2001).

En 2005, la conception et l'évaluation de compétences langagières et les niveaux du DELF et du DALF ont été alignés avec le CECR (Jouette-Nagati, 2009). Plus précisément, les épreuves du DELF-DALF auxquelles les candidats doivent se soumettre lors d'un examen constituent des tâches actionnelles (Vandergrift, 2015). De plus, le DELF-DALF évalue le candidat selon le cadre d'évaluation du CECR. Plus spécifiquement, l'examen DELF comprend quatre épreuves correspondant aux quatre premiers niveaux de compétence du CECR. Le candidat souhaitant passer un examen DELF peut donc choisir le DELF A1, le DELF A2, le DELF B1 ou le DELF B2. Le même principe s'applique aux examens du DALF : le candidat peut choisir de passer soit le DALF C1, soit le DALF C2.

Cet alignement avec le CECR a eu un impact sur la reconnaissance internationale de l'examen DELF-DALF, le CECR étant largement connu dans le monde (Riba et Mavel, 2008). De plus, il a rendu l'examen plus accessible aux candidats en permettant une intégration dans d'autres systèmes éducatifs français étrangers, comme l'Alliance française (Riba et coll., 2006).

Par ailleurs, FÉI propose cinq catégories de diplômes : le DELF-DALF « tout public », destiné aux adultes ; le DELF Prim, destiné aux enfants ; le Diplôme initial de langue française (DILF), destiné aux apprenants débutant l'apprentissage du français ; le DELF scolaire, destiné aux adolescents. La présente étude porte spécifiquement sur le DELF scolaire (A1, A2, B1, B2), puisqu'il s'agit de l'examen mis en œuvre en Ontario. Sauf indication contraire, toute mention du DELF dans ce texte renverra désormais au DELF scolaire (FÉI, s.d.-a).

2.2 Mobilisation du CECR et du DELF dans le contexte canadien et ontarien

Au Canada, le DELF et le CECR sont mobilisés dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS, tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire. Les paragraphes suivants apportent davantage d'informations à ce sujet en décrivant la mobilisation du CECR dans le contexte canadien et ontarien de l'enseignement du FLS, et ensuite, la mobilisation du DELF dans le contexte ontarien de l'enseignement du FLS.

D'abord, en 2006, Patrimoine canadien a étudié la mobilisation du CECR au Canada et en est arrivé à la pertinence d'un cadre de référence linguistique canadien inspiré de celui du CoE. Cette initiative voulait harmoniser les curriculums provinciaux et territoriaux, en réponse au plan fédéral pour les langues officielles, visant à doubler le nombre de diplômés du secondaire ayant

« une connaissance fonctionnelle » de leur L+ officielle (Bureau du conseil privé, 2003, p. 28)[2]. Le rapport (Patrimoine canadien, 2006) n'a pas abouti à un tel cadre canadien, mais en 2010, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) a recommandé aux provinces et aux territoires de se baser sur le CECR pour élaborer leurs curriculums. Tout comme Patrimoine canadien (2006), le CMEC (2010) a souligné l'importance d'un référentiel commun pour faciliter la compréhension, la communication et l'évaluation des compétences linguistiques des apprenants, particulièrement au Canada, où l'éducation relève des provinces et des territoires.

Le CECR n'a jamais été lancé systématiquement dans les provinces et les territoires (Piccardo et coll., 2019) malgré les recommandations des chercheurs (voir Piccardo, 2013 et Turnbull, 2011). Certes, son utilisation suscite certaines critiques (voir Bournot-Trites et coll., 2020 et la section 3.1.1), mais dans l'ensemble, des acteurs scolaires canadiens soutiennent son adaptation aux pratiques enseignantes du FLS (Vandergrift, 2006 ; Rehner, Popovich et coll., 2021). Toutefois, son adaptation peut soulever des défis dans des environnements scolaires différents (voir Noguchi et coll., 2021), notamment au Canada (voir Piccardo, North et coll., 2019).

Dans ce contexte, l'enseignement des L+ a évolué autour de différentes approches pédagogiques qui coexistent encore aujourd'hui. Parmi celles-ci figurent notamment les approches classifiées comme « traditionnelles », comme la méthode grammaire-traduction (voir Sweet, 1964), ainsi que des approches centrées sur l'oral et la structuration progressive de la langue, telles que la méthode directe (voir Véronique, 2019) et la méthode audiolingue (voir Fries, 1957). À partir des années 1970, l'enseignement des L+ s'est progressivement tourné vers des approches centrées sur la communication, notamment avec l'approche communicative (voir Canale et Swain, 1980), avant l'émergence de l'approche actionnelle (voir CoE, 2001, 2020).

Ces différentes approches ne constituent pas des orientations successifs ou exclusifs. Effectivement, dans les pratiques enseignantes contemporaines en Ontario, les enseignants mobilisent souvent des éléments issus de plusieurs approches selon leurs objectifs et les besoins de leurs élèves (MÉO, 2014). De plus, les recherches en FLS montrent une grande variété d'approches pédagogiques, allant de pratiques davantage centrées sur l'enseignant, caractérisées par des activités de grammaire explicite et de mémorisation décontextualisée du vocabulaire (voir Lapkin et coll., 2009, Le Blanc, 1990, Fröhlich et coll., 1985 et Turnbull, 1999), à des pratiques

[2] Cet objectif a été supprimé en 2023. Le gouvernement vise maintenant à « favoriser la progression vers l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais dans la société canadienne » (Patrimoine canadien, 2023, p. 17).

centrées sur l'élève et son développement de compétences langagières fonctionnelles (voir Rehner, 2018 et Viswanathan, 2019), avec de nombreuses formes diverses entre les deux. Dans cette optique, selon les approches pédagogiques qu'un individu met en place en classe de FLS, une formation sur le CECR et sur l'approche actionnelle peut conduire à une transformation des pratiques (Rehner, 2018).

Aujourd'hui, en Ontario (le contexte de la présente recherche), le CECR fait partie intégrante du paysage de l'enseignement du FLS. En fait, le MÉO (2024) précise qu'une partie des fonds alloués à la formation professionnelle dans les conseils scolaires anglophones doit être consacrée à la formation sur le CECR. Cette formation sur le cadre est importante, car le MÉO met de l'avant la mobilisation du CECR dans les pratiques enseignantes du FLS. Effectivement, dans le cadre stratégique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS en Ontario, le MÉO (2013a, p. 4) souligne l'importance du CECR, expliquant : « The Ontario Ministry of Education has implemented numerous initiatives to improve outcomes in FSL. [An] important influence has been the [CEFR]. In Ontario, this reference tool is recognized as a valuable asset for informing instruction and assessment practices in FSL education. »

De plus, le MÉO (2013a) invite les praticiens en FLS à mettre en œuvre l'approche actionnelle. Plus précisément, dans le cadre stratégique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS en Ontario, le MÉO (2013a) présente quatre approches afin d'illustrer l'évolution de la pédagogie du FLS, allant de l'approche grammaire-traduction à l'approche audio-linguistique, puis à l'approche communicative et enfin à l'approche actionnelle. Il souligne que chaque approche s'appuie sur et inclut des éléments des approches précédentes. En ce qui concerne l'approche actionnelle, il l'aborde notamment en la comparant à l'approche communicative. Il suggère que l'approche communicative conduit souvent les enseignants à présenter la langue aux élèves à travers des thèmes qui ne correspondent pas toujours aux besoins ou aux intérêts des apprenants :

> Although the communicative approach highlights the value of listening to and producing language as a way to develop oral proficiency, some argue that it does not fully meet the diverse needs of language learners (Puren, 2006). The communicative approach is often associated with the use of themes or literature to organize units of study that may or may not be relevant to students. (MÉO, 2013a, p. 32)

Il contraste cette approche avec l'approche actionnelle, qui, selon le MÉO, amène les enseignants à privilégier l'apprentissage de compétences langagières utiles dans la vie réelle des élèves, à travers des tâches :

> [The action-oriented] approach views students as "social agents" who use "acts of speech" to interact with others in order to complete tasks that involve a "purposeful action … to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved" (CEFR, 2001, p. 10). […] Teachers adopting an action-oriented approach may present language activities to students that closely mimic tasks they might face in everyday life. […] Activities engage learners in meaningful communication that is clearly related to their personal needs and interests and to life beyond the classroom. (MÉO, 2013a, p. 32)

De plus, le cadre décrit les tâches comme étant « open-ended » et exigeant « the use of a variety of skills and knowledge, often requiring oral and/or written interaction between two or more students » (MÉO, 2013a, p. 32). Il souligne que les enseignants conçoivent la grammaire comme un outil permettant d'améliorer les compétences en PO et PÉ, et que celle-ci est enseignée dans des contextes pertinents.

Par ailleurs, dans le cadre stratégique, le MÉO (2013a) souligne que l'adhésion à une seule approche risque de ne pas répondre adéquatement aux besoins de tous les élèves et encourage les enseignants à mettre en œuvre une approche éclectique, intégrant divers éléments issus de plusieurs approches. Toutefois, dans une section mettant en avant la mise en œuvre de pratiques enseignantes efficaces, les écoles et les conseils scolaires sont invités à mettre en œuvre l'approche actionnelle. Il y est encore précisé que celle-ci s'appuie sur les approches précédentes, et qu'elle permet de planifier des tâches authentiques, d'amener les élèves à construire des compétences fonctionnelles en français, et de donner un sens à l'apprentissage du FLS (MÉO, 2013a).

Ensuite, le curriculum (MÉO, 2014) présente une démarche similaire à celle du cadre stratégique, en mettant l'accent sur l'utilisation d'une approche communicative et actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLS. De plus, bien que le curriculum (MÉO, 2014) ne fasse pas explicitement référence au CECR, certains repères y sont perceptibles, notamment dans l'avant-propos : le curriculum conçoit l'élève comme un acteur social et met de l'avant une approche actionnelle dans laquelle le rôle de l'enseignant y est présenté comme celui d'un facilitateur de tâches. Par ailleurs, la PO et l'interaction occupent une place centrale, tandis que les

compétences langagières sont envisagées de manière intégrée plutôt que cloisonnée. Les compétences plurilingues et pluriculturelles y sont également explicitement mentionnées, tout comme l'importance accordée à l'autonomie et à la métacognition de l'apprenant. Cela dit, en matière d'évaluation, le curriculum propose un cadre qui lui est propre et qui s'applique à l'ensemble des matières, y compris, par exemple, les mathématiques et la géographie. Les paragraphes qui suivent décrivent l'avant-propos du curriculum et explicitent ces différents repères, ainsi que les écarts observés par rapport au CECR.

Le curriculum du FLS repose sur une vision de l'apprentissage du français qui privilégie la communication et l'interaction authentique et pratique. Il vise à amener les élèves à se considérer comme les acteurs sociaux qui développent des compétences linguistiques et interculturelles, notamment en matière de PO et d'interaction orale, qui, selon ce document, sont enrichissantes sur le plan personnel, local et mondial. Le MÉO (2014) cite des bénéfices de l'apprentissage d'une L+ qui vont au-delà du cadre scolaire. Par exemple, la flexibilité mentale accrue, une capacité plus forte en résolution de problèmes, une compréhension de l'histoire et de l'évolution de cultures francophones, une compréhension plus riche des problèmes mondiaux, des perspectives de carrière élargies, etc. Le MÉO (2014) souligne que le Canada et la communauté globale bénéficient également des citoyens plurilingues.

L'approche actionnelle et l'approche communicative sont mises de l'avant dans le curriculum. Il présente ces deux approches de manière distincte et complémentaire en soulignant que celles-ci privilégient le fond plutôt que la forme et accordent de la priorité aux tâches interactives de communication authentique. De plus, il exige que les élèves sont invités à participer à des occasions de communiquer pour les buts authentiques dans les situations reflétant la vie réelle. Il précise que l'approche communicative en FLS se concentre sur la communication en français, tandis que l'approche actionnelle invite les élèves à réaliser les tâches en utilisant la langue. Enfin, le MÉO (2014) promeut l'idée que le but ultime de l'apprentissage est de communiquer, que communiquer est un acte social et que, par conséquent, les élèves doivent se voir en tant qu'acteurs sociaux.

Le curriculum définit le rôle actif de l'enseignant : agir à la fois comme modèle linguistique, guide et facilitateur d'expériences langagières, en créant des occasions authentiques et variées d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences langagières, de la pensée critique, de la résolution de problèmes et de la motivation des élèves. Il valorise également

la diversité des cultures francophones et en établissant un lien entre l'école, la famille et la communauté. Le rôle de l'élève est de s'engager activement et progressivement dans son apprentissage en faisant preuve d'effort, de réflexion, de persévérance, d'ouverture au risque linguistique et de collaboration, tout en assumant de plus en plus de responsabilités quant à son propre progrès. Enfin, les parents, les administrateurs d'école et les membres de la communauté sont également considérés comme jouant des rôles distincts et complémentaires dans le développement du français des élèves.

Les stratégies d'enseignement mises en avant dans le curriculum renforcent la conception de l'enseignant en tant que facilitateur d'expériences d'apprentissage. Le curriculum soutient une utilisation équilibrée d'enseignement direct et explicit et d'occasions pour les élèves de pratiquer leurs compétences et leurs stratégies de manière guidée, partagée et autonome. Les expériences d'apprentissage doivent se raciner dans les intérêts et les besoins des élèves.

Le curriculum exige des enseignants qu'ils modélisent les processus d'apprentissage, qu'ils conçoivent des expériences d'apprentissage significatives, stimulantes et réalisables, qu'ils contextualisent le nouveau vocabulaire, qu'ils permettent aux élèves de démontrer leur apprentissage de diverses manières et qu'ils fassent preuve de stratégie en corrigeant les erreurs des élèves, entre autres. Dans la classe de FLS, il promeut l'utilisation de matériel scolaire (des manuels, des romans) et du matériel de la vie hors de l'école (des cartes, des formulaires, des brochures, etc.). Par ailleurs, pour que les élèves soient continuellement exposés à la langue, il avance qu'il est crucial que le français soit la langue de communication dans toutes les interactions en salle de classe. À ces fins, le MÉO (2014) suggère que les enseignants soient attentifs à leur rythme de parole, donnent des instructions claires et adaptées, laissent un temps de réponse suffisant, vérifient souvent la compréhension, entre autres.

De plus, les expériences d'apprentissage doivent amener les élèves à concevoir les quatre compétences comme « des processus interconnectés nécessitant un ensemble de compétences et de stratégies qui ne peuvent être séparées et qui s'appuient et se renforcent les unes les autres » (traduction libre, MÉO, 2014, p. 36). Par exemple, le curriculum avance la notion que le développement de la CO et de la PO agit en tant que tremplin pour le développement de la CÉ et la PÉ.

En ce qui concerne spécifiquement la PO, le MÉO souligne que cette compétence sert de fondation pour développer les autres compétences linguistiques. Ainsi, il exige que les enseignants

considèrent trois types de PO lors de la planification des expériences d'apprentissage : la conversation informelle (le brainstorming), la discussion (l'échange d'idées) et la discussion formelle (l'entrevue, le débat). Il avance que les élèves doivent avoir l'occasion de parler et d'interagir en français de manière quotidienne et ciblée. Cette pratique doit les amener à non seulement développer leurs compétences en PO, mais aussi leurs capacités à comprendre les idées et les concepts, à identifier et à résoudre des problèmes, de même qu'à exprimer et à clarifier leurs pensées, leurs sentiments, etc., et ce, notamment en petits et grands groupes. Les normes (socio)linguistiques doivent aussi être modélisées par l'enseignant. Cette priorité accordée à la PO se développe à travers le curriculum. Par exemple, en décrivant les domaines de compétences (CO, CÉ, PÉ, et PO), le MÉO avance « [qu]'un programme de FLS de qualité devrait offrir aux élèves des occasions quotidiennes de s'engager dans diverses activités orales en rapport avec les attentes dans les quatre domaines » (2014, p. 21).

En ce qui concerne la CO, le curriculum exige que les élèves entendent l'enseignant, les pairs et d'autres personnes s'expriment en français dans des petits et grands groupes, dans le cadre de discussions et d'activités. Il est recommandé aux enseignants d'ancrer ces activités dans le but de comprendre lors des interactions en classe, de l'écoute de la radio, des autres médias, des livres audios, ainsi que des présentations réalisées par les pairs et d'autres intervenants. Le MÉO souligne également que les élèves doivent avoir l'occasion de pratiquer quotidiennement leurs compétences en CO, et que cette pratique doit être contextualisée en mobilisant leurs compétences antérieures.

En lien avec la CÉ, le MÉO (2014) souligne l'importance de la lecture pour le développement du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire. Il précise que les élèves doivent avoir l'occasion de lire quotidiennement dans des buts variés, comme obtenir des renseignements, des instructions ou des conseils, mener des recherches ou répondre à des intérêts personnels. Il encourage également les enseignants à proposer des textes de la vraie vie, tels que des recettes, des publicités, des articles de journal, de même que des textes littéraires, comme des poèmes, des fables, des romans, etc.

Enfin, pour la PÉ, le curriculum conseille les enseignants de structurer les expériences d'apprentissage autour d'objectifs exploratoires et linguistiques. Par exemple, il souligne que les activités doivent être ancrées dans les intérêts des élèves favorisent leur engagement, ce qui les amène à poursuivre l'écriture, et par conséquent, à développer leurs compétences linguistiques, notamment en grammaire. Le MÉO met également de l'avant l'importance de la modélisation de

stratégies d'écriture de la part de l'enseignant, ainsi que la modélisation de la phase de planification, qui doit encourager les élèves à s'exprimer oralement en français afin d'organiser leurs idées. Enfin, les activités de PÉ sont envisagées comme des occasions de réflexion, de clarification de la pensée, d'expression d'opinions, etc.

Plusieurs éléments communs émergent dans les attentes du curriculum pour les quatre compétences, notamment la pratique quotidienne de chacune, l'établissement des liens entre elles, et l'ancrage des apprentissages dans la vie réelle et les intérêts personnels des élèves (MÉO, 2014). Le MÉO insiste aussi sur le fait que les élèves arrivent en classe avec les compétences (socio)linguistiques acquises dans leurs autres langues, et que les enseignants doivent mobiliser ces compétences et les exploiter afin de développer celles des élèves en français.

Le développement de la métacognition est également attendu dans chaque domaine de compétence. Par exemple, le curriculum précise que les élèves doivent apprendre à utiliser des stratégies métacognitives, telles que la planification, la réflexion sur l'apprentissage et l'évaluation des progrès réalisés. La rétroaction continue, descriptive et significative (*meaningful*) de la part de l'enseignant, ainsi que (le soutien pour) la définition d'objectifs sont également importants pour que les élèves puissent réfléchir sur leur apprentissage du français et développer ces compétences métacognitives.

Parmi les attentes associées à chaque compétence linguistique figurent également celles relatives au développement des compétences et des connaissances interculturelles. Il est recommandé aux enseignants de tisser des liens entre la langue et les cultures francophones. Le MÉO souhaite que les élèves aient l'occasion de découvrir et de distinguer les comportements et les croyances personnels, culturels et universels. Il insiste sur le fait les enseignants doivent amener les élèves à pratiquer leurs connaissances et compétences interculturelles pour les buts d'interaction respectueux et sociolinguistiquement appropriée.

Par ailleurs, l'apprentissage du français chez les élèves avec les besoins exceptionnels s'effectue selon deux approches : l'adaptation des attentes du curriculum ou leur modification. En ce qui concerne l'adaptation, elle peut porter sur l'enseignement (p. ex., les stratégies pédagogiques), l'environnement (p. ex., l'aménagement de la salle de classe), ou dans l'évaluation (*assessment* ; p. ex., accorder plus de temps pour réaliser un projet ou un test). La modification des attentes consiste à en réduire ou à augmenter la complexité ou le nombre. En d'autres mots, les connaissances et les compétences visées à la fin du cours sont modifiées. Les adaptations et les

modifications des attentes sont consignées dans le Plan d'Éducation Individualisé (PÉI) de l'élève ayant les besoins exceptionnels (MÉO, 2014).

Le MÉO soutient que les élèves dont ni le français ni l'anglais n'est la langue maternelle peuvent réussir dans les cours de FLS, surtout puisqu'ils possèdent des expériences antérieures en apprentissage de langue. S'appuyer sur ces expériences et sur leurs compétences dans d'autres langues s'avère pertinent pour le développement tant du français que d'anglais et est également une source de richesse culturelle et linguistique dans la salle de classe de FLS (MÉO, 2014).

Enfin, par rapport à l'évaluation, dans le curriculum, le MÉO (2014) exige que les enseignants évaluent les élèves selon quatre catégories : la connaissance et la compréhension du contenu, la pensée (la planification, l'exécution et l'utilisation de la pensée critique et créative), la communication (organisation et expression des idées adaptées à buts variés) et l'application (des connaissances et des compétences dans une variété de contextes). L'évaluation dans ces quatre catégories s'organise autour de quatre niveaux : le niveau un (les résultats d'apprentissage sont très inférieurs à la norme provinciale), le niveau deux (les résultats s'approchent de la norme), le niveau trois (les résultats représentent la norme), et le niveau quatre (les résultats vont au-delà de la norme). Comme souligné plus haut, il convient de rappeler que ce cadre d'évaluation ne correspond pas ni au CECR ni à l'examen DELF (voir Piccardo et coll., 2019).

Le recours à un cadre d'évaluation générique pour le FLS est significatif dans le contexte de cette recherche, où l'examen DELF, un référentiel international en évaluation des L+, occupe une place croissante dans l'enseignement et l'apprentissage du FLS, tant au palier primaire qu'au palier secondaire. En effet, depuis le début des années 2010, les gouvernements fédéral et ontarien ont mis en place un programme DELF qui vise à proposer l'examen aux élèves qui apprennent le français dans les conseils scolaires anglophones (Vandergrift, 2015). Effectivement, un nombre croissant d'élèves de 12^{e} année passent cet examen chaque année (CPF, 2020). À titre d'exemple, pendant l'année scolaire 2023-2024, 55 des 60 conseils scolaires anglophones de l'Ontario ont offert aux élèves de 12^{e} année l'occasion de se présenter à l'examen DELF. Parmi les cinq conseils scolaires qui ne l'offraient pas, deux ne comptaient pas d'école secondaire (G. Beaudry, chef par intérim, unité des politiques et de la mise en œuvre relatives au FLS, MÉO, communication personnelle, 11 mai 2025). Un conseil scolaire peut gérer plus de mille élèves se présentant au DELF au cours d'une année scolaire (voir OCDSB, s.d.). Avec la participation de 55 conseils

scolaires à cette initiative, l'on peut estimer modestement qu'au moins 20 000 élèves se sont présentés à l'examen en Ontario durant l'année scolaire 2024-2025.

Ce programme DELF comprend également la formation du personnel, incluant la formation des formateurs du DELF, qui sont souvent les conseilleurs pédagogiques en FLS, et la formation des enseignants qui deviennent des enseignants-correcteurs de l'examen (voir Rehner, 2018). Cette dernière formation, intitulé « Devenir examinateur et correcteur DELF » (dorénavant la formation DELF dans ce texte), est proposée par FÉI et constitue une formation destinée aux praticiens de l'enseignement du français L+. Elle vise à leur permettre d'évaluer les examens DELF conformément aux grilles d'évaluation du CECR. Elle comprend une formation théorique et pratique d'environ 30 heures, couvrant une révision des niveaux A1 à B2, une formation à l'évaluation par critères des épreuves orales et écrites, des simulations de correction de l'examen et un examen final de certification. La réussite de la formation mène à une certification officielle, valable pour cinq ans, autorisant le correcteur à participer aux sessions d'examen DELF dans les centres d'examen agréés (FÉI, s.d.-c). Les enseignants de FLS (en formation initiale et sur le terrain) en Ontario peuvent avoir l'occasion de suivre cette formation et devenir correcteurs du DELF (voir Arnott et coll., 2022). Cet accompagnement du personnel enseignant aux principes du CECR et aux modalités d'évaluation du DELF à travers la mise en place l'examen DELF vise à renforcer la mobilisation du CECR et des modalités d'évaluation du DELF en FLS (Arnott et coll., 2017).

2.3 Diffusion du CECR et du DELF dans les programmes de FLS ontariens

La mobilisation du CECR et du DELF s'étend à l'ensemble de l'offre en FLS dans les conseils scolaires anglophones ontariens. Plus précisément, leurs mobilisations ne se limite pas à un programme de FLS spécifique, mais font plutôt partie de l'apprentissage des élèves dans tous les programmes de FLS : le programme de base (considéré le niveau minimal obligatoire d'enseignement du FLS que les conseils scolaires anglophones sont tenus d'offrir), le programme intensif et le programme d'immersion (considérés comme programmes optionnels). Les conseils scolaires sont libres de choisir lesquels des programmes optionnels à offrir, en fonction de la demande et des ressources humaines disponibles (MÉO, 2024).

Le programme de base est offert à tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins exceptionnels et les élèves allophones, à moins qu'ils ne soient pas inscrits à un autre programme facultatif de FLS. Dans le programme de base ontarien au palier élémentaire, les élèves suivent

environ 600 heures de cours de FLS, souvent de la quatrième année et jusqu'à la huitième année. Au palier secondaire, ils doivent suivre au moins un cours de FLS, généralement en neuvième année. Les cours de FLS à ces niveaux sont répartis selon différents degrés de difficulté : décloisonné[3], appliqué, théorique, préuniversitaire, précollégial, préemploi et ouvert (MÉO, 2024). Les cours que les élèves suivent en neuvième année sont décloisonnés. Après la réussite d'un cours de FLS au palier secondaire, les élèves ont le choix de poursuivre d'autres cours de FLS.

Le programme intensif est facultatif et offre plus d'enseignement en français que le programme de base. Au palier élémentaire, au moins 25 % de l'enseignement est dispensé en français, ce qui inclut le cours de français et au moins une autre matière. Au palier secondaire, les élèves inscrits à ce programme doivent suivre sept cours en français. Parmi les sept cours nécessaires dans le programme intensif, quatre sont des cours de FLS (de la neuvième à la 12e année) et trois concernent d'autres matières, comme la géographie.

Le programme d'immersion, également optionnel, offre l'apprentissage le plus intensif du français. Au palier élémentaire, au moins 50 % des cours sont dispensés en français, et le programme offre plusieurs points d'entrée : précoce (maternelle ou première année), moyen (quatrième ou cinquième année) et tardif (sixième ou septième année). Au palier secondaire, les élèves doivent suivre au moins dix cours en français, dont quatre de FLS et six dans d'autres matières, telles que les mathématiques. Quel que soit le programme suivi, les élèves peuvent se présenter à l'examen du DELF à la fin de la 12e année, à condition que leur conseil scolaire le leur propose, ce qui dépend également de la demande.

Dans la mesure où le DELF est normalement offert à la fin du parcours scolaire en FLS, il importe de présenter les attentes des cours de français de 12e année afin de mieux situer les apprentissages que les élèves sont censés avoir acquis au moment de se présenter à l'examen. Pour ce qui est le cours de français de 12e année dans le programme de base (FSF4U), le curriculum souligne des objectifs d'apprentissage dans quatre domaines : les compétences linguistiques et culturelles, les compétences en apprentissage, et les compétences en pensée abstraite. Plus spécifiquement, le cours vise le développement des quatre composantes langagières (CO, CÉ, PO et PÉ), en accordant notamment une attention particulière à la PO et à l'interaction. Il précise le

[3] Un cours sans orientation académique ou appliquée destiné à tous les élèves ; mis surtout en place en neuvième année pour éviter le tri précoce des élèves et qui combine des approches théorique et pratique (MÉO, s.d.).

développement de ces compétences à travers une variété de situations authentiques, tout en cultivant une compréhension et une appréciation pour les communautés francophones. Par ailleurs, le curriculum explique que le cours doit inviter les élèves à mettre en pratique des stratégies d'apprentissage dans des contextes qui reflètent la vie réelle et de mobiliser leur pensée critique et créative à travers une large gamme de textes écrits et oraux. Enfin, le curriculum insiste sur l'approfondissement des compétences nécessaires à l'apprentissage des langues tout au long de la vie dans ce cours (MÉO, 2014).

Par ailleurs, le curriculum souligne que le cours de français de 12e année dans le programme d'immersion (FIF4U) vise des objectifs d'apprentissage linguistiques, littéraires et culturels. Plus précisément, il signale la consolidation des quatre compétences langagières, en mettant particulièrement l'accent sur la communication et l'interaction en français, de même que sur la pensée créative et critique en français. Il prévoit l'utilisation d'une variété de textes écrits et oraux, de même que l'étude d'œuvres de la littérature francophone, du Moyen Âge à aujourd'hui. Le curriculum précise que dans ce cours les élèves approfondiront leur compréhension et leur appréciation pour les communautés francophones. Finalement, il explique qu'ils développeront également des compétences nécessaires à l'apprentissage des langues tout au long de la vie (MÉO, 2014). Ainsi, les attentes curriculaires des cours de français de 12e année témoignent d'une volonté commune parmi les programmes de développer chez les élèves des compétences langagières authentiques et transférables, ce qui rejoignent les orientations du CECR.

Comme indiqué plus haut, le MÉO (2014) souligne que l'ensemble des programmes de FLS offerts dans les conseils scolaires anglophones vise le développement de compétences langagières fonctionnelles et authentiques, ancrées dans des situations de communication réelle et significative. Dans ce contexte, le DELF peut agir non seulement comme levier de renforcement de la mobilisation du CECR dans les programmes de FLS (Arnott et coll., 2017), mais aussi comme outil de certification externe attestant les compétences des élèves en FLS, en leur offrant une reconnaissance internationale à différents niveaux de développement du français. Cependant, comme nous le verrons ensuite, l'examen DELF peut également avoir de nombreuses autres conséquences dans le contexte de l'enseignement du FLS.

2.4 Problématique de recherche

La mise en œuvre de l'examen DELF dans les contextes scolaires décrits ci-haut soulève certaines préoccupations quant à ses effets. Plus spécifiquement, il importe de reconnaître qu'il

s'agit d'un examen standardisé. Un examen standardisé se définit comme une épreuve administrée et corrigée selon des règles strictes, dans des conditions uniformes, avec des adaptations limitées pour répondre aux besoins exceptionnels des élèves. Il mesure les performances par rapport à des attentes précises et prédéterminées. La correction est effectuée par des examinateurs externes, qui ne connaissent pas les élèves, et les résultats sont destinés à un large public (Campbell et coll., 2018).

Mis à part son caractère optionnel, le DELF présente les caractéristiques typiques d'un examen standardisé : il est administré et corrigé selon les règles établies par FÉI (voir FÉI, 2022b) qui impose des conditions uniformes à l'échelle internationale. Il évalue les performances des élèves en fonction des grilles d'évaluation de FÉI et les niveaux du CECR. Sa correction est réalisée par les enseignants-correcteurs qui ne corrigent jamais l'examen de leurs propres élèves. Enfin, les certificats DELF sont reconnus dans le monde entier, tant dans le milieu académique que professionnel.

Ainsi le DELF s'inscrit-il dans la catégorie des examens standardisés. Cependant, de tels examens ne sont pas neutres ; leur présence dans un programme scolaire peut avoir des répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. En effet, Rahman et ses collègues (2023) soulignent que de tels examens peuvent engendrer des effets sur le programme scolaire dans lequel a lieu l'examen. Ils peuvent influencer les acteurs scolaires à entreprendre des actions qu'ils ne feraient pas autrement (Alderson et Wall, 1993), par exemple, structurer les activités d'apprentissage en classe pour refléter les activités proposées dans les épreuves (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022). Ces effets sont considérés en tant que les effets de washback d'un examen standardisé (Alderson et Wall, 1993), et ils peuvent affecter, entre autres, le curriculum enseigné, les matériels scolaires et les pratiques pédagogiques, ainsi que les croyances des acteurs au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage et de la matière scolaire de l'examen (Spratt, 2005).

Par ailleurs, le DELF ne constitue pas seulement un examen standardisé, il s'inscrit dans l'ensemble plus large de dispositifs européens et français reliés au CECR (voir Aslan, 2020 et Rush, 2024), soulevant des questions quant à leur pertinence et à leur adaptation au contexte canadien. Par exemple, perçu comme un outil aligné sur des standards internationaux, le CECR est généralement bien accueilli au Canada (Arnott et coll., 2017). Toutefois, des critiques à son sujet soulignent les tensions qu'il peut engendrer, notamment en lien avec l'eurocentrisme et l'insécurité linguistique (voir Bournot-Trites et coll., 2020 ; Casas-Tost et Rovira-Esteva, 2014 ;

Wernicke, 2024). Le DELF, pour sa part, en tant qu'examen standardisé aligné sur le CECR et conçu par FÉI (une entité française), illustre ces tensions ; à la fois un outil de valorisation des compétences langagières et un instrument de politique linguistique, il peut véhiculer certaines normes culturelles et linguistiques françaises qui peuvent entrer en conflit avec les réalités éducatives canadiennes (voir Aslan, 2020, Riba, 2008 et Rush, 2024). Comme l'ont montré des études internationales, la pertinence du DELF et du CECR varie selon les contextes historiques, politiques et sociolinguistiques (voir Aslan, 2023 ; Noguchi et coll., 2021), ce qui souligne la nécessité d'analyser la mise en place de celui-ci de manière critique au Canada. Dans cette optique, comprendre les enjeux politiques, idéologiques, administratifs et pédagogiques entourant sa mise en œuvre en Ontario est essentiel pour mieux comprendre ses effets sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS.

Ainsi, étant donné que le DELF présente plusieurs des caractéristiques d'un examen standardisé et porte des normes linguistiques et culturelles françaises, il convient d'étudier sa mise en œuvre avec un œil critique, d'autant plus qu'aucune recherche au Canada n'a encore exploré en profondeur ses effets de washback sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Bien que des recherches aient été menées sur cet examen au Canada, ces travaux, qui seront résumés en détail dans le chapitre 3, n'ont pas étudié de manière approfondie sa mise en œuvre dans un conseil scolaire ni les dynamiques administratives et pédagogiques qui en résultent. Il subsiste ainsi un manque de compréhension quant à la mise en œuvre du DELF dans un conseil scolaire et, plus précisément, quant aux dimensions qui permettent sa réalisation, soit les (micro)politiques qui la sous-tendent, les croyances des acteurs scolaires à son sujet ainsi que les (inter)actions guidées par ces croyances et intervenant dans sa mise en place. Compte tenu de la participation en hausse constante à cet examen au Canada (voir CPF, 2020), ainsi que des préoccupations entourant les effets de washback qu'il peut engendrer (Rahman et coll., 2023), des recherches supplémentaires s'avéraient nécessaires.

2.5 En résumé

Ce chapitre a présenté les origines du DELF et du CECR, ainsi que les liens qui les unissent. Il a ensuite expliqué la mobilisation de ces dispositifs dans le contexte canadien et ontarien. Après cela, la diffusion du DELF et du CECR dans les programmes de FLS en Ontario a été décrite. Enfin, ce chapitre a présenté la problématique de la recherche, qui a surtout vise à souligner que

le DELF est un examen standardisé porteur de normes culturelles et linguistiques françaises peu étudié dans le contexte ontarien.

Chapitre 3 : Recension des écrits

Ce chapitre présente une recension des écrits sur trois thèmes centraux liés à l'objet de recherche : le CECR, le DELF et le washback des examens linguistiques standardisés. Chacun de ces thèmes est examiné à partir de recherches menées à l'international et au Canada. La première section porte sur le CECR, qui, en tant que cadre de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences linguistiques, joue un rôle central dans les objectifs d'apprentissage et d'évaluation du DELF. Les recherches sur l'utilisation du CECR permettent de mieux comprendre son utilisation dans certains contextes scolaires et les croyances qu'en ont différents acteurs scolaires, ainsi que la manière dont l'alignement du curriculum ontarien du FLS avec le CECR peut affecter la mise en œuvre de l'examen DELF. Ensuite, la deuxième section est consacrée aux recherches portant sur le DELF, en mettant en lumière les divers enjeux liés à son implantation et à ses effets possibles sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Enfin, la dernière section s'intéresse au phénomène de washback, en proposant d'abord une définition du terme, puis en explorant ses caractéristiques, ses effets et des facteurs qui le modulent. Examiner la littérature sur ce phénomène permet de comprendre comment un examen standardisé, comme le DELF, peut influencer (et être influencé par) les politiques éducatives, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les croyances et les expériences individuelles, en particulier dans le contexte scolaire.

Dans chacune des sections, la littérature est examinée selon différents niveaux du système éducatif — notamment les niveaux national, administratif, local et individuel. Cette approche permet d'analyser les enjeux soulevés à partir de perspectives variées, allant des structures politiques et idéologiques plus larges jusqu'aux acteurs individuels et à leurs croyances.

3.1 Le Cadre européen commun de référence

Cette section examine des recherches internationales portant sur la mobilisation du CECR dans des contextes scolaires, c'est-à-dire, avec les élèves au palier élémentaire ou au palier secondaire, et les recherches canadiennes portant sur l'utilisation du CECR dans l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Elle s'organise selon les différents niveaux du système éducatif et en fonction des thèmes principaux de la recherche canadienne menée jusqu'à présent : les pratiques enseignantes inspirées du CECR, l'apprentissage dans le contexte de son utilisation, et la formation sur le cadre.

À l'étranger, les études se placent principalement au contexte individuel, examinant les croyances des acteurs scolaires quant au CECR comme outil pédagogique (Normand-Marconnet et Lo Bianco, 2015 ; Sidhu, 2018). D'autres se retrouvent au niveau local, étudiant son utilisation pour enseigner des L+ (Ijichi, 2016 ; Wapinska, 2016) et pour évaluer des L+ (Alderson, 2017 ; Bérešová, 2017 ; Kharis et coll., 2020 ; Mbali et Douglas, 2012 ; Yüce et Mirici, 2022). Quelques études (Moonen et coll., 2013 ; Supunya, 2022) explorent son recours dans des contextes scolaires similaires au nôtre.

Au Canada, les recherches sur le CECR se situent majoritairement au niveau local, dans les salles de classe, c'est-à-dire, elles examinent son adaptation aux pratiques enseignantes du FLS et à l'apprentissage des élèves dans ce contexte (Antony-Newman et coll., 2022 ; Faez, Taylor, et coll., 2011 ; Faez, Majhanovich, et coll., 2011 ; Kristmanson et coll., 2011 ; Mison et Jang, 2011 ; Mui, 2015 ; Piccardo, 2013 ; Van Geel, 2023). D'autres recherches sont réalisées au niveau individuel, ayant investigué les croyances au sujet du CECR des enseignants et la formation continue sur celui-ci (Rehner, 2018 ; Rehner, Lasan et coll., 2021).

3.1.1 Le CECR au sein du paysage national canadien du FLS

Avant d'aborder les recherches sur l'utilisation concrète du CECR à l'étranger et au Canada, il convient de situer ce phénomène au sein du contexte national canadien du FLS. Dans ce contexte, nous nous intéressons aux idéologies et aux politiques éducatives nationales. Pour commencer, au Canada en particulier, l'enseignement du FLS a longtemps été marqué par une insatisfaction généralisée face aux résultats des élèves (voir Le Blanc, 1990 ; Lapkin et coll., 2009). Cette situation s'explique, entre autres, par la marginalisation du FLS dans le système scolaire, se traduisant, par exemple, par un manque de ressources matérielles adaptées aux élèves dans les programmes de FLS (Arnott et coll., 2023 ; Kissau, 2005), ainsi que par la lenteur inhérente au développement et à l'évolution de pratiques enseignantes (Buehl et Beck, 2015).

Dans ce contexte, un désir de renouveau pédagogique s'est manifesté, axé sur le développement de compétences linguistiques fonctionnelles (Arnott et coll., 2017 ; Patrimoine canadien, 2003, 2024). En conséquence, le CECR a suscité de l'intérêt : il propose une approche actionnelle, centrée sur la communication authentique, et aligne l'enseignement du FLS avec des standards internationaux perçus comme efficaces (MÉO, 2014 ; Patrimoine canadien, 2006 ; Piccardo, 2013). Ainsi, il ne faut pas s'étonner que les recherches présentées ci-dessous aient souvent dégagé des conclusions favorables quant à l'utilisation du CECR en FLS au Canada. À la

lumière du contexte décrit ci-haut, il est compréhensible que les acteurs scolaires canadiens accueillent positivement un cadre qui semble ouvrir une voie vers l'amélioration des compétences langagières des élèves (MÉO, 2014 ; Patrimoine canadien, 2006 ; Piccardo, 2013 ; Wernicke et Bournot-Trites, 2011).

Cela dit, l'utilisation du CECR au Canada n'est pas exempte de remises en question. Par exemple, son recours peut être perçu comme une acceptation de l'impérialisme linguistique, culturel et éducatif européen, susceptible de favoriser les variétés linguistiques européennes au détriment des variétés canadiennes (Bournot-Trites et coll., 2020). Ce point mérite d'être souligné, car les acteurs scolaires canadiens (non) francophones peuvent ressentir de l'insécurité linguistique à l'égard de la variété de français « non française » qu'ils parlent et éprouver des sentiments d'inadéquation, de déprofessionnalisation et de rejet (Wernicke, 2024). Ces tensions rappellent que la mise en œuvre du CECR ne peut être dissociée des enjeux idéologiques, sociolinguistiques et politiques propres au contexte canadien.

Avoir une idée de cette perspective nationale canadienne s'avère pertinent pour la mise en place du DELF. En effet, cet examen évoque à la fois les orientations internationales du CECR et une vision française de l'évaluation (voir la section 2.4), tout en devant être interprété à l'intérieur des enjeux idéologiques, linguistiques et politiques spécifiques au contexte canadien.

3.1.2 Implantation du CECR : dynamiques au contexte administratif

Au niveau administratif, nous nous intéressons aux éléments qui, sans participer directement aux interactions en salle de classe, exercent néanmoins une influence sur son fonctionnement et son contexte. Dans le contexte canadien, l'étude de Piccardo et son équipe (2019) permet de situer le CECR en examinant sa mise en œuvre en Suisse et en Ontario à travers les dynamiques à l'œuvre au niveau administratif. Adoptant une approche mixte, les chercheurs ont visé à identifier les stratégies de mise en œuvre efficaces ou non, à comparer les approches selon les contextes, et à cerner les mécanismes d'assurance qualité susceptibles de soutenir le développement de politiques linguistiques. La Suisse, pays d'origine du CECR, a été choisie comme point de comparaison.

Les résultats mettent en lumière plusieurs stratégies favorisant la mise en œuvre du CECR dans les contextes des deux pays : la formation des enseignants, une planification rigoureuse, l'utilisation du DELF comme outil d'ancrage au cadre, ainsi que l'adoption d'un accompagnement scientifique, dans le cadre duquel une équipe d'experts apporte son soutien à la définition des

étapes de mise en œuvre du cadre. Parmi ces stratégies, la formation des enseignants apparaît comme le principal effort déployé pour intégrer le CECR dans l'enseignement des langues au niveau scolaire. Alors que les acteurs canadiens (*n*=28) ont démontré un engagement marqué envers l'approche actionnelle, leurs homologues suisses (*n*=16) ont plutôt mis l'accent sur le plurilinguisme (voir la section 2.1). Dans les deux contextes, les participants ont également souligné des initiatives visant à sensibiliser les acteurs scolaires aux niveaux de compétence du CECR (Piccardo et coll., 2019).

Ensuite, 28 % des répondants canadiens considèrent le DELF comme une stratégie efficace de mise en œuvre du CECR (Piccardo et coll., 2019). Ce résultat de l'étude est particulièrement pertinent pour la présente recherche. Plus précisément, les auteurs soulignent justement que toute évolution des pratiques enseignantes devrait s'accompagner d'un changement de l'évaluation. Or, selon eux, ce changement tarde à se concrétiser, puisque le curriculum du FLS, par exemple en Ontario, demeure ancré dans une approche propre à cette province, notamment à travers un système d'évaluation à quatre niveaux (voir MÉO, 2010 et la section 2.3). Ainsi, le DELF constitue un examen externe et optionnel sans rapport officiel avec le rendement scolaire des élèves ontariens. Ils notent en outre que l'évaluation fondée sur des critères de compétence alignés au CECR est plus systématiquement intégrée en Suisse (par le biais de standards nationaux « HarmoS » et des ressources « Lingualevel »), alors qu'au Canada, les initiatives liées au CECR sont davantage centrées sur des dispositifs spécifiques et ponctuels, comme la préparation et l'obtention du diplôme DELF (Piccardo et coll., 2019).

Une étude menée par Arnott et ses collègues (2022) illustre des efforts déployés au Canada en Ontario pour familiariser les candidats à l'enseignement du FLS avec le CECR par l'entremise du DELF. Plus précisément, ces chercheurs ont examiné l'impact de la formation DELF offerte durant la formation initiale à l'enseignement du FLS. Les résultats révèlent que cette formation a contribué à approfondir la compréhension du CECR et de l'approche actionnelle chez les participants (*n*=42), tout en consolidant leurs acquis en pédagogie et en méthodologie du FLS. Elle a également renforcé leur confiance à situer les élèves dans les niveaux du CECR. Les futurs enseignants ont souligné la pertinence de cette expérience au moment de leur passage sur le terrain, alors qu'ils se préparaient à mettre en œuvre leur apprentissage dans leur propre classe pour la première fois (Arnott et coll., 2022). Plusieurs d'entre eux ont également exprimé leur intention

de suivre la formation de réhabilitation, une formation exigée par FEI tous les cinq ans afin de conserver ses droits de correcteur (FÉI, 2022b).

Les constats tirés de ces deux études éclairent la manière dont le CECR peut s'ancrer dans les structures éducatives à travers des initiatives portées au niveau administratif, telles que l'introduction d'outils d'évaluation comme le DELF. En soulignant l'importance d'un alignement entre les politiques, la formation, l'enseignement et l'évaluation (Piccardo et coll., 2019), ces résultats offrent un éclairage pertinent sur les conditions qui peuvent favoriser l'utilisation du CECR dans les salles de classe (Arnott et coll., 2022), ainsi que sur l'environnement dans lequel les acteurs scolaires canadiens déploient actuellement le DELF. Ces éléments sont particulièrement utiles pour comprendre le rôle que peut jouer le DELF dans le système éducatif ontarien du FLS.

3.1.3 Le CECR dans la salle de classe

Dans cette section, il est question des études sur le CECR et son utilisation dans la salle de classe. Elle explore les recherches portant sur la manière dont le CECR influence à la fois les pratiques enseignantes et l'expérience d'apprentissage des élèves. Elle met en évidence le rôle du cadre dans l'organisation de l'enseignement du FLS (notamment en matière de planification, d'enseignement et d'évaluation), ainsi que son influence sur l'engagement, la motivation et le développement des compétences langagières des élèves.

D'abord, une recherche néerlandaise (Moonen et coll., 2013) indique que les enseignants participants d'anglais L+, de français L+, et d'allemand L+ (n=18) s'appuient notamment sur l'approche actionnelle et conçoivent des tâches inspirées des niveaux communs de référence du cadre (p. ex., A2, B1). De plus, Moonen et ses collègues (2013) rapportent que ces enseignants participants ont évoqué le CECR comme un outil pratique et/ou potentiel pour évaluer la PO et la PÉ. Par ailleurs, tout comme Moonen et ses collègues (2013), une recherche menée en Thaïlande (Supunya, 2022) montre que les enseignants participants d'anglais L+ (n=4) mobilisent principalement le CECR pour soutenir les activités de communication orale.

En ce qui concerne plus précisément l'approche actionnelle, selon les enseignants participants thaïlandais (n=4), collaborer entre collègues renforce l'efficacité de cette approche (Supunya, 2022). Plus précisément, Supunya (2022) a constaté que le fait de s'engager dans une réflexion pédagogique collaborative aidait les participants à développer davantage leurs connaissances et compétences pédagogiques par rapport à l'approche actionnelle. Selon l'auteur,

l'échange d'idées était également essentiel pour développer les pratiques des enseignants inspirées par l'approche actionnelle du CECR. Une approche actionnelle soutenue par une telle collaboration entre les enseignants semble être plus durable, ce qui, selon Supunya (2022), est idéal pour améliorer les compétences (socio)linguistiques des élèves.

Ces observations rejoignent celles faites au Canada, où Kristmanson et ses collègues (2011) ont trouvé que la participation dans une communauté de pratique a appuyé un groupe de cinq enseignants de FLS à mettre en pratique leur compréhension croissante du CECR et du Portfolio européen des langues (PEL)[4]. Plus précisément, la participation dans une communauté de pratique a fourni un contexte dans lequel les enseignants ont pu développer et communiquer sur une vision partagée concernant la manière dont le CECR et le PEL ont orienté et influencé leurs pratiques. Cette communauté a également fourni un contexte dans lequel les enseignants ont pu collaborer pour développer un plan d'action pour l'intégration du PEL dans leurs pratiques. Selon Kristmanson et ses collègues (2011), une communauté de pratique constitue un moyen prometteur pour explorer une initiative pédagogique, telle que l'intégration du CECR et du PEL.

Par ailleurs, les recherches canadiennes révèlent qu'en salle de classe, les enseignants canadiens peuvent s'appuyer sur le CECR pour planifier, enseigner et évaluer (Rehner, 2018), bien que le degré d'intégration varie selon les contextes (voir Boucher et Vignola, 2022). Par exemple, dans l'étude de Rehner (2018), 30 enseignants ont rapporté s'appuyer sur leurs connaissances sur le CECR dans leur planification pédagogique pour cibler la PO de leurs élèves ; 21 enseignants ont déclaré s'être inspirés du CECR pour mettre en place des activités d'apprentissage lors desquelles les élèves emploient le français dans un contexte authentique ; et, 19 enseignants ont rapporté s'appuyer sur le CECR pour évaluer la PO de leurs élèves. Par ailleurs, dans l'étude de Van Geel (2022), cinq enseignants participants utilisent les niveaux de référence du CECR pour planifier et structurer leurs séquences d'apprentissage. De même, Rehner, Lasan et leurs collègues (2021) soulignent que leurs participants (n=90) adoptent généralement l'approche actionnelle préconisée par le cadre dans leurs pratiques enseignantes, par exemple, en invitant leurs élèves à participer à des tâches actionnelles.

[4] Le PEL est un cadre dans lequel l'apprenant d'une L+ est encouragé à documenter son parcours linguistique, incluant documenter ses acquis linguistiques ainsi que ses expériences d'apprentissage. Il vise à favoriser l'autonomie de l'apprenant et sa réflexion métalinguistique CoE, s.d.).

Au Canada, les enseignants (*n*=90) ayant participé à l'étude de Rehner (2018) déclarent que leurs pratiques inspirées du CECR visent principalement à développer chez les élèves une communication authentique en français. Celle-ci englobe non seulement la précision linguistique, mais également la capacité à communiquer de façon appropriée sur les plans pragmatique et sociolinguistique (Rehner et Lasan, 2023). Certains enseignants (*n*=29) rapportent concevoir des tâches reflétant des situations de la vie quotidienne (p. ex., rencontrer quelqu'un pour la première fois), en mettant l'accent sur l'ensemble des compétences langagières plutôt que sur l'exactitude grammaticale seule. De plus, 32 enseignants ont rapporté mettre en place des activités d'apprentissage lors desquelles les élèves sont invités à participer à des jeux de rôles en situations authentiques et 16 enseignants ont rapporté mettre moins d'accent décontextualisé sur la grammaire. (Rehner, 2018). Selon Rehner (2018), chez ces participants à son étude, l'enseignement de la grammaire est alors fonctionnel, lié aux actes de parole utiles pour interagir (Rehner, 2018). Par exemple, l'élève apprend à conjuguer le verbe avoir à la première personne pour pouvoir communiquer son âge (« J'ai 17 ans »), ou encore le passé composé et l'imparfait afin de décrire un événement passé (« Je suis allé à Montréal une fois quand j'étais jeune »).

Ensuite, Antony-Newman et son équipe (2022), dans leur étude portant sur la mise en œuvre de l'approche actionnelle du CECR dans le cadre du projet LINCDIRE[5] – menée dans divers contextes d'apprentissage de L+ (allemand, anishinaabemowin, espagnol, français), principalement au Canada – a révélé que les enseignants participants (*n*=25) appréciaient l'authenticité des tâches et des ressources mises en avant par cette approche. Cependant, ils ont trouvé difficile de prévoir le niveau de soutien nécessaire pour les élèves au cours des différentes étapes des tâches actionnelles (Antony-Newman et coll., 2022).

Par ailleurs, l'approche actionnelle du CECR semble aussi favoriser des pratiques centrées sur l'élève, mettant l'enseignant dans le rôle de facilitateur des expériences d'apprentissage (Antony-Newman et coll., 2022 ; Kristmanson et coll., 2011). À ce titre, les tâches proposées aux niveaux A1, A2, B1 et B2 gravitent souvent autour de l'identité, des préférences et des expériences personnelles de l'élève, encourageant les enseignants à adapter leurs contenus à ses intérêts (Rehner, 2018). Van Geel (2022) en est venue à des conclusions similaires : ses participants (*n*=

[5] LINCDIRE (Linguistic and Cultural Diversity Reinvented) est un projet qui vise à innover dans les méthodes d'enseignement des langues, notamment par l'utilisation d'une plateforme d'e-portfolio, de ressources et d'un accompagnement favorisant une approche actionnelle plurilingue et pluriculturelle, ainsi qu'à étudier l'expérience et les perceptions des participants à l'égard de ces innovations (Piccardo et coll., 2022).

8) considèrent que cette approche, qui conçoit l'élève comme un acteur social, favorise l'engagement actif de l'élève dans son apprentissage.

Enfin, les recherches canadiennes indiquent que le CECR peut influencer positivement les pratiques d'évaluation. Mison et Jang (2011), qui ont étudié les défis associés aux pratiques d'évaluation de 12 enseignants de FLS œuvrant aux paliers élémentaire et secondaire, notent que les niveaux de référence du CECR peuvent apporter une structure qui rend le processus d'évaluation plus transparent. Ils suggèrent que ces niveaux peuvent servir de base à l'élaboration de grilles cohérentes et adaptées aux compétences des élèves. Rehner, Lasan et leurs collègues (2021) soutiennent également que le CECR peut orienter les enseignants de FLS vers l'évaluation de la communication fonctionnelle, de l'adéquation sociolinguistique et de la richesse lexicale, plutôt que la rigueur grammaticale et orthographique. Plus précisément, selon Rehner, Lasan et leurs collègues (2021), après avoir suivi une formation sur le CECR, notamment la formation DELF, la majorité des enseignants (n=90) ont tendance à évaluer les élèves à travers des tâches authentiques, mettant particulièrement l'accent sur l'expression orale et l'interaction.

Ces études montrent que le CECR peut jouer un rôle déterminant dans les pratiques enseignantes des enseignants de FLS et d'autres langues, tant au Canada qu'à l'international. Que ce soit pour la planification, l'enseignement ou l'évaluation, le cadre semble favoriser une approche plus centrée sur l'élève, orientée vers la communication authentique et l'action (Moonen et coll., 2013 ; Rehner, Lasan et coll., 2021). Pourtant, malgré la place du CECR dans les politiques éducatives ontariennes, il demeure difficile de mesurer précisément l'ampleur de son utilisation réelle (Piccardo et coll., 2019). Comprendre ces dynamiques s'avère important pour cerner dans quel type d'environnement pédagogique l'examen DELF peut être mis en place au sein des salles de classe du FLS en Ontario.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'apprentissage d'une L+, des enseignants participants canadiens notent que l'utilisation du CECR dans les pratiques enseignantes peut favoriser l'apprentissage du FLS (Faez, Majhanovich, et coll., 2011 ; Mui, 2015). Par exemple, d'après les témoignages des 93 enseignants participants à l'étude de Faez, Taylor, et leurs collègues (2011), l'apprentissage par le biais d'une approche actionnelle et échafaudée par les niveaux peut se traduire par une amélioration de la communication en français des élèves. Piccardo (2013), qui a étudié l'effet d'une formation au sujet du CECR sur la perception du potentiel pédagogique du cadre chez les enseignants, a rapporté que les enseignants participants de FLS (n=4), d'anglais L+

(*n*=5) et d'une langue d'origine non spécifiée (*n*=2) ont rapporté des conclusions similaires. De plus, selon Mui (2015) l'enseignant participant à son étude de cas sur si et comment le CECR soutiennent l'acquisition de FLS, l'utilisation de l'approche actionnelle du CECR transforme les élèves en communicateurs du français.

Par ailleurs, dans le cadre de leur étude sur les perceptions des enseignants de FLS relatives à l'utilisation d'un enseignement fondé sur l'approche actionnelle, Faez, Majhanovich et leurs collègues (2011) rapportent que les enseignants participants (*n*=93) soutiennent que l'utilisation de cette approche peut accroître la confiance à l'oral en français chez leurs élèves et leur motivation à apprendre la langue. Des recherches canadiennes ont également trouvé que la mise en place de pratiques actionnelles peut renforcer l'autonomie des élèves (Antony-Newman et coll., 2022 ; Faez, Majhanovich, et coll., 2011 ; Kristmanson et coll., 2011 ; Mui, 2015), et promouvoir une utilisation authentique de la langue (Antony-Newman et coll., 2022 ; Rehner, Popovich et coll., 2021 ; Rehner et Lasan, 2023). Selon deux enseignants participants à l'étude de Van Geel (2022), les énoncés « je peux » des niveaux (voir la section 2.1) facilitent ces changements en proposant des objectifs d'apprentissage positifs, atteignables. Piccardo (2013) ajoute que ces énoncés favorisent l'apprentissage du FLS puisqu'elles sont également individualisées.

Enfin, les élèves (*n*=115) ayant participé à l'étude d'Antony-Newman et de ses collègues (2022) ont exprimé des idées similaires. Selon les auteurs, les tâches proposées ont favorisé leur intérêt et leur motivation à apprendre la L+. Les élèves ont également apprécié que les compétences mobilisées dans les tâches dépassent la langue et incluent d'autres habiletés utiles pour la vie quotidienne (p. ex., la résolution de problème). Ils ont aussi souligné avoir aimé collaborer avec leurs pairs pour réaliser les tâches. Toutefois, il est ressorti que certains avaient des difficultés à comprendre le but des tâches actionnelles, ce qui a eu un impact négatif sur leur attitude par rapport à certaines expériences d'apprentissage, selon Antony-Newman et ses collègues (2022).

Les constats ci-dessus mettent en lumière le potentiel du CECR à influencer les expériences d'apprentissage en FLS et à apporter un impact positif sur les résultats de l'apprentissage des élèves. En rendant l'enseignement plus orienté vers l'action, la communication authentique et le développement de l'autonomie, le CECR contribue à créer un environnement propice à l'engagement et au développement langagier des élèves (Rehner, Popovich et coll., 2021). Encore une fois, ces constats sont pertinents pour mieux comprendre les effets potentiels du DELF, qui

s'inscrit dans la même logique éducative (p. ex., l'approche actionnelle) et repose sur les mêmes principes directeurs (p. ex., l'élève en tant qu'acteur social).

3.1.4 Le CECR dans le contexte individuel des enseignants de L+

Cette section s'intéresse à la littérature sur les croyances des enseignants en lien avec le CECR, par exemple, la façon dont l'intégration du CECR peut transformer la perception qu'ont les enseignants de leurs propres pratiques en L+, tout en contribuant au renforcement de leur sentiment d'efficacité professionnelle (Faez, Taylor et coll., 2011).

Des recherches sur l'utilisation du CECR des contextes éducatifs internationaux montrent une réception globalement positive chez les enseignants participants sur la mobilisation du CECR, où l'influence du cadre sur les croyances et le sentiment d'efficacité des enseignants a été documentée. En Thaïlande, Supunya (2022) a montré que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (*n*=4) influençait leur adoption d'une approche actionnelle, et que la réflexion collaborative entre collègues à ce sujet renforçait positivement ce sentiment. Aux Pays-Bas, Moonen et ses collègues (2013) ont constaté que les enseignants participants de français L+ (*n*=6) considéraient le CECR comme une source de soutien et de légitimation pour la mise en œuvre de pratiques actionnelles.

Des recherches sur l'utilisation du CECR en FLS au Canada montrent des sentiments positifs similaires chez les enseignants participants (voir Rehner, Lasan et coll., 2021). En effet, selon plusieurs études, le recours au CECR (en particulier à l'approche actionnelle) peut avoir une influence favorable sur les croyances des enseignants quant à l'efficacité de leurs pratiques enseignantes en FLS (Faez, Taylor et coll., 2011 ; Rehner, 2018 ; Van Geel, 2023). Par exemple, la majorité des enseignants (*n*=93) ayant participé à l'étude de Faez, Taylor et leur équipe (2011) estime que l'intégration d'une approche actionnelle pourrait favoriser des résultats d'apprentissage positifs dans leurs classes. De son côté, Rehner (2018) rapporte que la majorité des enseignants participants (*n*=93) considère que la mise en œuvre de pratiques inspirées du CECR renforce leur confiance en leur propre enseignement, particulièrement lorsqu'ils observent une amélioration de la confiance et des compétences langagières de leurs élèves. Van Geel (2022) arrive à des conclusions similaires : deux participants affirment que les niveaux du CECR aident à savoir que leurs élèves progressent à un rythme approprié, ce qui les rassure quant à la pertinence de leurs pratiques. De plus, pour trois participants, le CECR agit comme point de référence pour justifier leurs choix pédagogiques auprès des parents, des collègues et des administrateurs, et pour eux le

fait qu'il s'agisse d'un cadre reconnu à l'échelle internationale renforce également leur confiance (Van Geel, 2023).

Ces études soulignent l'impact positif que le CEFR peut avoir sur les croyances des enseignants par rapport à leurs pratiques. Étant donné l'étroite relation entre le DELF et le CECR, il est pertinent de comprendre les croyances des enseignants sur ce cadre, car celles-ci peuvent non seulement façonner leur perception du DELF, mais aussi influencer la manière dont ils l'accueillent en classe ainsi que les pratiques qui peuvent en découlent.

Par ailleurs, pour qu'un changement de politique pédagogique soit efficace, un soutien adéquat aux enseignants est essentiel et l'appropriation du CECR ne fait pas d'exception (Piccardo et coll., 2019). Des études menées aux Pays-Bas (Moonen et coll., 2013) et en Thaïlande (Supunya, 2022) soulignent l'importance du développement professionnel pour aider les enseignants à s'approprier le CECR et à l'adapter à leur contexte spécifique. Supunya (2022) insiste par ailleurs sur la valeur de guides pratiques portant sur l'approche actionnelle, ainsi que sur l'importance d'une communication claire et partagée entre décideurs politiques et enseignants afin de soutenir une mise en œuvre cohérente et durable.

Cette nécessité d'un accompagnement professionnel ne se limite pas aux contextes ci-dessus. Des chercheurs ayant mené des études au Canada sur le CECR soutiennent que les enseignants ont besoin de formation ciblée, d'exemples concrets, ainsi que d'un appui tant administratif que collégial pour développer une compréhension approfondie des éléments les plus utilisés du CECR dans l'enseignement du FLS (notamment l'approche actionnelle et les niveaux), et pour les intégrer de manière significative dans leurs pratiques (Arnott et coll., 2017 ; Faez, Taylor et coll., 2011 ; Kristmanson et coll., 2011 ; Piccardo, 2013, 2019 ; Rehner, Popovich et coll., 2021 ; Van Geel, 2023). Par exemple, plusieurs chercheurs (Faez, Majhanovich et coll., 2011 ; Mison et Jang, 2011 ; Mui, 2015) soulignent que l'un des principaux obstacles à la mise en œuvre du CECR réside dans une compréhension insuffisante de ses applications concrètes pour planifier, enseigner et évaluer. Faez, Majhanovich et leur équipe (2011) insistent particulièrement sur l'importance de fournir aux enseignants des exemples pratiques d'utilisation du CECR en salle de classe. Enfin, Van Geel (2022) avance que le soutien des collègues et de l'administration peut jouer un rôle important dans l'adaptation de pratiques enseignantes inspirées du cadre.

Comme l'indiquent des recherches menées en Thaïlande, aux Pays-Bas et au Canada, une formation continue ciblée, enrichie d'exemples concrets, ainsi qu'un soutien collégial et

administratif, sont essentiels pour que les enseignants puissent intégrer les principes du CECR à leurs pratiques enseignantes (Moonen et coll., 2013 ; Supunya, 2022 ; Rehner, 2018). Selon certains chercheurs, ce soutien devrait aussi favoriser une communication claire entre les différents acteurs du système éducatif afin d'assurer une mise en œuvre cohérente et contextuellement pertinente du cadre (Piccardo et coll., 2019 ; Supunya, 2022). Des études canadiennes révèlent que ce type d'accompagnement peut entraîner des transformations notables dans les pratiques ; par exemple, un passage de l'enseignement isolé de la grammaire à des expériences d'apprentissage où les élèves mobilisent activement la langue dans l'action (Rehner, 2018 ; Kristmanson et coll., 2011). La formation au DELF peut agir comme catalyseur de ces changements (Rehner, Lasan et coll., 2021 ; Piccardo, 2013 ; Rönneper, 2008), un aspect qui sera approfondi dans la section 3.2.4 ci-dessous.

Ainsi, au niveau individuel, le CECR semble exercer une influence positive sur les enseignants de FLS, en favorisant une vision plus fonctionnelle et communicative de l'utilisation de la L+ (Rehner, 2018). Cependant, cette appropriation n'est pas donnée : elle repose sur des conditions structurelles favorables, notamment en matière de formation continue et de soutien administratif (Piccardo et coll., 2019). Comprendre ces dynamiques est essentiel pour saisir comment la mise en œuvre du DELF est perçue et implémentée sur le terrain en lien avec le CECR.

3.2 Le Diplôme d'études en langue française scolaire

Dans cette section, il est question de la littérature sur le DELF, tant à l'international qu'au Canada. Les études explorent de différents aspects de l'examen et de ses impacts dans les contextes scolaires. La section est organisée en fonction des principaux thèmes de la recherche menée jusqu'à présent (soit la formation DELF, la performance et la confiance des élèves à l'examen, et les croyances sur le DELF chez les acteurs scolaires) et selon les niveaux variés du système éducatif, afin de présenter une analyse des recherches sous plusieurs perspectives.

3.2.1 Le DELF à l'international et au Canada

À l'étranger, tout comme au Canada, les recherches sur le DELF dans l'enseignement du FLS sont limitées (Arnott et coll., 2017 ; Vandergrift, 2015). À l'international, quelques articles anecdotiques traitent du DELF, abordant son déroulement (Freynet et coll., 1991 ; Mistichelli et Salles, 2007), son contenu linguistique et culturel (Sinitsa et coll., 2010), ainsi que son alignement avec le CECR en 2005 (Jouette-Nagati, 2009 ; Riba et coll., 2006). Les études à son sujet portent sur la popularité de l'examen (Dimbilalaina et Mualimin, 2021 ; Riba, 2011), la préparation

universitaire à celui-ci (Casas-Tost et Rovira-Esteva, 2014 ; Chang, 2022), le DELF en tant qu'outil d'évaluation (Jamet, 2009 ; Noguchi et coll., 2021), et son rapport avec le CECR en ce qui concerne le matériel scolaire (Boiget, 2016), les dispositifs russes linguistiques du français (Bubnova, 2010), ainsi que les enjeux historiques et politiques du DELF (Aslan, 2020, 2023). Certaines recherches (Premat et Simon, 2010 ; Premat, 2013 ; Premat, 2019 ; Rönneper, 2008) explorent son utilisation dans des contextes scolaires d'éducation de français L+ en Europe.

Au Canada, les recherches se concentrent sur les pratiques post-formation DELF (Rehner, 2018 ; Rehner, Popovich et coll., 2021[6] ; Rehner, Lasan et coll., 2021), les performances des élèves et leur confiance en FLS et à l'examen (OCDSB, 2014 ; Rehner, 2014), et les croyances des acteurs scolaires vis-à-vis de celui-ci (OCDSB, 2014 ; Vandergrift, 2015). Comme relevé plus haut, une recherche a été également réalisée sur la mise en œuvre de la formation DELF dans un programme universitaire en enseignement du FLS (Arnott et coll., 2022). Quelques publications anecdotiques (Tang, 2010) et professionnelles (Chauren, 2010 ; Cousineau, 2010 ; Doell, 2010 ; Logie, 2010) existent également sur les perceptions et les expériences du DELF de certains praticiens en FLS.

3.2.2 Le DELF dans le contexte (inter)national politique et linguistique

Avant d'entrer dans les recherches mentionnées ci-dessus, il est important d'examiner le DELF dans une perspective internationale. Une telle exploration est effectuée ci-dessous en ce qui concerne quelques enjeux politiques et linguistiques du DELF « tout public » (voir la section 2.1) et du DELF scolaire à l'international et au Canada.

D'abord, Aslan (2023) a étudié les représentations des acteurs scolaires par rapport à l'utilisation de l'examen DELF « tout public » dans les contextes d'apprentissage du français chez les adultes au Maroc et en Turquie. Il souligne que les enjeux politiques et linguistiques que le DELF apportent diffèrent dépendamment du contexte dans lequel l'examen est mis en œuvre. Plus spécifiquement, il constate qu'au Maroc, la langue française est fortement ancrée dans l'histoire coloniale du pays et conserve une place centrale et polémique dans le système éducatif marocain. Ainsi, ses résultats montrent que le DELF y est perçu comme un outil de valorisation sociale, mais surtout comme une suite du passé colonial, durant lequel la France a imposé un régime colonial au Maroc de 1912 à 1956 (Miller, 2013). En Turquie, cependant, le français est davantage considéré

[6] La recherche menée par Rehner, Popovich et leur équipe (2021), ainsi que celle de Rehner, Lasan et leurs collègues (2021) et Rehner et Lasan (2023) sont des recherches secondaires qui exploitent les données issues des travaux précédents de Rehner (2014, 2018).

simplement comme une langue étrangère sans poids lié à une période coloniale française. Dans ce contexte, le DELF et le français sont associés à des stéréotypes culturels typiques plutôt qu'à des enjeux historiques ou politiques (Aslan, 2023). Ces exemples montrent que l'implémentation du DELF et son expérience chez les acteurs scolaires varient selon les contextes (socio)linguistiques, de même qu'en fonction des rapports historiques négatifs avec la France. Ils mettent en lumière les limites potentielles d'un cadre d'évaluation français conçu pour une utilisation mondiale lorsqu'il est implémenté dans un environnement éducatif spécifique, comme celui du Maroc ou de la Turquie.

Au Canada, le DELF se met en place dans le contexte d'un bilinguisme officiel, où le français et l'anglais sont reconnus comme langues officielles. Toutefois, en réalité, sauf au Québec, le français occupe une position minoritaire par rapport à l'anglais, langue dominante à l'échelle nationale (Statistics Canada, 2022c). Le paysage linguistique canadien est également marqué par une grande diversité grâce à l'immigration de personnes provenant de partout dans le monde (Statistics Canada, 2022b, 2022c), ainsi qu'à la présence d'une variété de langues autochtones parlées dans les différentes communautés à travers le pays (voir Statistics Canada, 2021).

Dans ce contexte linguistique, le gouvernement fédéral valorise l'apprentissage du français, qu'il associe à « l'enrichissement personnel », à l'accès à « une multitude de sources d'information et de divertissement », ainsi qu'au développement économique du pays (Patrimoine canadienne, 2023, p. 23). Il met notamment en avant les « capacités d'innovation, de développement stratégique ou encore d'accès aux marchés qu'une main-d'œuvre [qualifiée en français] est capable de développer en contexte d'entreprises » (p. 23).

Ainsi, depuis le début des années 2000, des investissements importants ont été réalisés pour soutenir l'enseignement du FLS à travers le pays (voir Patrimoine canadien, 2003). Le gouvernement fédéral verse chaque année des milliards de dollars aux provinces et aux territoires pour appuyer leurs programmes de FLS (voir Patrimoine canadien, 2024). Par exemple, une somme de 242,8 millions de dollars est allouée sur quatre ans à partir de 2024-2025 pour soutenir l'apprentissage du FLS « à tous les niveaux et pour appuyer les provinces et les territoires dans l'offre de programmes de [FLS], notamment les programmes d'immersion française » (p. 24). Malgré ces efforts soutenus, seuls 17 % des Canadiens se déclarent bilingues en français et en anglais (Statistique Canada, 2022a), ce qui témoigne des défis persistants liés à la promotion et à la maîtrise du français dans un contexte majoritairement anglophone. Le rôle que joue le DELF

dans ce contexte n'est pas encore connu, mais de plus en plus d'élèves et d'enseignants participent à cet examen chaque année (Canadian Parents for French, 2020).

Au-delà de sa fonction dans les politiques canadiennes de promotion du FLS, le DELF est un instrument conçu à l'échelle internationale par la France. Il s'inscrit ainsi dans une dynamique de politiques linguistiques internationales, soulevant des enjeux spécifiques liés à sa mise en œuvre dans le contexte canadien et d'autres contextes à l'international (Aslan, 2023 ; Vandergrift, 2015). Par exemple, il peut s'inscrire dans une stratégie de rayonnement linguistique et culturel (Aslan, 2023 ; Rush, 2024), participant à la diffusion du français de France comme langue internationale et véhiculant, de manière implicite, certaines croyances sur la langue, sur la francophonie et sur son enseignement (Riba, 2008). Cet impact potentiel soulève des interrogations quant à la pertinence de certaines références culturelles françaises figurant dans l'examen dans le contexte éducatif canadien (voir Vandergrift, 2015).

Par ailleurs, la mise en place du DELF au Canada s'est inscrite dans un mouvement plus large d'adoption du CECR, présent au Canada depuis les années 2010 (voir Patrimoine canadien, 2006 ; CMEC, 2010). Dans cette perspective, comme le DELF est aligné avec le CECR, il peut être perçu comme un véhicule de standardisation des compétences linguistiques (Riba, 2008). Cette standardisation peut entrer en tension avec les réalités scolaires de contextes spécifiques, qu'il s'agisse des priorités pédagogiques nationales, des besoins spécifiques des communautés ou des profils linguistiques des élèves (Aslan, 2023 ; Premat et Simon, 2010 ; Rush, 2024). Ces tensions ne sont pas propres au contexte canadien. Des critiques similaires ont été formulées ailleurs, notamment dans le contexte de l'enseignement du chinois L+ (Casas-Tost et Rovira-Esteva, 2014) et du japonais L+ (Noguchi et coll., 2021), où les niveaux communs de référence du CECR, auxquels le DELF est harmonisé, sont également jugés inadaptés à certaines structures linguistiques et culturelles non européennes.

Ainsi, au Canada, certains chercheurs dénoncent l'imposition d'un modèle eurocentrique à travers le CECR et le DELF, notamment en ce qui concerne la valorisation des variétés européennes du français au détriment des normes canadiennes (Bournot-Trites et coll., 2020 ; Rush, 2024). Tout comme à l'international (voir Aslan, 2020), une telle dynamique peut accentuer l'insécurité linguistique déjà présente chez les enseignants et les élèves de FLS, en particulier en Ontario (voir COE, 2019 et Wernicke, 2024). Donc, l'utilisation du DELF, bien qu'utile sur le plan pédagogique, peut renforcer des idéologies linguistiques néfastes.

Pour conclure, au sein du contexte national, la mise en œuvre du DELF concerne des dynamiques politiques et linguistiques : d'une part, il est un outil légitime de valorisation des compétences langagières (Vandergrift, 2015) et s'insère dans les efforts du gouvernement canadien pour promouvoir le bilinguisme officiel et soutenir l'apprentissage du français en contexte majoritairement anglophone (Patrimoine canadien, 2024) ; d'autre part, il représente un instrument de politique linguistique internationale, qui peut porter des normes et des représentations issues du contexte européen et français (Aslan, 2023 ; Rush, 2024). Ces deux dynamiques soulèvent des tensions entre les besoins locaux d'enseignement et d'apprentissage du FLS et les motivations globales de standardisation linguistique et de prospérité économique. Ainsi, il est pertinent de comprendre plus en profondeur le rôle que joue cet examen sur le plan idéologique et politique afin de s'assurer qu'il contribue positivement à l'enseignement et à l'apprentissage du français au Canada.

3.2.3 Rôle du DELF auprès du contexte administratif au sein d'un conseil scolaire

Dans plusieurs contextes, les évaluations standardisées externes comme le DELF ne sont pas seulement considérées comme des instruments de certification linguistique, mais également comme des outils pouvant jouer un rôle dans l'assurance de qualité des systèmes éducatifs (voir Education Quality and Accountability Office, 2024). Du point de vue administratif, ces examens peuvent servir à produire des données sur l'enseignement dispensé, à orienter les politiques éducatives ou encore à harmoniser les pratiques enseignantes à une échelle plus large que celle de la salle de classe (Rahman et coll., 2023). Le contexte allemand du DELF est un exemple. En effet, cet examen est utilisé comme un mécanisme d'assurance qualité de l'enseignement du français (Rönneper, 2008). De plus, Rönneper (2008) explique que, puisque les programmes scolaires sont alignés sur les niveaux du CECR, les résultats du DELF (eux aussi fondés sur ces niveaux) permettent d'évaluer la qualité de l'enseignement du français. Autrement dit, cette utilisation est réussie parce que les objectifs d'apprentissage et les résultats attendus sont étroitement harmonisés (Rönneper, 2008). Enfin, l'auteur soutient que, pour que le DELF puisse pleinement jouer ce rôle, il doit être davantage intégré à l'ensemble des cours de français, notamment en étendant sa préparation à tous les cours (p. ex., les cours de français « renforcé » et « habituel », p. 95).

Cet exemple met en lumière les occasions et les limites d'une utilisation institutionnelle du DELF comme outil d'assurance de qualité dans l'enseignement du français. Si l'alignement entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation peut favoriser une mise en œuvre favorable du CECR

et du DELF (Piccardo et coll., 2019), il demeure important de rester vigilant quant aux dérives possibles. En lien avec la présente étude, dans le contexte canadien, aucune étude ne semble documenter une telle utilisation institutionnelle des résultats du DELF. Pourtant, les conseils scolaires disposent de ces données – ils savent combien d'élèves réussissent ou échouent, et dans quelles compétences (PO, PÉ, CO, CÉ) les difficultés sont les plus marquées. Étant responsables à la fois de l'administration et de la correction de l'examen, ils ont accès à tous ces résultats. La manière dont ceux-ci sont actuellement interprétés et utilisés demeure toutefois inconnue.

3.2.4 Le DELF au sein de la salle de classe

La recherche sur le DELF dans la salle de classe se concentre sur l'impact de la formation DELF (voir la section 2.3 et FÉI, s.d.-c) sur les pratiques enseignantes des enseignants et les performances des élèves au DELF.

Comme il a été mentionné dans l'introduction de cette thèse, au Canada, la formation DELF peut renforcer la compréhension du CECR chez les enseignants (Arnott et coll., 2017). Pendant cette formation, les enseignants se familiarisent avec les niveaux du CECR et les grilles d'évaluation du DELF. En suivant strictement les consignes de FÉI, ils pratiquent utiliser les grilles d'évaluation du DELF pour évaluer des exemples authentiques d'apprenants passant le DELF. Ils harmonisent ensuite leurs évaluations en binômes pour simuler la procédure réelle de correction de l'examen DELF (FÉI, s.d.-c).

De manière générale, cette formation peut aider les enseignants à distinguer entre un élève qui maîtrise une structure grammaticale spécifique de celui qui se débrouille en français (Tang, 2010, p. 20). Plus précisément, selon Rehner, Lasan et coll. (2021), elle peut impacter positivement les pratiques en favorisant des approches moins centrées sur l'enseignant et l'enseignement isolé de la grammaire et visant plutôt le développement de la communication authentique en français chez les élèves. Cette évolution se manifeste dans la planification, l'enseignement et l'évaluation, aussi bien chez les enseignants du programme de base que d'immersion, couvrant les niveaux de la maternelle à la douzième année (Rehner, 2018).

Rehner, Lasan et leurs collègues (2021) précisent qu'après la formation DELF, les enseignants canadiens peuvent être amenés à planifier et à proposer des activités qui encouragent l'utilisation authentique du français pour développer les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques des élèves, notamment grâce à une meilleure connaissance du CECR et de ses cadres pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Les chercheurs

soulignent que l'échantillon d'enseignants participant à leur étude (*n*=90) a démontré des influences extrêmement similaires de la formation professionnelle DELF sur leurs pratiques en matière de préparation, d'enseignement et d'évaluation. À titre d'exemple, les enseignants participants de leur étude reportent exposer les élèves au français à travers des actes de parole liés à leur expression personnelle, plutôt que par le biais d'une exposition isolée et décontextualisée à la grammaire ou à un thème spécifique. Ils disent se tourner également davantage vers des ressources matérielles de la vraie vie (p. ex., Radio-Canada). De plus, ces enseignants participants (Rehner, Popovich et coll., 2021), ainsi que ceux participant à l'étude de Van Geel (2022 ; *n*= 3), partagent qu'ils ont tendance, après la formation DELF, à évaluer les élèves sur leur capacité de se faire comprendre de manière spontanée et fonctionnelle. Enfin, bien que les conclusions présentées ci-dessous peuvent être intéressantes pour la présente recherche, il importe de noter que les participants à l'étude de Rehner (2018) ont répondu rétrospectivement à un questionnaire sur leurs pratiques d'avant la formation DELF, ce qui pourrait introduire un biais dans les résultats.

Par ailleurs, quelques recherches ont été menées sur les performances des élèves canadiens en 12^{e} année à l'examen du DELF, pouvant apporter un éclairage sur leur préparation dans les classes. Dans une perspective générale, par exemple, la plupart de ces élèves du programme de base ont passé le DELF A2 ou B1, tandis que ceux du programme d'immersion ont opté pour le DELF B1 ou B2 (OCDSB, 2014 ; Rehner, 2014). Généralement, ces élèves participants ont excellé davantage en CÉ et ont montré des compétences moins fortes en PO, en PÉ et en CO (OCDSB, 2014 ; Rehner, 2014). Ces résultats concordent avec les performances des élèves suédois (Premat, 2013).

Rehner (2014) précise que, peu importe le niveau d'examen (A2, B1, B2), les élèves participant à son étude (*n*=434) ont démontré le plus de difficultés dans l'utilisation contextualisée de la grammaire et du vocabulaire. Les élèves passant le DELF A2 (*n*=84) se sont distingués par leur capacité à suivre les instructions (CO et CÉ) et à interagir selon les attentes pour ce niveau (p. ex., une interaction simple avec des répétitions et un débit lent ; CoE, 2020). Ils ont également obtenu de meilleurs résultats à l'écrit dans un contexte informel (p. ex., un courriel amical) que dans un contexte formel. Dans le DELF B1, les élèves (*n*=207) ont le mieux performé dans leur capacité à suivre les instructions, à se présenter et à s'exprimer au sujet de leurs avis. Enfin, les élèves passant le niveau B2 (*n*=143) ont excellé dans leur capacité à utiliser le français d'une manière sociolinguistiquement appropriée, ainsi que dans leur prononciation. Cependant, la

communication d'informations de manière cohérente au cours de l'épreuve orale s'est avérée plus difficile pour ce groupe en particulier (Rehner, 2014).

Ces résultats amènent Rehner (2014) à recommander une mise en œuvre pédagogique qui privilégie la CO et la PÉ, en insistant sur l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire en contexte. Cela peut se traduire par les pratiques enseignantes qui amènent les élèves à renforcer leur capacité à utiliser efficacement la grammaire dans des situations réelles, mais il importe d'appuyer les enseignants à améliorer les stratégies d'enseignement dans les programmes de FLS pour soutenir ces compétences (Rehner, 2014).

Au sujet de la confiance des élèves canadiens en leurs compétences langagières en français et au DELF, Rehner (2014) constate une corrélation positive entre la performance au DELF et la confiance déclarée par ces derniers. De plus, leur confiance est plus élevée dans les compétences réceptives et elle varie en fonction de la communication (avec des francophones ou non, en groupe ou individuellement, avec des étrangers ou des amis ; Rehner, 2014). Ainsi, la confiance sociolinguistique (c'est-à-dire, la confiance que l'élève a de lui-même pour mobiliser efficacement ses compétences linguistiques dans des contextes sociaux variés) semble dépendre davantage des caractéristiques de la situation que de la compétence linguistique, soulignant, selon Rehner (2014), le besoin de faire pratiquer les élèves dans des situations authentiques.

À la lumière des résultats de Rehner (2014), l'on peut déduire que la préparation au DELF dans les classes de FLS (de ces élèves participants) accorde une place importante aux compétences réceptives, particulièrement la CO et la CÉ. Toutefois, les difficultés des élèves à utiliser la grammaire et le vocabulaire en contexte révèlent une lacune possible dans l'enseignement de l'utilisation authentique de la langue. Cela peut suggérer que la préparation dans ces classes au moment de la collecte de données était décontextualisée et axée sur des règles ou des exercices isolés, plutôt que sur une utilisation fonctionnelle de la langue (ce qui concorderait avec des résultats des études à ce sujet à l'époque, voir Le Blanc, 1990 ; Turnbull, 1999[7]). De plus, les élèves semblent performants dans des tâches simples et informelles, mais rencontrent davantage de difficultés dans les PÉ formelles (A2) et dans l'organisation cohérente du discours oral (B2), ce qui peut laisser croire que ces aspects sont moins ciblés en classe.

[7] Il convient de noter que ces études ont été menées dans le contexte du programme de français de base, où les ressources et le soutien peuvent être rares et les résultats des élèves peuvent être faibles (Lapkin et coll., 2009 ; Arnott et coll., 2023).

De tels constats invitent à réfléchir à l'évolution des approches pédagogiques depuis l'année de l'étude (2014). En effet, il convient de remarquer que ces élèves n'avaient pas encore été exposés au nouveau curriculum provincial (MÉO, 2014), qui met de l'avant une approche communicative et actionnelle et l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire en contexte. La mise en œuvre de ce curriculum pourrait avoir un effet positif sur la performance des élèves à l'examen (Rehner, 2014), en contribuant à un meilleur alignement entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation du DELF.

La recherche de Rehner (2014) peut offrir un aperçu pertinent des forces et des faiblesses de certains élèves canadiens de douzième année dans le contexte du DELF, tout en révélant certaines tendances pédagogiques observées dans les classes de FLS à l'époque. Toutefois, le fait de pouvoir tirer de telles déductions rappelle que les résultats des examens peuvent, dans certains cas, éclairer les décisions pédagogiques (voir Rönneper, 2008), pour le meilleur ou pour le pire. Si l'introduction du curriculum fondé sur le CECR (MÉO, 2014) semble prometteuse pour combler certaines lacunes (notamment en favorisant une contextualisation accrue de la langue et une approche plus actionnelle), il demeure essentiel d'en examiner la mise en œuvre concrète. À cet égard, la majorité des élèves canadiens (98,5 % : OCDSB, 2014 ; 90 % : Vandergrift, 2015), allemands (plus de 95 % : Rönneper, 2008) et suédois (plus de 90 % : Premat, 2019) ayant participé aux études ont réussi le niveau d'examen qu'ils avaient choisi, ce que Rehner (2014) interprète comme un signe d'une bonne préparation.

Pour conclure, les dynamiques du DELF au niveau local révèlent un double effet en classe : d'une part, la formation DELF peut contribuer à améliorer les pratiques des enseignants, notamment en favorisant une meilleure compréhension du CECR et une adoption d'une approche plus actionnelle et communicative de l'enseignement du français (Rehner, 2018) ; d'autre part, les résultats des élèves au DELF peuvent éclairer les défis liés à leur préparation, en particulier en ce qui concerne certaines compétences spécifiques évaluées par l'examen (Rehner, 2014).

3.2.5 Le DELF au niveau individuel : croyances et expériences des acteurs scolaires

Dans cette section, il est question des croyances des enseignants et des élèves en lien avec le DELF. Par exemple, quelques études ont examiné ce que les élèves et les enseignants pensent du DELF, ainsi que leurs expériences personnelles. Ces études seront examinées par la suite.

Selon les chercheurs allemands (Rönneper, 2008) et suédois (Premat, 2019), les élèves dans ces pays peuvent percevoir le certificat du DELF comme avantageux, notamment pour des

opportunités professionnelles et scolaires (p. ex., les universités françaises requièrent le niveau B2). De plus, d'après Rönneper (2008), les élèves allemands peuvent concevoir la réalisation du DELF comme une occasion de pratiquer le français en dehors de l'école (Rönneper, 2008), favorisant l'autonomie, la persévérance, et l'apprentissage continu (Rönneper, 2008 ; Premat et Simon, 2010). Les tâches de l'examen, qualifiées de « ludiques » et d'« initiatiques à la francophonie », simulent des « situations réalistes de la vie quotidienne », mais négligent les discussions créatives sur les œuvres littéraires, Rönneper (2008) juge essentielles pour l'apprentissage de cultures francophones (p. 6-8). Malgré cela, le nombre d'élèves passant l'examen augmente chaque année en Allemagne (Rönneper, 2008) et en Suède (Premat, 2019), comme au Canada.

En Alberta, en Colombie-Britannique, en Nouvelle-Écosse et en Ontario, les perceptions du DELF sont fortement positives (Vandergrift, 2015). Plus précisément, Vandergrift (2015) a mené une étude réalisée à l'aide d'un questionnaire dans ces provinces sur des points de vue d'un échantillon de parties prenantes (élèves, parents, enseignants, des autorités impliquées dans les séances du DELF en 2012) par rapport à l'examen DELF (Vandergrift, 2015). De manière générale, les participants à celle-ci le considèrent unanimement comme un test de compétence linguistique « juste et valide » (p. 41).

Au total, 117 élèves ont participé à l'étude et un grand nombre d'eux (plus de 94 %) estime qu'il mesure avec justesse leurs compétences. Ils croient que la PO et la CO sont les plus exigeants (Vandergrift, 2015). En effet, environ 61 % jugent la PO difficile ou très difficile, et près de 59 % disent la même chose de la CO. À l'inverse, la CÉ et la PÉ sont perçues comme plus accessibles : plus des deux tiers des élèves (environ 68 % pour la CÉ et 71 % pour la PÉ) estiment que ces tâches ne posent pas de difficulté.

Des enseignants de FLS (n=32) ont participé à la recherche et 93,5 % d'entre eux croient que le DELF mesure de manière (très) juste les compétences des élèves. Concernant les tâches spécifiques du DELF, les enseignants considèrent la CO comme la plus difficile pour les élèves (93,4 % la jugent difficile ou très difficile), suivie de la PO et de la CÉ. La PÉ est perçue comme la moins difficile pour les élèves (53,3 % des enseignants la trouvant facile).

En ce qui concerne les activités en salle de classe, selon 89,9% des élèves, la CÉ et la PÉ du DELF ressemblent aux activités réalisées en cours. Une large majorité croit que ces deux types de tâches sont bien représentées dans leur apprentissage quotidien. Pour les épreuves orales, que

ce soit la CO ou la PO, environ 80% des élèves les perçoivent comme similaires aux pratiques en classe. Bien que plusieurs élèves reconnaissent des similarités, la cohérence avec l'enseignement semble moins marquée qu'avec les tâches écrites. Selon Vandergrift (2015), ces impressions sont cohérentes avec la tendance observée chez les élèves participants en ce qui concerne les épreuves orales au DELF, qui trouvent celles-ci plus difficiles que les écrites.

Des résultats similaires ont été trouvés chez les enseignants interrogés. Ils perçoivent une correspondance entre les tâches du DELF et les activités menées en classe, surtout en ce qui concerne la CÉ et la PÉ. Par ailleurs, un nombre d'enseignants non spécifié affirme que leur connaissance du DELF et du CECR a influencé leur manière d'enseigner. Ils rapportent une transition vers des approches plus interactives, axées sur l'oral, la pensée critique et la différenciation pédagogique. Cela s'est également reflété dans leur façon d'évaluer : ils ont adapté leurs évaluations pour mieux refléter des compétences communicatives et contextuelles plutôt que de simples règles grammaticales (Vandergrift, 2015).

Par ailleurs, même si le DELF constitue une référence utile et apporte une pression motivante pour les élèves, un nombre d'enseignants interrogés non spécifié rappelle l'importance de conserver les objectifs d'apprentissage provinciaux comme repères (Vandergrift, 2015). Certains apprécient aussi le rôle du DELF comme outil de comparaison ou de calibration au sein du système d'enseignement du FLS. Enfin, la majorité (63,3 %) des enseignants participants croient que les élèves devraient passer le DELF chaque année scolaire, tandis qu'un tiers préférerait l'utiliser uniquement comme épreuve finale en fin de parcours scolaire (Vandergrift, 2015).

Quant au déroulement de l'examen, la majorité d'enseignants participants (entre 82,6 et 96,6 %) juge la correction et le contrôle de qualité du DELF globalement acceptables, malgré quelques problèmes signalés (Vangergrift, 2015) ; par exemple, le temps nécessaire pour parvenir à un consensus en paires lors de l'évaluation des examens (Doell, 2010). Les coûts suscitent d'ailleurs des réponses variées parmi les parents participants (n=85), 23,1 % d'entre eux étant prêts à les assumer, et 42,3 % refusant et 34,6 % hésitant à les couvrir (Vandergrift, 2015). Les conclusions de l'OCDSB (2014) corroborent avec celles-ci.

Vandergrift (2015) explique qu'en matière de références culturelles françaises, la moitié des élèves participants signale que ces références ont légèrement interféré avec leur performance à l'examen, tandis que 80,8 % enseignants se soucient plus de leur impact potentiellement

désavantageux. Plus précisément, ces derniers craignent que les élèves canadiens n'aient pas les connaissances culturelles françaises nécessaires pour comprendre pleinement certains textes écrits et audio de l'examen (Vandergrift, 2015). Enfin, les stratégies de la part des élèves pour surmonter ces références culturelles varient, mais leur impact réel au Canada sur la réussite au DELF reste incertain, soulignant l'incohérence des résultats liés à ce sujet (voir Bournot-Trites et coll., 2020), et appelant à plus d'études (Vandergrift, 2015).

Des recherches menées en Allemagne et Suède, ainsi qu'au Canada montrent que le DELF est généralement perçu de manière positive. Cet examen est souvent considéré comme un certificat utile à des fins académiques et professionnelles, ainsi que comme un outil d'apprentissage favorisant l'autonomie et la pratique du français en dehors de la salle de classe (Premat, 2019 ; Rönneper, 2008 ; Vandergrift, 2015). Par ailleurs, l'étude de Vandergrift (2015) indique que le DELF est perçu par la majorité d'élèves et d'enseignants participant comme un test équitable et valable. Les épreuves de CO et PO sont considérées comme les plus difficiles, tandis que l'épreuve de PÉ est jugée plus accessible et mieux alignée sur les pratiques en classe. Les enseignants reconnaissent également que le DELF influence leurs pratiques pédagogiques en favorisant des approches plus axées sur l'oral. Cependant, selon l'étude de Vandergrift (2015), certains défis démurent, par exemple, un décalage entre les compétences orales et les activités en classe, des débats sur la fréquence des examens, le coût du test et l'impact incertain des références culturelles françaises sur les performances des élèves.

Pour conclure, il importe de rappeler que la mise en œuvre du DELF dans les écoles du palier secondaire en Ontario, bien qu'optionnelle, s'inscrit dans la logique d'un examen standardisé : il est administré et corrigé selon des règles strictes de FÉI, dans des conditions uniformes, par des correcteurs externes et ses résultats ont une reconnaissance internationale. Cependant, comme nous le verrons prochainement, ce type d'examen peut exercer des effets percutants sur le système scolaire et au-delà (Rahman et coll., 2023). Cette étude a pour but de contribuer à une prise de conscience du washback de l'examen DELF, au-delà de la supposition que ses effets soient uniquement positifs (voir Piccardo et coll., 2019). La section suivante explore donc les effets de ce phénomène, afin de mieux comprendre les répercussions possibles du DELF dans les contextes scolaires ontariens où il est mis en place.

3.3 Washback

Cette section porte sur des recherches traitant du phénomène de washback des examens linguistiques standardisés. Elle commence par une définition du terme washback, puis présente ses différentes caractéristiques et l'étendue de sa portée. Les façons dont le washback et ses facteurs médiateurs peuvent se manifester sont explorés selon les différents niveaux du système scolaire, tout en établissant des liens avec les recherches sur le CECR et le DELF relevées ci-haut.

3.3.1 Washback des tests standardisés : qu'est-ce que c'est ?

Rappelons qu'un examen standardisé[8] est administré selon des règles strictes et des conditions uniformes, évalue la performance des élèves selon des critères prédéfinis, avec une correction externe et des résultats destinés à un large public (Campbell et coll., 2018). Son intégration dans un programme scolaire peut exercer une influence significative sur l'enseignement et l'apprentissage (Andrews, 2004). Cette influence est désignée par le terme « washback ». Pearson (1998) précise que cette influence agit à rebours, puisqu'un examen est souvent placé à la fin d'un programme, ce qui explique l'origine du terme. D'autres auteurs utilisent également les termes « impact du test » (Spratt, 2005) ou « backwash » (Pan, 2009) pour désigner ce même phénomène.

Le washback existe aussi bien dans l'enseignement des langues que dans d'autres disciplines en présence d'un tel test (Cheng, 2008). Alderson et Wall (1993) décrivent le washback comme l'influence d'un test sur les acteurs scolaires, les incitant à adopter des pratiques qu'ils n'adopteraient pas en son absence, par exemple, une attention disproportionnée accordée au développement des compétences écrites des élèves en classe. Ce phénomène peut affecter le curriculum, les matériels scolaires et les pratiques enseignantes, ainsi que les croyances des acteurs scolaires au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage et de la matière scolaire de l'examen (Spratt, 2005).

Par ailleurs, le washback peut être analysé selon différentes caractéristiques, telles que son intensité, son caractère intentionnel ou non, ainsi que sa nature positive ou négative (Rahman et coll., 2023). Ces caractéristiques seront brièvement illustrées ici, puis analysées plus en profondeur dans les sections suivantes, consacrées à l'illustration des manières dont le washback peut se manifester dans les niveaux du système scolaire.

[8] Les termes « test standardisé » et « examen standardisé » seront utilisés de manière interchangeable tout au long de ce texte.

Le washback peut varier en intensité, allant d'effets forts, modérés ou faibles (Watanabe, 2004). Cela signifie que l'impact d'un examen sur l'apprentissage et l'enseignement n'est pas uniforme : dans certains contextes, il peut influencer profondément les actions et les croyances des acteurs scolaires, tandis que dans d'autres, son effet peut être plus limité ou presque inexistant (voir Abdullah Al Tamimi et coll., 2022). Par exemple, lorsqu'un examen est nouveau et que les acteurs scolaires ne le connaissent pas bien, il risque d'avoir des effets faibles sur le milieu éducatif (Spratt, 2005). Par ailleurs, selon Mehrens et Kaminsky (1989), plus les enjeux d'un test sont élevés, plus l'intensité du washback tend à augmenter, c'est-à-dire, plus les acteurs scolaires sont davantage susceptibles de s'engager dans des pratiques spécifiques à la préparation de l'examen (voir Shohamy et coll., 1996). L'intensité en tant que caractéristique du washback est toutefois difficile à mesurer, car de nombreux facteurs l'influencent (Shih, 2007), par exemple, la formation des enseignants à l'administration et à l'évaluation de l'examen (Chou, 2017 ; Tan et Turner, 2014). Cela indique que l'effet d'un test sur l'enseignement et l'apprentissage n'est pas stable, mais fluctue selon plusieurs facteurs. Ceux-ci seront abordés plus bas.

Le washback peut également varier en fonction du type, par exemple, un washback intentionnel ou non (Luxia, 2007). Plus spécifiquement, un test standardisé peut être mis en œuvre dans un environnement éducatif afin de provoquer des changements souhaités (Cheng, 1997). Ces effets constitueraient des effets intentionnels, tandis que tout autre effet représenterait un effet non intentionnel. Par exemple, en Chine, la mise en œuvre de l'examen standardisé « National Matriculation English Test » visait à encourager une approche plus communicative de l'enseignement de l'anglais (Luxia, 2007). Cependant, les observations ont montré que, malgré cette intention, les pratiques enseignantes restaient centrées sur la correction grammaticale, et ce, malgré les nombreuses années depuis la mise en œuvre du test. Luxia (2007) a conclu que si les tests standardisés sont puissants, mais agissant seuls, ils ne sont pas des moyens efficaces d'apporter des changements significatifs d'enseignement.

D'autres chercheurs sont arrivés à la même conclusion de Luxia (2007) sur l'efficacité des examens standardisés à provoquer des changements significatifs d'enseignement. Par exemple, Wall et Alderson (1993) ont constaté que le test standardisé d'anglais L+ « O-Level English examination » au Sri Lanka, mis en place pour renforcer l'utilisation de nouveaux manuels scolaires, n'a produit que quelques changements, intentionnels et non, et seulement dans le contenu de l'enseignement, mais pas dans les méthodes. À cet égard, ces chercheurs proposent que les

enseignants bénéficieraient d'un soutien adéquat pour comprendre les effets souhaités de ces tests afin d'atteindre les objectifs fixés (Alderson et Wall, 1993 ; Luxia, 2007). À cela Shohamy (2007) ajoute que les intentions des décideurs politiques qui mettent en œuvre de tels tests sont mal connues et que davantage de recherches devraient être menées dans ce domaine pour mieux comprendre le système de haut en bas.

L'idée que le washback peut être intentionnel ou non implique également qu'il peut avoir des effets à la fois positifs et négatifs (Rahman et coll., 2023). De toute évidence, les décideurs politiques ne mettraient pas en place un test de manière intentionnelle pour qu'il ait des effets négatifs. À cet égard, Ali et Hamid (2020), ainsi que Cheng (1997), soutiennent que le washback intentionnel, lorsqu'il est réalisé, est souvent considéré comme positif, tandis que le washback non intentionnel peut résulter en des effets négatifs. Toutefois, l'on peut supposer que le washback non intentionnel peut également être positif.

Le washback est considéré comme positif lorsque ses effets engendrent des résultats favorables pour l'enseignement et l'apprentissage. Par exemple, le washback positif peut favoriser la réalisation des attentes curriculaires (Rahman et coll., 2023). Watanabe (2004) développe cette notion en avançant que le washback devient positif lorsque ses effets conduisent à une préparation des élèves à l'utilisation authentique de la langue, même après la réussite (ou pas) de l'examen. Le washback peut aussi se manifester de manière négative, par exemple, lorsqu'il conduit à des pratiques d'enseignement et d'apprentissage moins efficaces (Rahman et coll., 2023). À titre d'exemple, les effets négatifs d'un examen peuvent mener à un apprentissage superficiel chez les élèves, les motivant à se concentrer principalement sur les compétences nécessaires pour réussir à l'examen, au détriment d'autres compétences du curriculum (Spratt, 2005).

Bien que le washback puisse engendrer des effets négatifs ou positifs, il est nécessaire de considérer que ses effets sont souvent nuancés (Watanabe, 2004). Par exemple, la qualité perçue du washback peut varier en fonction des parties prenantes : les élèves peuvent percevoir favorablement les effets d'un examen qui se manifestent par un développement positif de leurs compétences linguistiques (Allen, 2016), tandis que les enseignants peuvent souffrir des effets négatifs, comme la pression pour assurer que leurs élèves obtiennent certains résultats à l'examen (Al Amin et Greenwood 2018). Il est ainsi important de prendre en compte la complexité des effets de ce phénomène, aussi bien que les facteurs qui l'influencent. Ceux-ci seront abordés dans les sections suivantes.

Enfin, le washback peut affecter non seulement l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, mais son influence peut également s'étendre au-delà du cadre scolaire et avoir un impact sur le système éducatif, le contexte culturel et la société (Andrews, 2004). Dans cette perspective, l'on peut avancer que le washback peut exercer des effets aux différents niveaux du système scolaire. Par exemple, ce phénomène peut avoir des effets au niveau national et idéologique (p. ex., dans la culture et la société), administratif (p. ex., dans le conseil scolaire), local (p. ex., dans la salle de classe), individuel (p. ex., sur les croyances des acteurs scolaires), tout comme au niveau temporel où le washback évolue dans le temps (Bachman et Palmer, 2010)[9].

Par ailleurs, il convient de souligner que le washback est un phénomène complexe (Spratt, 2005). En fait, Ali et Hamid (2020) soutiennent qu'il ne peut pas être réduit à une relation de cause à effet linéaire dans laquelle la présence d'un test standardisé dans un environnement scolaire entraîne du washback. Au contraire, ils proposent que ce phénomène s'avère multidirectionnel. Par exemple, le washback lui-même peut être influencé par de nombreux facteurs, lesquels peuvent aussi être organisés selon les différents niveaux du système scolaire (allant du national à l'individu). Dans les sections suivantes, les effets du washback ainsi que les facteurs qui le modulent seront abordés en fonction ces niveaux du système scolaire.

3.3.2 Enjeux politiques et idéologiques du washback

À ce niveau, le washback et ses facteurs médiateurs sont liés aux idéologies, à la culture, à la société ainsi qu'aux politiques éducatives, tant nationales que provinciales. L'étude de Tsang et Isaacs (2022) illustre un exemple du washback se manifestant à ce niveau. Dans le cadre de leur étude sur le washback de l'examen « Hong Kong Diploma of Secondary Education English Language Examination », ces chercheurs expliquent que cet examen amène les élèves à choisir leur niveau de passation (p. ex., B1, B2), souvent par l'influence de leurs enseignants, leurs parents ou leurs pairs. Cependant, les auteurs soulignent que les écoles moins performantes peuvent exiger un enseignement axé au niveau B1, tandis que ceux des écoles plus performantes peuvent privilégier un enseignement ciblant le niveau B2. Cette stratégie vise à maximiser le nombre d'élèves qui réussissent l'examen. Bien qu'elle puisse paraître bénéfique, Tsang et Isaacs (2022) avertissent qu'elle risque de perpétuer les écarts de rendement scolaire et les inégalités sociales

[9] Plusieurs chercheurs (voir Spratt, 2005) classent les effets du washback selon divers niveaux. Cependant, tous les éléments traités dans cette section ne suivent pas nécessairement cette organisation dans la littérature. Autrement dit, j'ai appliqué ma propre compréhension de ces niveaux aux effets du washback et les ai structurés ainsi.

dans le contexte sociétal plus large, illustrant ainsi un impact potentiel qu'un examen standardisé peut avoir au niveau national et sociétal.

En ce qui concerne le washback pouvant être influencé par des éléments idéologiques, culturels et sociétaux, dans un contexte donné, le statut socio-économique de la langue cible de l'examen peut jouer un rôle déterminant dans ses effets (Rahman et coll., 2023). Ce statut peut influencer à la fois la nature (positive ou négative) et l'intensité (forte ou faible), notamment en façonnant les attentes des acteurs scolaires et en modulant les pratiques enseignantes. À titre d'exemple, de nombreux tests standardisés d'anglais L+ génèrent un washback particulièrement intense en raison du rôle que joue l'anglais dans la société quant à la mobilité sociale et économique (voir Shohamy et coll., 1996 ; Rahman et coll., 2023).

Plus précisément, dans les contextes où la réussite à ces examens est perçue comme une condition d'accès à un avenir professionnel et personnel prometteur, ce phénomène peut se manifester par les stratégies mises en place par les parents pour maximiser les chances de réussite de leurs enfants (Al Amin et Greenwood, 2018 ; Chik et Besser, 2011). De plus, ce phénomène peut être accentué par des facteurs structurels, comme un manque de financement public qui peut nuire à l'alignement entre le curriculum et les examens standardisés d'anglais L+ (Ali et Hamid, 2020). Dans l'étude de Ali et Hamid (2020), cet écart a contribué à des effets négatifs sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, en encourageant une préparation axée sur les tests, au détriment du développement de compétences orales authentiques en anglais. Les auteurs concluent que le washback est intensifié non seulement par la forte valeur sociale et économique associée à la réussite aux tests standardisés d'anglais L+, mais aussi par les contraintes budgétaires qui limitent les possibilités d'un alignement pédagogique efficace.

En ce qui concerne le washback et le curriculum, Andrews (2004) soutient que les examens standardisés peuvent exercer une influence suffisamment forte pour entraîner des changements (positifs ou négatifs, intentionnels ou non) au sein de celui-ci. Par exemple, un effet de washback négatif peut se traduire par un rétrécissement du curriculum, celui-ci se concentrant alors principalement sur les compétences les plus susceptibles d'être évaluées lors de l'examen (voir Al Almin et Greenwood, 2018 ; Alderson et Wall, 1993 ; Ferman, 2003 ; Lam, 1994). Dans son étude sur les effets du washback du « English Foreign Language Oral Matriculation test » pour les élèves de douzième année en Israël, Ferman (2003) conclut, entre autres, que la mise en œuvre de l'examen a entraîné un tel effet, le curriculum s'alignant davantage sur les exigences de l'épreuve.

Selon lui, ces effets auraient potentiellement limité l'exposition des élèves à un éventail plus large de compétences linguistiques en anglais.

Ali et Hamid (2020), ainsi que Tsang et Isaacs (2022), soutiennent qu'un manque d'harmonisation entre le curriculum et les examens est susceptible d'engendrer un washback négatif, tandis qu'une meilleure cohérence entre les deux tend à favoriser un washback positif. Plusieurs facteurs influencent cette harmonisation, notamment la disponibilité des ressources (Ali et Hamid, 2020), le temps accordé à la mise en œuvre (Sultana, 2018), le degré de collaboration entre les parties prenantes, ainsi que la formation et le soutien offerts aux enseignants (Andrews, 2004).

Comme mentionné plus haut, le washback peut, d'autre part, avoir des effets positifs sur le curriculum (Spratt, 2005). En effet, certaines parties prenantes choisissent délibérément de mettre en œuvre un examen standardisé afin de susciter de tels changements (Andrews, 2004). Biggs (1999) qualifie ce type d'effet en tant qu'« alignement constructif », et le définit comme une cohérence intentionnelle entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et l'évaluation. Par exemple, dans leur étude sur l'influence du « Secondary Five ESL exit writing exam » auprès des élèves de la 12^{e} année au Québec, Tan et Turner (2014) concluent que lorsque les décideurs politiques impliquent intentionnellement les enseignants dans le processus d'alignement entre le curriculum et l'examen, notamment par le biais du développement professionnel, un effet de washback positif (et souhaité) peut être observé. Ce type d'initiative démontre ainsi que le washback, lorsqu'il est intentionnellement planifié, peut devenir un outil stratégique pour orienter le curriculum (Pearson, 1998).

Pour conclure, au niveau national et idéologique, le washback peut influencer et être influencé par un ensemble complexe d'éléments sociaux, culturels, politiques et économiques. Le washback devient ainsi un reflet des politiques et de la culture (El Hage et Reynaud, 2014). Ces dynamiques prennent tout leur sens dans le contexte de cette étude, où l'on ne peut pas ignorer la portée du DELF comme instrument de politique linguistique internationale (Aslan, 2023). Le statut du français comme langue officielle au Canada (Patrimoine canadien, 2024), sa place réelle dans la société (Statistics Canada, 2022c), l'influence du CECR sur le curriculum ontarien du FLS (MÉO, 2014), tout comme l'implémentation du DELF comme outil d'ancrage à ce cadre (Piccardo et coll., 2019), relèvent également de choix porteurs d'enjeux idéologiques (Bournot-Trites et coll., 2020) et économiques (MÉO, 2024). Le washback du DELF s'inscrit donc dans une complexité

d'influences politiques, culturelles, économiques et idéologiques encore peu explorées dans les recherches actuelles.

Enfin, bien que le CECR et ses niveaux (p. ex., A1) ne soient pas mentionnés explicitement dans le curriculum ontarien de FLS, comme expliqué dans la section 2.2, le CECR est évoqué dans le cadre stratégique pour le FLS en Ontario (MÉO, 2013), et le curriculum en intègre l'approche actionnelle (MÉO, 2014). Cela soulève la question du degré d'alignement entre le curriculum et l'examen DELF, ainsi que de l'impact d'un tel alignement dans la salle de classe. Lorsqu'il existe une véritable cohérence entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation (comme l'a montré Rönneper [2008] en Allemagne ; voir la section 3.2.3), le washback peut être positif : les enseignants peuvent préparer leurs élèves à l'examen tout en respectant les visées pédagogiques plus larges (voir Larsson et Olin-Scheller, 2020). Toutefois, lorsqu'un tel alignement est absent, un washback négatif risque d'émerger (Tan et Turner, 2014). Par exemple, les enseignants peuvent être amenés à réduire la diversité des activités pédagogiques afin de privilégier des exercices directement liés aux exigences de l'examen, ce qui entraîne un rétrécissement du curriculum enseigné (Watanabe, 2004).

3.3.3 Washback au niveau institutionnel

À ce niveau, le washback et les facteurs qui le modulent sont liés à des institutions – des éléments qui n'interagissent pas directement avec le contexte local principal (p. ex., la salle de classe), mais qui exercent néanmoins une influence sur cet environnement, par exemple, le conseil scolaire et les décisions qui y sont prises agissent au niveau administratif relatif à la salle de classe. Dans cette optique, le washback peut affecter de nombreux acteurs scolaires différents, même à l'extérieur de la salle de classe.

Parmi ces acteurs scolaires concernés, les maisons d'édition constituent un exemple pertinent. Le washback peut influencer celles-ci à produire des ressources et du matériel scolaire qui sont alignés sur un examen standardisé (Rahman et coll., 2023). Dans le cas de l'examen « International English Language Testing System (IELTS) », une simple recherche sur Google suffit pour révéler une quantité considérable (voire difficilement quantifiable) de matériel de préparation, qu'il s'agisse de manuels ou de ressources électroniques (p. ex., voir Cambridge University Press, 2021). La quantité de matériel d'examen semble augmenter en fonction de l'enjeu de l'examen. Plus précisément, plus les enjeux sont élevés, plus le matériel est abondant (Spratt, 2005). Spratt (2005) précise aussi que les maisons d'édition publient une variété de types de

matériel : les ressources varient entre celles centrées sur l'entraînement aux techniques spécifiques de l'examen et celles qui cherchent plutôt à renforcer les compétences linguistiques en lien avec les thèmes et les contenus sur lesquels repose l'évaluation. Des tests modèles et des tests antérieurs sont également utilisés à des degrés divers dans ces ressources (p. ex., voir Singh et Kaur, 2024).

Les manuels scolaires constituent un autre exemple de matériel produit par les maisons d'édition, lesquelles, selon Hamp-Lyons (1998), exercent une influence considérable sur la nature du washback dans un contexte scolaire. À partir de son analyse de cinq manuels scolaires de préparation au « Test of English as a Foreign Language (TEFL) », il conclut que ces ressources produisent un washback négatif, mettant principalement l'accent sur des approches pédagogiques visant à réussir l'examen, ainsi que sur la maîtrise des structures linguistiques, du vocabulaire et des éléments sémantiques observés dans les tests antérieurs. Ces approches peuvent privilégier un apprentissage mécanique des règles de grammaire et du lexique, sans le développement des compétences pour l'utilisation authentique de la langue (Hamp-Lyons, 1998). Enfin, ces manuels offrent peu de matériel post-examen, limitant les possibilités pour les élèves d'apprendre de leurs erreurs et de progresser vers le niveau suivant (Hamp-Lyons, 1998). Ces exemples montrent que le washback peut orienter la production de matériel scolaire, lequel influence en retour la nature du washback dans les contextes où il est utilisé (Spratt, 2005 ; Hamp-Lyons, 1998).

D'autres facteurs relevant du niveau administratif peuvent influencer le washback. Ce phénomène peut être influencé par les objectifs reliés à la réussite scolaire des élèves qu'ont les administrateurs des conseils scolaires (Ali et Hamid, 2020). Ces buts peuvent exercer une pression sur les enseignants et les élèves afin qu'ils obtiennent de bons résultats, les incitant à s'engager dans des activités de préparation à l'examen standardisé (Al Almin et Greenwood, 2018), qui peuvent favoriser (ou non) le développement de compétences linguistiques authentiques. Autrement dit, plus la valeur perçue des résultats est élevée dans un contexte donné, plus les attentes sont grandes, et plus la pression exercée par le ministère et le conseil scolaire peut être intense (Al Almin et Greenwood, 2018 ; Ali et Hamid, 2020).

Pour conclure, au niveau institutionnel, le washback et les facteurs qui l'influencent peuvent exercer une influence indirecte, mais significative sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des L+, en passant par des structures et des décisions situées en dehors de la salle de classe (Alderson et Wall, 1993 ; Andrews, 2004 ; Ferman, 2003 ; Hamp-Lyons, 1998). Cette réalité est particulièrement pertinente dans le cas du DELF. Par exemple, les ressources canadiennes

disponibles pour préparer cet examen (voir TFO, s.d.), ainsi que pour se familiariser avec sa passation (voir MÉO, s.d.-b) sont nombreuses. L'on peut se demander donc dans quelle mesure ces ressources sont utilisées dans les salles de classe de FLS, de même que si elles soutiennent effectivement l'atteinte des objectifs du curriculum et/ou la réussite à l'examen, ou si elles risquent au contraire de les entraver.

Enfin, les sommes d'argent partagées avec les conseils scolaires chaque année pour la formation liée au CECR et au DELF, ainsi que pour soutenir la passation de l'examen lui-même (MÉO, 2024), invitent à réfléchir à la manière dont ces investissements peuvent générer une pression institutionnelle à la réussite au DELF, surtout puisque les conseils scolaires sont au courant des résultats des élèves au DELF. De plus, recourir aux résultats du DELF comme indicateur de performance soulève certaines préoccupations. Cette approche peut engendrer un effet de washback négatif, par exemple, une adaptation excessive de l'enseignement aux exigences de l'examen, au détriment d'un apprentissage riche et authentique (Cheng et coll., 2003). Les enseignants, soucieux des résultats de leurs élèves, pourraient ainsi accorder une attention exagérée aux habiletés évaluées au DELF, au risque de négliger d'autres dimensions du curriculum (Spratt, 2005). Ces dynamiques administratives, bien que centrales, restent à ce jour peu explorées dans le contexte de la mise en œuvre du DELF en Ontario.

3.3.4 Washback dans la salle de classe

À ce niveau, le washback et ses éléments médiateurs concernent principalement la salle de classe, c'est-à-dire, l'interaction entre l'enseignant (l'enseignement) et l'élève (l'apprentissage). Ce phénomène peut varier considérablement, allant d'un impact faible (voir Alvarado et coll., 2019) à un impact marqué (voir Shohamy et coll., 1996). Comme nous le verrons ci-dessous, de nombreux facteurs influencent la manière dont ce phénomène se manifeste dans la salle de classe, tant de la perspective des enseignants que des élèves.

À titre d'exemple, certaines formes possibles de washback dans la salle de classe, regardons l'exemple de Smith (1991), qui a mené une étude sur les effets du washback du « Iowa Test of Basic Skills » dans un contexte scolaire américain au palier élémentaire[10]. Elle précise que les résultats de cet examen ont été rendus publics et classés par année scolaire, par école et, parfois,

[10] Ce test évalue les compétences linguistiques des élèves en anglais parmi d'autres compétences, comme les mathématiques.

par enseignant. Au cours de ses 15 mois d'observation en classe, elle a identifié huit catégories de washback, spécifiquement en lien avec la préparation aux examens :

1) pas de préparation spéciale ;

2) l'enseignement des techniques de passation des tests ;

3) l'exhortation (p. ex., encourager les élèves à bien dormir, bien manger avant le test) ;

4) l'enseignement du contenu connu pour être sur l'examen ;

5) l'enseignement en fonction du test ;

6) l'inoculation du stress (p. ex., renforcer la confiance des élèves) ;

7) la pratique avec d'anciennes versions du test ;

8) la tricherie (p. ex., l'enseignant aide l'élève pendant l'examen d'une manière qui invaliderait les résultats).

Ces catégories montrent la manière dont le washback d'un test peut apparaître dans la classe, en démontrant également son intensité (p. ex., pas de préparation spéciale) et la variété de thèmes qu'il peut influencer (p. ex., l'éducation, le sommeil et l'alimentation des élèves).

Pour illustrer un tel modèle en action, prenons l'exemple suivant : Abdullah Al Tamimi et ses collègues (2022) ont mené une étude sur les effets du washback du « Serial Assessment Program[11] », utilisé dans le cadre des demandes d'admission universitaire au Brésil. Pour analyser les effets trouvés, les chercheurs se sont appuyés sur le modèle de washback de Watanabe (2004), qui le catégorise selon cinq caractéristiques : la spécificité, l'intensité, la durée, l'intentionnalité et la valeur. Pour les trois enseignants participants d'espagnol, les chercheurs ont déterminé que le washback était spécifique (en raison de l'utilisation de matériel provenant d'anciens examens), de faible intensité pour un enseignant, mais fort pour les deux autres, de courte durée, intentionnel et positif. Cette étude met en lumière la manière dont un examen à visée partiellement linguistique peut influencer les pratiques, même lorsque l'évaluation de la langue n'en constitue qu'une composante de l'examen (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022). Bien que le nombre de participants soit restreint (n=3), les résultats offrent un aperçu des mécanismes par lesquels les examens standardisés peuvent orienter l'enseignement. La discussion ci-dessous approfondit l'exploration du washback dans la salle de classe et tout en exposant sa nature positive ou négative.

[11] Ce test évalue les compétences linguistiques des élèves en anglais parmi d'autres compétences. Tous les participants à l'étude (n=3) étaient enseignants de langue.

Liu (2022) a mené une étude sur l'impact du « Achievement test on English Teaching » dans les écoles secondaires en Chine. Cet examen a été mis en œuvre en 2015 par le gouvernement fédéral avec l'intention de promouvoir l'implémentation du nouveau curriculum (Liu, 2022). Selon l'auteur, le washback de cet examen peut soutenir la compréhension des enseignants participants à l'égard des objectifs et des exigences des cours, démontrant un effet positif du washback. Tout comme Liu (2022), Larsson et Olin-Scheller (2020) avancent que le Test national de langue suédoise dans un contexte de l'école secondaire supérieure[12] peut fournir une orientation claire dans les classes de langues, ce qui est utile, car, selon les enseignants participants, les cours de langues (suédoises) sont relativement ouverts dans leur conception.

De la même manière que ces tests peuvent affecter les pratiques en ce qui concerne les objectifs et l'orientation des cours, ils peuvent également avoir un impact positif sur les approches en classe. Par exemple, le « Achievement Test on English Teaching » a encouragé les enseignants à passer d'une approche centrée sur l'utilisation d'un manuel scolaire visant principalement l'apprentissage du vocabulaire à une approche mettant l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de communication qui ressemblaient à celles du test (Lui, 2022).

Enfin, dans cette même optique, le Test national de langue suédoise a influencé positivement les pratiques enseignantes, en particulier en ce qui concerne les compétences de PO et de PÉ (Larsson et Olin-Scheller, 2020). Plus spécifiquement, les enseignants participants mobilisent leurs élèves autour de la pratique de l'écriture formelle évaluée au test, facilitant des expériences d'apprentissage étroitement calquées sur les activités proposées durant l'examen (Larsson et Olin-Scheller, 2020). S'appuyant sur Popham (2001), les auteures qualifient ces pratiques d'« item-teaching », car elles visent à familiariser les élèves avec le format de l'épreuve (p. 690). Cependant, les enseignants participants soulignent que ces compétences sont également conformes aux attentes du curriculum. Les chercheures concluent donc que ces pratiques relèvent à la fois de l'« item-teaching » et de l'enseignement du curriculum.

Des effets négatifs peuvent également se manifester dans les salles de classe. Par exemple, un stress accru lié à la préparation et à l'évaluation des élèves au test peut se produire (Chou, 2017 ; Larsson et Olin-Scheller, 2020). L'examen peut aussi détourner l'attention de l'exploration créative de la langue pour la performance et l'évaluation (Larsson et Olin-Scheller, 2020). Cela

[12] C'est un programme non obligatoire auquel la majorité des élèves participent néanmoins (Larsson et Olin-Scheller, 2020).

nous rappelle l'observation faite par Rönneper (2008) concernant le manque d'attention portée aux œuvres littéraires en raison de l'importance accordée au DELF dans les cours de français en Allemagne, ce qui suggère un possible effet négatif de washback dans ce contexte.

Ensuite, alors que très peu de recherches examinées pour ce chapitre mentionnent un lien entre les compétences culturelles apprises dans un cours de langue et le washback, Watanabe (2004) soutient que des connaissances culturelles spécifiques à la langue cible et à la source de l'examen standardisé peuvent aider les élèves à y réussir. Dans le cas du DELF, cela suggère que, les élèves canadiens doivent avoir acquis un niveau de familiarité avec certaines références culturelles propres à la France, ce qui peut poser un problème dans un contexte scolaire canadien où l'apprentissage de ces nuances culturelles peut ne pas être pertinent (voir Vandergrift, 2015).

Enfin, le washback peut également inciter les enseignants à se concentrer moins sur les compétences qui sont moins testées. Par exemple, les enseignants participants suédois déclarent accorder moins de temps au développement des compétences en CÉ à cause du test, et, selon les chercheures, cette tendance pourrait avoir des conséquences négatives au développement de ces compétences chez les élèves à long terme (Larsson et Olin-Scheller, 2020). Enfin, Chou (2017) estime que des facteurs comme les horaires rigides et le manque de temps peuvent jouer un rôle médiateur dans les effets négatifs de washback dans l'enseignement.

Par ailleurs, l'apprentissage peut également être orienté par les examens standardisés. Par exemple, comme dans l'enseignement, les élèves et les étudiants peuvent avoir tendance à concentrer leur apprentissage sur les aspects qu'ils considèrent comme les plus importants pour réussir l'examen (Rahman et coll., 2023 ; Shohamy et coll., 1996). Par exemple, Tsang et Isaacs (2022) avancent que les tests à niveaux (B1, B2) peuvent avoir les effets potentiellement réducteurs des tests standardisés (à niveaux) sur l'apprentissage des élèves, en orientant leur attention vers des objectifs perçus comme étant strictement liés aux exigences de l'examen, plutôt qu'à un développement langagier global.

Le washback sur l'apprentissage peut aussi se traduire par un engagement accru des élèves dans des activités de préparation qu'ils n'entreprendraient pas autrement, comme la recherche de soutien supplémentaire ou l'étude en dehors des cours à l'aide de manuels ou de tuteurs externes (Rahman et coll., 2023 ; Shohamy et coll., 1996). À titre d'exemple, Allen (2016) a mené une étude[13] sur les effets du washback du « IELTS » ciblant, dans ce cas, les étudiants japonais. Il

[13] L'étude a eu lieu dans des cours qui n'étaient pas des cours de préparation à cet examen.

conclut que l'examen a eu un faible impact positif sur l'apprentissage de ceux-ci. Plus précisément, les étudiants ont déclaré ne pas s'être engagés dans des pratiques de préparation intenses. Cependant, lorsqu'ils l'ont fait, cette préparation s'est concentrée sur l'apprentissage qui a renforcé des compétences langagières importantes pour leur utilisation de la langue cible, soit des fins académiques. Allen (2016) ajoute que les participants ont souvent utilisé du matériel d'examen lorsqu'ils s'y préparaient, mais il précise que ceux-ci ont également utilisé du matériel non lié à l'examen (p. ex., l'écriture en anglais dans un journal intime), bien que cela ait été moins fréquent. L'auteur explique que de nombreux facteurs ont influencé les pratiques d'apprentissage et de préparation des étudiants, notamment l'importance perçue de l'examen, le temps, les intérêts personnels, ainsi que leurs autres expériences d'apprentissage de l'anglais L+ à ce moment-là.

Pour conclure, au niveau local, le washback se manifeste à travers les (inter)actions des acteurs, notamment l'enseignant et l'élève au sein de la salle de classe (Rahman et coll., 2023). L'impact des tests standardisés sur ces interactions varie considérablement, allant d'insignifiant à profondément transformateur (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022). Comme l'ont montré plusieurs études, la manière dont le washback se manifeste dépend de multiples facteurs contextuels et relationnels, dont les approches pédagogiques privilégiées (Larsson et Olin-Scheller, 2020), les ressources disponibles (Allen, 2016), le soutien administratif (Chou, 2017 ; Onaiba 2013), et la culture scolaire (Watanabe, 2004). Ces éléments influencent non seulement les pratiques des enseignants, mais aussi les stratégies d'apprentissage des élèves (Allen, 2016).

Dans le cas du DELF, en tant qu'examen standardisé aligné sur le CECR, ces constats s'avèrent pertinents. Par exemple, Rehner (2018) a montré l'impact que la formation DELF peut avoir sur les pratiques des enseignants en FLS. Toutefois, l'on ne sait pas dans quelle mesure cette formation module le washback de l'examen DELF. En fait, certaines inquiétudes persistent justement quant au risque d'échec lorsque les conditions d'apprentissage ne sont pas alignées avec les principes du CECR et du DELF (Premat et Simon, 2010). Chang (2022) insiste sur la nécessité d'une préparation aux techniques et aux modalités d'évaluation du DELF, tandis que Durand (2021) souligne l'importance de préparer les élèves à la compétence argumentative évaluée lors de l'examen. Ces préoccupations accentuent l'idée qu'il faut harmoniser les pratiques au CECR et au DELF pour soutenir la réussite à l'examen des élèves, bien que Riba (2008) soulève le risque de standardisation excessive éliminant les particularités culturelles.

Par ailleurs, bien que la formation DELF tende à promouvoir des pratiques qui amènent les élèves à utiliser de manière authentique le français (Rehner, Lasan et coll., 2021), d'autres préoccupations persistent quant aux risques de washback négatifs, susceptibles de limiter la portée des apprentissages (Tsang et Isaacs, 2022). Il est donc crucial d'adopter une perspective critique et réfléchie lors de la mise en œuvre du DELF afin de garantir que ses effets soient bénéfiques pour les élèves. Explorer la manière dont le DELF agit (ou non) sur les pratiques en classe permettra de mieux comprendre comment le washback s'ancre dans la salle de classe, ainsi que dans quelle mesure il contribue à l'atteinte des objectifs du curriculum (MÉO, 2014) et une expérience positive d'enseignement-apprentissage du FLS.

3.3.5 Washback vécu par les acteurs individuels

À ce niveau, le washback concerne l'individu, et dans notre cas, les individus concernés sont principalement les enseignants et les élèves. L'expérience individuelle et les croyances figurent parmi les éléments influencés par le phénomène de washback dans ce niveau, tout en jouant un rôle de médiateurs du washback.

En ce qui concerne les enseignants, et sans doute d'autres parties prenantes comme les organisateurs, l'impact du test tend à se manifester sous la forme d'une pression psychologique pour que les élèves réussissent l'examen (Rahman et coll., 2023). Plus précisément, des enseignants participant à plusieurs études rapportent ressentir de l'anxiété, du stress et d'autres émotions négatives, en réaction à la pression de faire réussir leurs élèves, ainsi qu'à la lourde charge de travail que peut représenter une préparation adéquate à l'examen (Al Amin et Greenwood 2018 ; Ali et Hamid, 2020 ; Alvarado et coll., 2019 ; Chik et Besser, 2011 ; Chou, 2017 ; Larsson et Olin-Scheller, 2020 ; Rahman et coll., 2023 ; Spratt, 2005 ; Watanabe, 2003). Ces facteurs sont exacerbés lorsque les résultats de l'examen sont publics et reliés à leur enseignement (Smith, 1991). Les préférences et les attentes des élèves, de leurs parents et d'autres acteurs scolaires peuvent aussi façonner la manière dont le washback se manifeste chez les enseignants (Rahman et coll., 2023 ; Spratt, 2005 ; Tsang et Isaacs, 2022). Enfin, les perceptions qu'ont les enseignants de l'examen (notamment sa validité apparente) peuvent moduler le washback (Tsang et Isaacs, 2022 ; Watanabe, 2003), de même que leur conscience du changement que le test est censé porter, tout comme leur volonté et leur degré de préparation à intégrer ces changements (Rahman et coll., 2023).

Dans le cas du DELF, les changements dans les pratiques enseignantes que la formation DELF peut apporter (Rehner, 2018) peuvent être un résultat d'une pression mise sur les enseignants à préparer les élèves au DELF (Alvarado et coll., 2019), ce qui peut nuire à leur expérience en tant qu'enseignants de FLS. En revanche, si les enseignants bénéficient d'un accompagnement adéquat par le biais de formation et de ressources, l'impact du test peut conduire à une plus grande motivation professionnelle (Anderson et Wall, 1993). Son impact peut également servir de tremplin pour essayer de nouvelles approches pédagogiques (Prodromou, 1995 ; Rahman et coll., 2023), ce qui rejoint aussi certaines conclusions de Rehner (2018). Ces effets possibles soulignent la nécessité d'étudier l'expérience des enseignants quant à la mise œuvre du DELF, ainsi que la logique qui sous-tend les stratégies de préparation à l'examen qu'ils mettent en place pour leurs élèves, le cas échéant.

Tout comme les enseignants, le washback d'un examen standardisé peut affecter les élèves et les étudiants sur le plan psychologique. Plus spécifiquement, les effets d'un test peuvent se manifester par des changements dans les attitudes, les croyances et la motivation des élèves à apprendre la L+ (Rahman et coll., 2023). Les compétences des élèves dans la langue évaluée et leur intérêt pour son apprentissage peuvent affecter leur préparation à l'examen et leur expérience psychologique de celui-ci (Allen, 2016 ; Tsang et Isaacs, 2022 ; Zhan and Andrews, 2014). À titre d'exemple, une étude portant sur l'impact d'un examen d'anglais L+ en Grèce a révélé que, si les étudiants estimaient que l'examen était très important et utile, la majorité d'entre eux déclaraient qu'il leur causait de l'anxiété (Tsagari, 2007, 2009). Pour leur part, Shohamy et coll. (1996) ont mené une étude sur l'impact de deux examens mis en œuvre en Israël, évaluant les compétences linguistiques des élèves soit en arabe, soit en anglais. Les résultats, similaires à ceux de Tsagari (2007, 2009), indiquent que les élèves passant l'examen d'anglais ont déclaré ressentir de l'anxiété à son sujet. La majorité d'entre eux estimaient également que les résultats de cet examen influenceraient leur réussite future. Ces résultats contrastent fortement avec les croyances des élèves passant l'examen d'arabe. En effet, ces derniers ont exprimé le sentiment que cet examen n'était pas important et qu'y réussir (ou non) n'aurait pas de conséquences significatives sur leur avenir. Shohamy et coll. (1996) suggèrent que les utilisations différentes des résultats, le statut sociolinguistique des langues et les caractéristiques propres à chaque test influencent les croyances des élèves envers les examens d'anglais et d'arabe.

Dans le cas du DELF en Ontario, nous ne connaissons pas le degré d'anxiété des élèves face à l'examen ni leurs pratiques pour s'y préparer. De plus, nous ne pouvons que deviner dans quelle mesure le statut du français dans la société canadienne et la valeur attribuée au certificat DELF modulent leur expérience à cet égard.

Par ailleurs, les croyances et les attitudes des élèves, de leurs pairs, des parents et des enseignants peuvent exercer une influence sur la manière dont le washback est vécu chez les individus (Allen, 2016 ; Tsang et Isaacs, 2022). Par exemple, Watanabe (2000) a étudié le washback dans le contexte des examens d'entrée à l'université au Japon. Ses résultats montrent que certains enseignants participants ont déclaré ne pas aborder du tout l'examen, convaincus que le développement de compétences concrètes en anglais suffirait à assurer la réussite des élèves. Chou (2017), ainsi qu'Abdullah Al Tamimi et coll. (2022), arrivent à des conclusions similaires : les croyances des enseignants au sujet de l'examen, leur expérience en enseignement et en apprentissage, ainsi que leurs connaissances pédagogiques, linguistiques et de l'examen influencent les effets de washback au niveau individuel.

Pour conclure, cette section souligne que les effets du washback au niveau individuel sont de nature psychologique, affectant les enseignants, les élèves ainsi que d'autres membres de la communauté scolaire (Watanabe, 2003). Les enseignants peuvent rapporter du stress lié à la pression de faire réussir leurs élèves (Alvarado et coll., 2019), bien que cet effet puisse devenir un moteur de développement professionnel lorsqu'un soutien adéquat est offert (Rahman et coll., 2023). Les élèves, quant à eux, peuvent vivre de l'anxiété, surtout en lien avec la valeur perçue de l'examen pour leur avenir (Shohamy et coll., 1996).

Dans le cas du DELF, les effets de washback au niveau individuel peuvent être imbriqués dans des interactions plus larges, que l'étude de l'ensemble de niveaux peut permettre de mieux saisir. Par exemple, le DELF est reconnu comme un certificat officiel avec une valeur internationale, ce qui est pertinent puisque la valeur attribuée au test par les élèves, les enseignants et les familles est susceptible d'influencer leur expérience et leur comportement quant à celui-ci (voir Vandergrift, 2015).

De plus, leurs croyances à son sujet ne constituent pas de simples opinions (voir Fives et Buehl, 2012). Les croyances positives sur l'examen (comme celles rapportées dans plusieurs provinces canadiennes et en Europe ; Premat, 2019 ; Rönneper, 2008 ; Vandergrift, 2015) peuvent encourager les enseignants à mettre en œuvre des pratiques enseignantes alignées sur le CECR et

soutenir un engagement plus authentique des élèves envers l'apprentissage du français (Watanabe, 2003). À l'inverse, les croyances négatives peuvent renforcer le stress associé à l'évaluation ou entraîner un enseignement davantage centré sur la performance que sur la compétence (Watanabe, 2003). Ainsi, comprendre les croyances qu'ont les acteurs scolaires du DELF permettrait de mieux cerner les logiques qui sous-tendent les effets de cet examen chez eux, dans la salle de classe et au-delà. Pour appréhender la portée du washback du DELF, il est donc essentiel d'analyser non seulement les dispositifs pédagogiques, mais aussi les croyances et les expériences des élèves et des enseignants, tout en tenant compte des spécificités contextuelles (Alderson et Hamp-Lyons, 1996 ; Zhan et Andrews, 2014).

3.3.6 Washback dans le temps

Dans une perspective de temps, le washback renvoie aux dimensions temporelles associées à ce phénomène. Il peut se manifester dans différentes manières au sein de la salle de classe. Par exemple, certains enseignants participants soulignent que la préparation des élèves en classe demande beaucoup de temps (Larsson et Olin-Scheller, 2020 ; Luxia, 2007). Dans l'étude de Larsson et Olin-Scheller (2020), les enseignants étaient également chargés d'administrer et d'évaluer l'examen, ce qui, selon eux, demandait un investissement en temps particulièrement lourd.

Selon la nature du washback, la gestion du temps peut prendre diverses formes. Smith et ses collègues (1989) expliquent que l'impact d'un examen peut entraîner une perte de temps consacré à l'enseignement du curriculum. Ce constat a également été relevé dans l'étude de Larsson et Olin-Scheller (2020). Inversement, Liu (2022) observe que, même si la préparation des élèves à l'examen exigeait un investissement de temps important de la part des enseignants participants, ceux-ci ne considéraient pas cela comme une perte, puisqu'il en résultait des changements positifs dans leurs pratiques enseignantes.

Le facteur temporel est aussi présent dans la préparation à l'examen de la part des élèves. Allen (2016) rapporte qu'une partie de cette préparation consiste à s'exercer à produire la quantité de texte requise dans le temps imparti lors de l'examen. Par ailleurs, plusieurs études montrent que les élèves sont préoccupés par le manque de temps pour bien se préparer à l'examen (Al Amin et Greenwood, 2018 ; Ali et Hamid, 2020 ; Allen, 2016). Ces exemples montrent que la dimension temporelle, tant du point de vue des enseignants que des élèves, constitue un aspect central du

washback, influençant à la fois les pratiques enseignantes et les stratégies de préparation à l'examen.

Pour sa part, Shohamy et ses collègues (1996) soutiennent qu'il ne s'agit pas seulement de déterminer si des effets de washback existent, mais également d'identifier les types d'effets qui se manifestent à différents moments dans le temps. Le facteur temporel peut en effet influencer l'intensité du washback. Plusieurs études soulignent que les activités liées à la préparation d'un examen tendent à s'intensifier à mesure que celui-ci approche (voir Alderson et Wall, 1993 ; Shohamy et coll., 1996 ; Tayeb et coll., 2014 ; Tsagari, 2007, 2009 ; Tsang et Isaacs, 2022). Par exemple, Larsson et Olin-Scheller (2020) rapportent que les participants à leur étude ont eu l'impression que l'enseignement portait davantage sur la préparation à l'examen au printemps, à l'approche de celui-ci. Cette dynamique suggère également que les activités de préparation peuvent tendre à cesser une fois l'examen terminé, comme l'ont observé Shohamy et son équipe (1996) dans le cadre de leur étude sur un examen d'arabe, où les enseignants ont indiqué avoir mis fin à toute activité préparatoire après l'épreuve. (Ce point n'a pas été mentionné dans le cadre de l'examen d'anglais chez cette étude.)

Pour conclure, cette section met en évidence le facteur de temps quant au washback. Tant les enseignants que les élèves rapportent que la préparation à un examen standardisé requiert un investissement temporel considérable, pouvant se traduire par une réorganisation des priorités pédagogiques (Larsson et Olin-Scheller, 2020) ou un stress accru à mesure que l'épreuve approche (Allen, 2016). Ces effets varient selon les perceptions de la valeur pédagogique de l'examen et s'intensifient dans les semaines précédant sa passation, pour s'atténuer ou disparaître après (Shohamy et coll., 1996). Dans le cas du DELF, un examen administré à un moment précis de l'année scolaire, l'élément du temps est pertinent : il peut influencer l'enseignement, les charges de travail, ainsi que les émotions vécues dans les mois et les semaines avant et après l'épreuve.

3.3.7 Pertinence du washback pour le DELF

La revue de la littérature ci-dessus démontre la complexité du phénomène de washback. Il est effectivement, comme Ali et Hamid (2020) l'ont dit, multidirectionnel. Non seulement le washback exerce une influence sur les personnes, les pratiques, les matériaux et les idées du niveau national au niveau individuel, mais il est également façonné par les personnes, les pratiques, les matériaux et les idées au sein de ces niveaux. De plus, Rahman et ses collègues (2023) soulignent avec raison qu'il est difficile d'être certain qu'une influence est due au washback ou qu'un certain

facteur influence le washback, parce que le système d'éducation (du niveau national au niveau individuel) est lui-même complexe et en constante évolution. En lien avec l'examen DELF en Ontario, il s'avère pertinent d'étudier la manière dont ce phénomène se manifeste dans le contexte du FLS au Canada. Par exemple, au sein du niveau national, quelles sont les politiques fédérales et provinciales qui influencent son utilisation ? Dans le niveau institutionnel, comment est-ce que les conseils scolaires utilisent les résultats des élèves au DELF ? Au niveau local, comment les pratiques enseignantes sont-elles influencées par l'examen et quel est l'impact sur l'atteint des attentes curriculaires (MÉO, 2014) ? Au sein du niveau individuel, quelles sont les croyances des acteurs scolaires à l'égard des effets de la mise en place du DELF ? Enfin, comment ces éléments évoluent-ils dans le temps ? Ce ne sont que quelques-unes des questions auxquelles la recherche canadienne et internationale n'a pas encore répondu et elles seront examinées plus en détail dans la section suivante.

3.4 Lacunes dans la recherche sur le DELF

Par préoccupation des risques de washback de l'examen DELF sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS, il importe d'étudier sa mise en œuvre dans les programmes de FLS. De plus, il est clair, en explorant les différentes dimensions du washback, que ce phénomène est multidirectionnel. Nous constatons également que le CECR et le DELF fonctionnent d'une même façon multidirectionnelle, affectant et étant affecté par, des phénomènes aux niveaux national, institutionnel, local, individuel et temporel. Ainsi, étudier la mise en œuvre du DELF et ses effets à travers les différents niveaux du système éducatif donne un moyen de découvrir ce phénomène selon plusieurs perspectives. Plus spécifiquement, chaque niveau offre une perspective (complémentaire ou contraire) sur la manière dont le washback de l'examen DELF peut influencer (ou être influencé par) les politiques éducatives, les prises de décision locales, les pratiques enseignantes, ainsi que les expériences individuelles et les croyances des acteurs scolaires.

Par exemple, au niveau national, il est important de prendre en compte les idéologies (voir Aslan, 2023 ; Rush, 2024 ; Wernicke, 2024) ainsi que les politiques éducatives et économiques (voir MÉO, 2024 ; Patrimoine canadien, 2006, 2024) qui peuvent influencer (ou être influencées par) la mise en œuvre de l'examen du DELF. Ces éléments sociolinguistiques et financiers peuvent avoir des répercussions sur l'ensemble du système scolaire en ce qui concerne la mise en œuvre d'un programme DELF dans un contexte spécifique de FLS, ainsi que sur le washback qu'il peut

engendrer, notamment une standardisation linguistique et culturelle française de l'enseignement du FLS en Ontario.

Au niveau administratif, l'organisation du DELF, opérant en périphérie des interactions pédagogiques quotidiennes, mérite également une attention. Il est pertinent d'étudier comment les acteurs responsables de l'administration du DELF (à l'échelle du conseil scolaire) mettent en place l'examen et soutiennent les élèves, les enseignants et les correcteurs. Ce soutien structurel peut avoir un impact indirect, mais significatif, sur les dynamiques en classe, surtout en ce qui concerne l'accompagnement offert aux enseignants pour mettre en place des pratiques en congruence avec l'approche actionnelle. Il est également important de comprendre comment le conseil scolaire utilise les résultats au DELF des élèves. Sont-ils pris en compte pour adapter les pratiques pédagogiques ? De quelle manière ? Et comment les enseignants sont-ils accompagnés dans cette démarche ?

Puis, au niveau local, par exemple, dans la salle de classe où le washback de l'examen peut se concrétiser, Vandergrift (2015) souligne la nécessité d'examiner les pratiques enseignantes, les matériels pédagogiques et les tâches actionnelles liés à la préparation des élèves au DELF. L'étude de ces éléments peut aider à comprendre comment le washback du DELF manifeste dans ce contexte, ainsi que comment influence-t-il (positivement ou négativement) la réalisation des objectifs du curriculum (MÉO, 2014) et les expériences des enseignants et des élèves. Aussi, la divergence entre pratiques déclarées et observées chez les enseignants (Clanet et Talbot, 2012) rappelle l'importance d'intégrer des données issues d'observations en classe, un aspect encore peu exploré dans le contexte du DELF (Rehner, Popovich et coll., 2021).

Au niveau individuel, il est pertinent d'étudier les croyances des acteurs quant au DELF. Plus précisément, selon les croyances de ces individus à l'égard du DELF, le washback de l'examen peut se manifester différemment, puisque celles-ci peuvent influencer leur engagement dans la mise en œuvre de l'examen, leur vécu de celui-ci et leurs pratiques quotidiennes (Zhan et Andrews, 2014).

Enfin, la dimension temporelle invite à considérer l'évolution des croyances et des (inter)actions en lien avec le DELF dans le temps. La mise en œuvre de l'examen, la participation croissante des enseignants et des élèves, et les changements pédagogiques sont des dynamiques temporelles qui méritent une exploration. Comprendre comment le programme DELF se transforme au fil d'une année scolaire permettrait d'approfondir la compréhension des effets

systémiques de la mise en œuvre du DELF à travers l'ensemble des niveaux du système éducatif. Par exemple, est-ce que le début et la fin de la période d'examens ont un impact sur l'enseignement du FLS ?

Pour saisir pleinement la nature multidirectionnelle de l'implantation du DELF et de ses effets, il est essentiel de s'appuyer sur un cadre théorique pouvant refléter la complexité de ce phénomène. C'est dans cette optique que la théorie des systèmes écologiques (Neal et Neal, 2013) constitue la base théorique de cette étude, ce qui sera approfondi dans le chapitre suivant.

3.5 En résumé

Cette recension des écrits a permis de cerner les fondements empiriques essentiels à la compréhension de la mise en œuvre du DELF et ses effets dans le contexte de cette étude, en mettant en lumière trois axes complémentaires : le CECR, le DELF et le washback. L'exploration de la littérature sur le CECR a conduit à la compréhension qu'il constitue un cadre de référence essentiel pour comprendre le DELF, tant en ce qui concerne ses principes directeurs (Jouette-Nagadi, 2009) que ses manifestations concrètes dans la salle de classe (Faez, Taylor, et coll., 2011). Il peut structurer les objectifs pédagogiques et les critères d'évaluation, tout en étant sujet à diverses adaptations en fonction des contextes éducatifs et des acteurs impliqués (Rehner, 2018). Ensuite, la revue des recherches sur le DELF (scolaire et tout public) a permis d'identifier certains enjeux politiques et pratiques et liés à sa mise en œuvre (Aslan, 2023 ; Rehner, 2014 ; Vandergrift, 2015). Enfin, l'exploration du washback a révélé la complexité des dynamiques engendrées par les examens standardisés, en soulignant qu'un tel outil ne se limite pas à évaluer des compétences, mais qu'il s'inscrit dans un système d'interactions influençant les politiques, les pratiques enseignantes et les croyances et les expériences individuelles (Spratt, 2005). Ces trois axes s'articulent au sein d'un système multidimensionnel complexe, dans lequel la mise en œuvre du DELF peut affecter les politiques administratives, les objectifs pédagogiques et les expériences vécues (voir Ali et Hamid, 2020). Cette compréhension offre un cadre pour analyser la mise en place de cet examen dans un contexte scolaire ontarien, en tenant compte à la fois des structures larges et des dynamiques locales. Le chapitre suivant développera l'exploration de cette problématique à travers le cadre théorique retenu, soit la théorie des systèmes écologiques (Neal et Neal, 2013).

Chapitre 4 : Cadre théorique

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre théorique qui guide cette étude, à savoir la théorie des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1976 ; Neal et Neal, 2013). Il commence par une présentation des origines de cette théorie et ses principes fondamentaux. Il poursuit avec une discussion sur la perspective écologique dans l'enseignement des L+. Les différents systèmes et leur conception en réseau sont ensuite décrits et définis. Puis, certaines recherches en éducation ayant mobilisé une approche écologique sont synthétisées. Enfin, cette perspective théorique est située plus finement dans un modèle théorique préliminaire qui met en relation la théorie des systèmes écologiques et cette présente étude sur la mise en œuvre du DELF et ses effets sur le FLS.

4.1 Théorie des systèmes écologiques

L'écologie, au sens large, désigne l'étude des actions et des interactions entre les éléments d'un écosystème composé de multiples systèmes en interrelation (van Lier, 2010). En sciences humaines, cette perspective permet de mieux comprendre les dynamiques complexes entre les individus et leurs environnements (Bronfenbrenner, 1976). C'est dans cette optique que Bronfenbrenner (1976) a élaboré la théorie des systèmes écologiques, initialement pour étudier le développement des enfants.

4.1.1 Origines de la théorie des systèmes écologiques

Bronfenbrenner (1976) cherchait notamment à répondre à un déséquilibre observé dans les recherches sur le développement humain. Il a qualifié ce déséquilibre dans ce domaine en tant qu'une attention particulière portée aux qualités de l'individu, en parallèle avec un manque d'analyse des environnements. Plus précisément, il soulignait que si de nombreux concepts avaient été élaborés pour étudier les individus (p. ex., les schémas de personnalité), les outils permettant d'appréhender les contextes restaient largement insuffisants. Pour lui, cette situation a été paradoxale considérant l'idée largement partagée selon laquelle « le comportement évolue en fonction de l'interaction entre l'individu et l'environnement » (p. 16, traduction libre). Cette absence de cadre théorique englobant l'individu et l'environnement l'a conduit, avec d'autres (p. ex., Lewin, 1935), à constater que la recherche sur le développement humain ne prenait pas en compte l'interaction entre ces deux éléments. Il a affirmé en outre que lorsque l'environnement était pris en compte, il se limitait souvent au cadre immédiat de l'individu, sans considération du (des) contexte(s) plus large(s). Il a reconnu que d'autres domaines, comme l'anthropologie,

n'étaient pas confrontés au même manque d'attention à l'égard de l'environnement et estime que cette situation était susceptible de conduire à des compréhensions empiriques incomplètes. Ces observations l'ont amené à proposer une approche contextuelle de l'étude des individus, afin de pouvoir mieux saisir les interactions complexes et contextualisées dans le monde réel entre les individus et leurs environnements.

4.1.2 Principes fondamentaux de la théorie des systèmes écologiques

Au cœur de cette théorie se trouvent deux notions clés :

1) Les individus[14] et les environnements[15] sont en relation réciproque : ils s'influencent et se restructurent mutuellement. Cette théorie reconnaît ainsi que les êtres humains sont fondamentalement sensoriels : nos cinq sens nous relient inévitablement à notre environnement (Abram, 1996). Nous sommes donc façonnés par ces interactions au même temps que nous façonnons, en retour, nos environnements immédiats et élargis (Bronfenbrenner, 1986). Étudier l'environnement est donc pertinent pour l'étude de l'individu et vice versa.
2) L'environnement ne se limite pas au cadre immédiat dans lequel se trouve l'individu, mais il s'étend à des contextes plus larges et s'y rattache. Bronfenbrenner (1976) définit ces contextes comme les macro-, exo-, méso-, microsystèmes. (Ces systèmes seront décrits en détail ci-dessous.)

D'autres éléments fondamentaux des systèmes écologiques incluent les activités, les rôles et les relations interpersonnelles que l'individu expérimente, directement ou indirectement, dans un environnement aux caractéristiques distinctes (Bronfenbrenner, 1976). Par exemple, dans le cadre de la recherche sur le développement humain, les activités renvoient aux comportements et aux actions d'un individu qui s'inscrivent dans des processus développementaux (Bronfenbrenner, 1976). Ensuite, Bronfenbrenner (1976) définit un rôle comme un ensemble de comportements et d'attentes associés à une position donnée dans la société.

En ce qui concerne les relations interpersonnelles, elles forment les fondements des environnements et agissent comme la colle qui les unit. De plus, s'appuyant sur la dimension phénoménologique du développement humain, Bronfenbrenner (1976) souligne l'importance de

[14] L'individu est considéré comme un être doté de l'agentivité dont l'évolution se fait par ses interactions avec les autres et avec son environnement (Bronfenbrenner, 1976 ; van Lier, 2010).
[15] L'environnement désigne un contexte dans lequel les individus interagissent (Bronfenbrenner, 1976).

l'expérience vécue dans ces relations, ainsi que celle avec l'environnement. Il insiste sur le fait que cette relation comporte à la fois des caractéristiques « objectives » (p. ex., la présence de deux langues officielles dans le pays où l'élève est scolarisé) et des caractéristiques subjectives, tel qu'elles sont perçues par les individus (p. ex., le sens qu'un individu attribue à cette situation linguistique scolaire). Ainsi, si l'écologie est l'étude des (inter)actions entre les êtres et leur environnement, il est essentiel de reconnaître que ces interactions sont formées non seulement par l'environnement, mais surtout par le sens que les individus donnent à leurs expériences dans cet environnement (Bronfenbrenner, 1976, s'appuyant sur Lewin, 1935). La théorie des systèmes écologiques offre donc un cadre pour étudier les dynamiques entre les individus et leurs environnements, surtout en portant un regard étendu aux multiples contextes qui les influencent et vice versa. Ces éléments et leurs points d'ancrage dans les différents systèmes seront examinés dans la section suivante.

4.2 Optique écologique dans l'enseignement des L+

Ce cadre trouve une application pertinente en éducation (voir Tong et An, 2024), plus spécifiquement dans l'enseignement des L+. En effet, van Lier (1997) et d'autres (Kramsch, 2008 ; Lafford, 2009 ; Tudor, 2003) appliquent la théorie des systèmes écologiques à l'enseignement des L+ en mettant l'accent sur une compréhension contextuelle des processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce domaine, cette théorie vise à tenir compte de l'interaction entre les acteurs scolaires, le cours de langue et les contextes politiques, économiques, sociaux, culturels et historiques particuliers dans lesquels ils se trouvent (Hu, 2005). Comme Bronfenbrenner (1976), van Lier (2010) insiste sur les interactions entre les individus et leur environnement, et avance que l'environnement d'apprentissage n'est pas un contexte statique, mais plutôt un système complexe et adaptatif avec lequel l'élève est en interaction. Ainsi, une perspective écologique permet de concevoir l'apprentissage d'une L+ comme un processus dynamique, émergent, et non linéaire, jamais achevé, ni absolu (Kramsch, 2008 ; van Lier, 2010).

Cette conception se reflète dans plusieurs dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, à savoir l'utilisation de la langue, les interactions, l'apprentissage et l'élève. Par exemple, cette approche adopte une perspective temporelle et réflexive sur l'utilisation de la L+, en reconnaissant d'une part qu'elle est influencée par les expériences passées, les contextes présents et les possibilités futures (van Lier, 2010) ; d'autre part, elle s'inscrit dans une dynamique fractale, où chaque interaction locale peut refléter des dynamiques socioculturelles et

idéologiques plus larges (Kramsch, 2008). La langue cible n'est ainsi pas perçue comme une simple matière à mémoriser, mais comme « un ensemble de possibilités de sens, qui émergent de l'engagement actif, perceptif, cognitif et émotionnel de l'élève » (van Lier, 2010, traduction libre, p. 783).

De même, dans l'optique écologique, les interactions (p. ex., élève-enseignant, élève-élève) sont coconstruites à partir des perceptions et des attentes mutuelles (Kramsch, 2008), et elles s'inscrivent dans une interconnexion d'acteurs sociaux, et d'éléments physiques et symboliques liés aux contextes (van Lier, 2010). L'apprentissage émerge ainsi d'activités signifiantes réalisées dans un environnement à travers les liens que l'élève tisse avec les autres et leur contexte (van Lier, 2010 ; Kramsch, 2008).

Enfin, cette perspective conçoit l'élève comme un acteur capable d'interpréter des personnes, des situations et des événements en comprenant leurs dimensions historiques, subjectives et culturelles (Kramsch, 2008). La théorie des systèmes écologiques en enseignement des L+ permet ainsi de concevoir l'utilisation de la langue comme étant en relation dynamique avec le temps, les contextes (allant du macro au micro) et l'élève ; les interactions comme façonnées par les interlocuteurs et leur environnement ; l'apprentissage comme un processus relationnel et contextuel ; et l'élève comme un acteur interprétatif (van Lier, 2010 ; Kramsch, 2008). van Lier (2010) illustre l'interconnexion des acteurs scolaires en L+ et leurs environnements en disant « tirez sur un fil… et tous les autres bougeront en réponse » (traduction libre, p. 4).

4.3 Systèmes écologiques

Comme mentionné ci-dessus, Bronfenbrenner (1976) a cherché à dépasser une vision centrée uniquement sur l'individu et son environnement immédiat. Il a insisté sur l'importance d'analyser les (inter)actions de l'individu dans tous ses contextes (immédiats et étendus), ainsi que les interconnexions et les influences mutuelles entre ces contextes. Il a également souligné la nécessité de prendre en compte l'impact des environnements plus larges, même lorsque l'individu n'y est pas directement impliqué. Ainsi, il a conçu quatre contextes principaux et les décrit en tant les macro-, exo-, méso-, microsystèmes. Ces systèmes seront définis et détaillés plus loin.

Bronfenbrenner (1986) ajoute un cinquième système, le chronosystème, qui prend en compte le passage du temps et son impact sur l'évolution de l'individu et les autres systèmes. Par exemple, cette perspective dans le développement humain porte une attention particulière aux transitions durant la vie d'un individu (p. ex., terminer l'école secondaire et entrer sur le marché

du travail ou aller à l'université). Enfin, une autre version de cette théorie, soit le modèle bioécologique, ajoute un sixième système : l'ontosystème (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Ce système souligne que les caractéristiques propres à un individu influencent sa façon d'agir ainsi que ses interactions avec les autres et avec son environnement (Bronfenbrenner et Morris, 2006). L'ensemble de ces systèmes forme un écosystème et, pour Bronfenbrenner (1976), ces systèmes sont imbriqués (*nested*), chacun étant contenu dans le suivant.

4.3.1 Systèmes en réseau

Pour leur part, Neal et Neal (2013) critiquent la nature imbriquée de la conception des systèmes de Bronfenbrenner, en faisant remarquer que certains systèmes ne sont pas contenus dans des systèmes plus éloignés. En guise d'exemple, un microsystème dans la vie personnelle d'un individu n'est pas contenu dans l'exosystème où opère le ministère de l'Éducation, même s'ils sont liés indirectement. En réponse à cette observation, Neal et Neal (2013) proposent de considérer les systèmes comme étant en réseau (*networked*). Cette conception permet de constater que ceux-ci ne sont pas cloisonnés les uns des autres. Plutôt, ils se chevauchent directement ou indirectement par l'implication des individus (Neal et Neal, 2013). Plus précisément, c'est l'interaction entre les individus qui définit les connexions entre les systèmes (Neal et Neal, 2013).

Pour illustrer leur conception, Neal et Neal (2013) réimaginent un contexte comme étant « un ensemble d'individus engagés dans une interaction sociale, qui se produit dans un environnement et celle-ci est susceptible d'être affectée par les caractéristiques de cet environnement » (p. 727, traduction libre). Ils soutiennent que même si leur conception met en avant les interactions, elle n'oublie pas le contexte dans lequel elles ont lieu. Ils soulignent simplement que ce sont les interactions entre les acteurs qui forment et relient ces systèmes, créant ainsi un réseau. De plus, concevoir les systèmes en réseau permet d'interrompre la linéarité de ceux-ci, en allant de l'avant à partir d'un seul individu principal. En effet, Neal et Neal (2013) affirment qu'envisager les systèmes en réseau permet l'émergence des modèles d'interaction sociale entre différentes combinaisons d'individus.

C'est cette conception en réseau des systèmes écologiques qui est adoptée dans la présente recherche. Le modèle en réseau s'est révélé pertinent pour l'analyse de la mise en œuvre du DELF, un processus qui implique non seulement les élèves, mais aussi les enseignants et les acteurs participant à l'organisation, à la passation et à la préparation de l'examen. Ce modèle permet de

rendre compte de la complexité des (inter)actions des divers acteurs dans plusieurs contextes (in)directement connectés et s'avère ainsi plus fidèle aux réalités sur le terrain.

4.3.2 Systèmes définis

Cette section aborde la définition des six systèmes mentionnés ci-dessus. Leur position et leurs caractéristiques y sont expliquées, ainsi que leur relation relative à l'individu cible. Dans cette présente recherche, l'individu cible constitue l'élève puisque c'est autour de celui-ci que s'articule tout le système éducatif, incluant la mise en place du DELF. C'est à partir de l'élève que nous adoptons le point de vue sur le réseau des systèmes. Cette section commence par le macrosystème et se termine par le chronosystème.

Le macrosystème désigne l'ensemble des dimensions politiques, sociales, culturelles et idéologiques qui orientent les actions et les interactions entre les individus au sein de tous les systèmes (Neal et Neal, 2013). Il renvoie aux modèles d'actions d'une culture ou d'une société, ainsi qu'aux croyances qui les sous-tendent (Bronfenbrenner, 1976). L'influence du macrosystème sur les autres systèmes s'exerce à travers des dimensions politiques, sociales, culturelles et idéologiques. Par exemple, le choix politique macrosystémique d'investir des fonds dans les programmes de FLS ont un impact sur les exo-, méso- et microsystèmes en orientant leur fonctionnement, affectant ainsi les (inter)actions et les expériences individuelles (Bronfenbrenner, 1976). Cette influence est toutefois bidirectionnelle : le macrosystème est caractérisé comme étant « le reflet et la source tout à la fois des conduites individuelles et institutionnelles » (El Hage et Reynaud, 2014, p. 8). Il est donc lui-même formé par les autres systèmes et par les individus. À titre d'exemple, lorsque certaines croyances individuelles (p. ex., le français de France est plus légitime que le français du Canada) sont amplement partagées au sein d'une culture ou d'une société, elles deviennent les idéologies dominantes qui peuvent constituer, en partie, la dimension idéologique du macrosystème (Drapeau, 2008). Dans le contexte du DELF, ce système renvoie donc aux éléments politiques, linguistiques et idéologies pertinentes, notamment ceux issus des contextes canadiens (voir Rehner, Lasan et coll., 2021, Wernicke, 2024), français (voir Aslan, 2023, Tang, 2010) et européens (voir Arnott et coll., 2017, Bournot-Trites et coll., 2020), qui influencent le DELF et ses effets sur l'enseignement du FLS.

L'exosystème correspond aux contextes sociaux auxquels l'individu cible ne participe pas directement, mais dont les acteurs exercent une influence sur lui, souvent par l'intermédiaire d'une autre personne (Neal et Neal, 2013). Les activités qui s'y déroulent et les décisions qui y sont

prises ont un impact sur les dynamiques méso- et microsystémiques (El Hage et Reynaud, 2014). Des institutions de la société peuvent qualifier d'exosystèmes puisqu'elles influencent l'individu cible, par exemple, « par la définition de règles, de normes ou de leurs effets sur la qualité de [son] expérience » (El Hage et Reynaud, 2014, p. 8). À titre d'exemple, un conseil scolaire peut constituer un exosystème : les élèves ne participent pas aux fonctionnements de cette entité, mais les mesures adoptées (tel que la mise en place du DELF) à ce niveau se répercutent indirectement sur eux, notamment par l'entremise des actions des administrateurs et d'autres acteurs scolaires. Dans le cadre de cette étude, ce système se relie aux procédures administratives concernant la mise en œuvre du DELF et les (micro)politiques administratives qui l'influencent.

Le mésosystème renvoie à l'ensemble des interrelations entre les différents microsystèmes de l'individu cible, c'est-à-dire, les interactions entre des personnes issues de contextes distincts, mais qui ont toutes un lien direct avec cet individu (Drapeau, 2008 ; Neal et Neal, 2013). Il s'agit d'un système formé de microsystèmes connectés par des interactions (Bronfenbrenner, 1976), lesquels peuvent se dérouler en personne, par courriel, par SMS, etc. (El Hage et Reynaud, 2014). Ce système comprend des relations multidirectionnelles, qu'elles soient de type personnel ou professionnel, auxquelles l'individu participe activement (Hofstadler et coll., 2021). Par exemple, lorsqu'un enseignant communique avec un parent au sujet du niveau (B1, B2) que leur enfant pourrait choisir pour l'examen DELF, il s'agit d'une interaction entre deux microsystèmes (l'école et la famille), impliquant l'élève (l'individu cible dans ce cas) et formant un mésosystème (Bronfenbrenner, 1976). Dans cette optique, dans cette présente recherche, le mésosystème porte sur les interactions entre les différents microsystèmes, notamment entre la salle de classe et la passation de l'examen DELF.

Le microsystème se définit comme une interaction sociale impliquant l'individu cible (Neal et Neal, 2013). Bronfenbrenner (1976) qualifie ce système d'un modèle d'activités, de rôles et d'expériences interpersonnelles vécu par l'individu. Il s'agit des environnements dans lesquels il joue un rôle actif, vivant des expériences et des interactions avec les autres et leurs environnements (Neal et Neal, 2013). C'est son cadre immédiat, où se déroulent des échanges avec d'autres personnes, comme à la maison, en classe, ou dans tout autre lieu de participation directe (El Hage et Reynaud, 2014 ; Hofstadler et coll., 2021). En lien avec le DELF, une attention particulière est portée aux microsystèmes des salles de classe où les enseignants et les élèves préparent pour l'examen.

Le modèle bioécologique fait référence à un sixième système : l'ontosystème (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dans le développement de l'humain, l'ontosystème renvoie aux caractéristiques propres à l'individu (p. ex., ce qui sert de stimuli pour les personnes en contact avec lui), ses dispositions (p. ex., son comportement – sa curiosité, sa persévérance, son courage) et ses ressources (p. ex., ses compétences, ses expériences ; Drapeau, 2008). Ce système met en lumière l'idée que les spécificités d'un individu influencent sa manière d'agir et d'interagir avec les autres et dans/avec son environnement.

Dans le cadre de cette étude, l'ontosystème est également pris en compte, notamment en raison de l'attention portée aux croyances des participants à l'égard de la mise en place du DELF. Toutefois, l'on peut constater que les caractéristiques mentionnées ci-dessus renvoient plus aux aspects physiques, comportementaux et d'ordre compétence d'un individu. En revanche, même si les croyances représentent un aspect plus cognitif, elles font toujours intimement partie de l'individu. Ainsi, même si la conception initiale de l'ontosystème ne faisait pas explicitement référence aux croyances, de nombreuses recherches les ont depuis explorées à ce niveau systémique (voir Harris, 2015 ; Harwood et coll., 2025 ; Kim, 2023 ; Surrain et Luk, 2023). De plus, ce choix théorique s'inscrit dans l'idée largement partagée selon laquelle les croyances influencent les actions et vice versa (voir Buehl et Beck, 2015 ; Fives et Buehl, 2012 ; Pajares, 1992 ; Richardson, 1996). L'analyse parallèle des croyances et des actions permet donc de comprendre la logique qui sous-tend les (inter)actions d'un individu (Buehl et Beck, 2015), ce qui pourrait favoriser une compréhension plus fine des dynamiques systémiques et de leur interinfluence (Tudor, 2003). Pour étendre la définition de l'ontosystème, les croyances seront définies prochainement.

Les croyances peuvent être définies comme des représentations mentales qu'un individu tient pour vraies (Richardson, 1996). Elles renvoient à des constructions mentales individuelles et subjectives qui apparaissent suffisamment valides aux yeux d'un individu pour orienter ses comportements (Harvey, 1986 cité dans Pajares, 1992 ; Skott, 2015). De plus, Pajares (1992) avance que les attitudes, les opinions et les valeurs constituent également les croyances, même si elles ne sont pas toujours reconnues comme telles. En outre, contrairement aux connaissances, fondées sur des faits vérifiables, les croyances reposent sur des jugements, des évaluations et des perceptions personnelles (Pajares, 1992). Fives et Buehl (2012) les distinguent ainsi des connaissances en soulignant leur qualité subjective.

Les croyances se distinguent également des représentations sociales. Alors que les croyances relèvent davantage de conceptions individuelles et subjectives (Fives et Buehl, 2012 ; Pajares, 1992), les représentations sociales correspondent à des formes de connaissances socialement élaborées et partagées au sein d'un groupe. Selon Moscovici (1961), les représentations sociales constituent des « ensembles dynamiques » dont « le statut est celui d'une production de comportements et de rapports à l'environnement » (p. 48-49). Elles ne correspondent pas à de simples « opinions sur » ou « images d' » un objet, mais renvoient plutôt à des « systèmes qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implications qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts » (p. 49). De plus, les représentations sociales se construisent dans les interactions sociales, puisque « ce qui est reçu […] est soumis à un travail de transformation, d'évolution, pour devenir une connaissance que la plupart d'entre nous emploient dans leur vie quotidienne » (p. 48). Enfin, elles « déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes et règlent, par suite, les conduites désirables ou admises » (p. 49). Dans cette perspective, les représentations sont socialement élaborées et partagées au sein d'un groupe (Jodelet, 2003). Ainsi, tandis que les représentations sociales relèvent d'une construction collective du sens au sein d'un groupe social, les croyances renvoient davantage à des conceptions individuelles qui orientent l'interprétation et l'action des individus.

Par ailleurs, selon Fives et Buehl (2012) les croyances jouent un rôle central dans l'action d'un individu : elles filtrent sa perception des informations, encadrent son interprétation des situations, et orientent ses objectifs, ses décisions et ses comportements. De plus, les croyances peuvent être stables ou dynamiques, conscientes ou inconscientes, et indépendantes ou dépendantes du contexte. Dans cette perspective, elles peuvent évoluer ou pas dans le temps ; elles peuvent filtrer, encadrent et guident les actions d'un individu sans qu'il le sache ; et, elles peuvent dépendre ou pas d'une situation donnée pour être présentes (Fives et Buehl, 2012).

Ainsi, bien qu'ancrées dans les aspects cognitifs de l'individu, les croyances influencent ses actions au sein des systèmes écologiques et, par conséquent, leur inclusion dans l'ontosystème apparaît justifiée pour éclairer les dynamiques individuelles entre et au sein des systèmes écologiques. Dans le contexte de cette étude, l'ontosystème concerne les croyances des participants à propos du DELF (voir Allen, 2016, Tsang et Isaacs, 2022 et Vandergrift, 2015) et de son organisation, de sa passation et de sa préparation.

Enfin, le chronosytème met en avant que les phénomènes sociaux évoluent et influent sur les individus dans les systèmes (Neal et Neal, 2013). Considéré plus comme une force que comme un système tel que défini ci-dessus (Neal et Neal, 2013), elle fait « fait référence à la continuité des épisodes d'interactions entre la personne et les éléments des microsystèmes desquels elle fait partie » (Drapeau, 2008, p. 23). Le chronosytème permet également d'envisager le temps de manière non linéaire. Par exemple, ce que les gens disent et font dans le présent sont influencés par leurs expériences passées et leurs espoirs futurs (Kramsch, 2008 ; van Lier, 2010). Ainsi, dans un sens traditionnel, le chronosystème rend compte du passage du temps (p. ex. au cours d'une année scolaire) et de son effet sur les individus et leurs environnements ; et, dans un sens non linéaire, il rend compte de l'impact de temporalités subjectives (p. ex., la manière dont le passé, le présent et le futur se manifestent dans les actions présentes des individus). Cette double perspective temporelle permet de comprendre comment les chemins individuels liés à l'organisation, à la passation et à la préparation du DELF, ainsi que les contextes éducatifs canadiens (macro, micro) se transforment et s'influencent mutuellement au fil du temps (voir Shohamy et coll., 1996).

La discussion qui précède met en lumière les caractéristiques des six systèmes et le réseau qu'ils forment à travers les interactions entre les acteurs. Neal et Christens (2014) soulignent justement que les relations au sein et entre des environnements influencent l'environnement et l'individu. Pour saisir de manière nuancée la complexité de la mise en œuvre du DELF dans un contexte scolaire ontarien, il s'est avéré nécessaire d'adopter un cadre qui tient compte de chaque système. Ainsi, la présente recherche les prend tous en considération. En effet, Chong et ses collègues (2023) soulignent que ce cadre peut être opérationnalisé de manière exhaustive (c'est-à-dire, en incluant l'ensemble des systèmes) ou de façon fragmentée (en se limitant à certains d'entre eux). Selon ces auteurs, une approche fragmentée limite la capacité des chercheurs à analyser les relations entre tous les différents contextes. Dans l'optique de saisir le plus fidèlement que possible la mise en œuvre du DELF et ses effets, il apparait donc pertinent d'intégrer l'ensemble des systèmes. Enfin, l'Annexe A contient une définition consolidée de chaque système, à laquelle le lecteur est invité à se référer comme guide pour le reste de la thèse. Nous passons maintenant à la Figure 1, qui illustre le modèle de systèmes écologiques de cette présente étude.

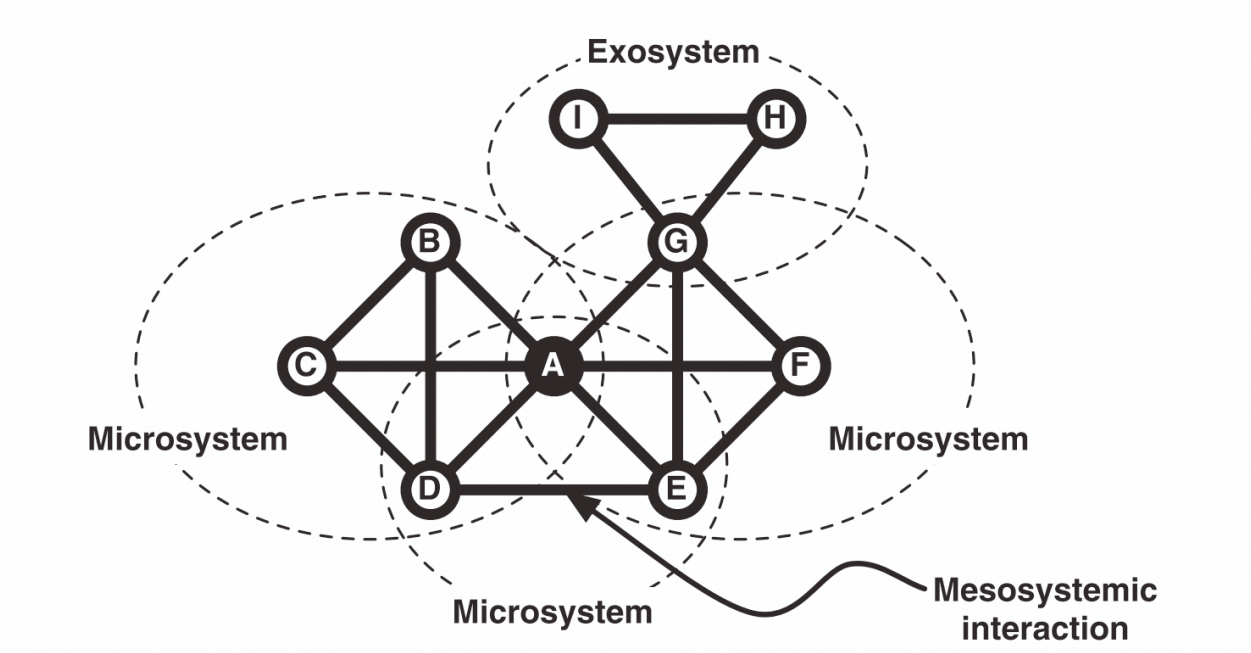
4.3.3 Modèle des systèmes écologiques en réseau

La Figure 1 montre le modèle des systèmes écologiques proposé par Neal et Neal (2013, p. 728). Cette section décrit cette figure et la met en relation avec le présent projet. D'abord, la

Figure 1 est centrée sur la personne A, l'individu cible. Elle montre plusieurs systèmes dans lesquels la personne A s'implique directement, soit les microsystèmes A, G, F, E et A, B, C, D, ainsi qu'A, D, E. Dans le contexte de cette recherche, nous pouvons considérer que la personne A correspond à un élève se présentant à l'examen DELF. Bien que les interactions entre individus ne puissent être prédéterminées, seulement découvertes (Neal et Neal, 2013), nous pouvons imaginer que la personne G représente l'enseignant de cet élève, et que F et E correspondent à d'autres élèves. L'interaction directe entre les personnes A, G, F et E, comme le montrent les lignes reliant ces personnes, peut ainsi constituer le microsystème de la classe de FLS. Nous pouvons supposer que ce microsystème constitue le contexte où un des volets du programme DELF étudiés dans le cadre de cette recherche a lieu, soit la préparation. Nous pouvons également imaginer que les lignes reliant ces personnes représentent une des dimensions étudiées dans le contexte ce projet, soit les (inter)actions.

Figure 2

Networked Model of Ecological Systems, Focused on Person A (Neal et Neal, 2013, p. 728)



Ensuite, en ce qui concerne le microsystème A, B, C, D, nous pouvons imaginer que les personnes B, C et D représentent des formateurs et des correcteurs du DELF qui interagissent directement avec l'élève lors d'un autre volet étudié dans ce projet, soit la passation de l'examen.

Bien que ces interactions constituent un microsystème distinct de celui, la passation du DELF représente également une rencontre de différents contextes dans lesquels l'élève prend part. En effet, les apprentissages réalisés en classe sont mobilisés lors de l'examen (Vandergrift, 2015), tandis que les résultats obtenus peuvent influencer les pratiques enseignantes (Tsang et Isaacs, 2022). Les (inter)actions qui s'établissent entre le microsystème de la classe de FLS et celui de l'évaluation peuvent ainsi constituer un mésosystème au sens de Bronfenbrenner (1976), dont la passation du DELF peut représenter une manifestation concrète.

Par ailleurs, la Figure 1 présente un exosystème composé des personnes I, H et G. Ce système constitue un exosystème puisque les personnes I, H et G interagissent dans un système qui n'inclut pas la personne A. Dans le cadre de cette recherche, les personnes I et H peuvent être interprétées comme des membres de l'équipe organisatrice du DELF qui interagissent indirectement avec l'élève par le biais de son enseignant (G). Les décisions prises au sein de ce système concernent le volet « organisation » de la mise en œuvre du DELF et peuvent ainsi avoir des répercussions sur l'élève sans que celui-ci y participe directement.

Quelques composantes du modèle théorique retenu pour cette étude sont toutefois absentes de la Figure 1, notamment le macrosystème, le chronosystème et l'ontosystème. Cette absence s'explique par le fait que la Figure 1 de Neal et Neal (2013) met principalement l'accent sur les réseaux d'interactions entre les individus et les systèmes principaux. Cependant, le macro- et le chronosystème renvoient davantage à des forces politiques, idéologiques et temporelles qui influencent ces interactions sans nécessairement pouvoir être représentés sous la forme de relations directes entre les acteurs (Drapeau, 2008 ; El Hage et Reynaud, 2014). Quant à l'ontosystème, il peut être envisagé comme l'ensemble des caractéristiques propres à chaque individu représenté dans la Figure 1 (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Dans le cadre de cette recherche, les croyances constituent une composante importante de cet ontosystème et une dimension étudiée de la mise en œuvre du DELF. Enfin, une autre dimension centrale du projet, soit les (micro)politiques, n'apparaît pas explicitement dans la Figure 1. Le modèle élaboré à partir des résultats de cette étude (voir les chapitres 6 et 7) permettra ainsi de représenter l'ensemble des dimensions et des volets étudiés ainsi que leur répartition au sein de l'écologie de l'enseignement du FLS dans le conseil scolaire participant.

Dans la section suivante, nous verrons comment des approches écologiques ont été mobilisées dans d'autres recherches sur l'éducation et l'enseignement des langues à l'étranger et au Canada.

4.4 Recherches en L+ et en éducation mobilisant une perspective écologique

Cette section a pour objectif d'examiner certaines recherches menées dans le domaine de l'éducation L+ et, plus généralement, dans le domaine de l'éducation, qui s'appuient sur le cadre théorique des systèmes écologiques. Elle vise à montrer comment ce cadre peut être utilisé pour générer des résultats contextualisés sur un phénomène donné. Plus précisément, elle a pour objectif à démontrer comment cette théorie peut servir non seulement à générer des résultats concernant les spécificités de chaque système, mais aussi les interactions et les influences réciproques entre les différents systèmes. C'est dans cet esprit que la première partie, consacrée aux recherches internationales, met en lumière la manière dont les chercheurs ont utilisé ce cadre pour produire des résultats sur les spécificités de chaque système. Par la suite, la deuxième partie, sur les recherches canadiennes, se penche sur la manière dont ce cadre peut être utilisé pour mettre en évidence les interactions et les influences réciproques entre les différents systèmes (si celles-ci existent).

4.4.1 Recherche internationale sur l'enseignement des langues mobilisant une optique écologique

À l'échelle internationale, plusieurs études en éducation utilisent aussi une perspective écologique (voir Chiu et coll., 2015 ; Elliot et coll., 2016 ; Wisecup, 2017). Des chercheurs internationaux ont fait de même dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle (voir López, 2017 ; Shen et coll., 2021 ; Sheridan et Gjems, 2017 ; Wilson, 2012 ; Westwood, 2021). D'autres ont également adopté cette perspective dans le cadre de recherches sur l'enseignement des L+ (voir Belamaric Wilsey, 2013 ; Hofstadler et coll., 2021 ; Kamstra, 2021 ; Kasbi et Elahi Shirvan, 2017 ; Kelley, 2010 ; Lucena et Ojeda, 2024 ; Moya Roda, 2021; Raucci, 2025 ; Rokita-Jaśkow et coll., 2023 ; Shestunova, 2022 ; Sundaram, 2020 ; Tshidumo, 2020 ; Zhang-Wu, 2019). Certaines de ces études seront examinées prochainement.

Pour commencer, il est intéressant d'explorer la manière dont les chercheurs peuvent avoir recours à ce cadre pour mettre en évidence des conclusions spécifiques à chaque système. Par exemple, un phénomène négatif peut être observé dans un macrosystème, où des attentes irréalistes et exagérées peuvent poser des problèmes à l'enseignement et à l'apprentissage des L+. Par

exemple, la pression sociétale exercée sur les étudiants iraniens pour qu'ils développent de compétences fortes en anglais est une source d'anxiété pour eux (Kasbi et Shirvan, 2017).

Similairement, l'exosystème peut être perçu de manière négative dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage L+. Par exemple, Rokita-Jaśkow et coll. (2023) en Pologne, Kamstra (2021) en Espagne et Hofstadler et coll. (2021) en Autriche soulignent comment l'absence de politique claire, la formation insuffisante et les déficits de ressources contribuent aux défis pédagogiques et nuisent à l'efficacité de l'enseignement. Plus spécifiquement, selon Hofstadler et son équipe (2021), les enseignants autrichiens absorbent souvent les charges liées à un manque d'infrastructure institutionnelle.

Dans les mésosystèmes, les relations peuvent être mises en avant, où les interactions entre collègues et d'autres acteurs de l'école et de la communauté plus large (p. ex., des agents de protection de l'enfance) jouent un rôle déterminant dans l'enseignement et l'apprentissage des L+. Par exemple, les relations collégiales et le climat scolaire sont considérés comme influençant de manière significative le bien-être des enseignants (Lucena et Ojeda, 2024). La collaboration et les réseaux professionnels des enseignants sont également importants pour les enseignants finlandais qui enseignent dans des classes préparatoires pour les élèves nouvellement arrivés (Shestunova, 2022).

Dans le micro- et l'ontosystème, les recherches mettent en évidence les dynamiques relationnelles, pédagogiques et psychologiques en jeu dans le contexte de l'enseignement des L+. Par exemple, l'anxiété des étudiants (onto) en matière de PO d'anglais L+ en Iran (Kasbi et Shirvan, 2017) et le bien-être des enseignants d'anglais L+ en Espagne (Lucena et Ojeda, 2024) et en Autriche (Hofstadler et coll., 2021) sont directement influencés par la qualité des interactions interpersonnelles dans les microsystèmes de la salle de classe.

Enfin, les aspects temporels sont pris en compte dans le chronosystème, où les chercheurs mettent l'accent sur la manière dont l'évolution du temps impacte l'enseignement et l'apprentissage des L+. Par exemple, Kasbi et Shirvan (2017) associent l'anxiété de PO actuelle des étudiants à leurs expériences d'apprentissage passées. Similairement, Shestunova (2022) note que les flux d'immigration et la fluctuation des élèves obligent les enseignants à s'adapter en permanence dans la salle de classe.

Dans l'ensemble, ces études montrent que les expériences des enseignants et des élèves/étudiants dans les contextes de L+ s'inscrivent au sein de divers systèmes écologiques. Une

optique écologique peut donc être utile pour saisir les spécificités des dynamiques à chaque système, ainsi que leur interconnexion, comme sera démontré dans la section suivante.

4.4.2 Recherches canadiennes en éducation et en enseignement des L+ adoptant une perspective écologique

De nombreuses études menées au Canada ont eu recours au modèle écologique pour analyser divers phénomènes en éducation (p. ex., Arias de Sanchez et coll., 2021 ; Bigras et coll., 2020 ; Hamilton-Hinch et coll., 2021 ; Kruk et coll., 2013 ; Lewthwaite, 2008 ; Miklas et coll., 2021 ; Pushkarenko et coll., 2021 ; Verret et coll., 2022 ; Whitley, 2014 ; Xuemei et Hua, 2020). Par exemple, Verret et son équipe (2022) ont étudié l'éducation inclusive des élèves ayant des troubles émotionnels et comportementaux dans des écoles primaires au Québec, en l'analysant à travers des perspectives ontosystémiques et microsystémiques afin de mieux saisir leurs complémentarités et leurs divergences. Ce cadre théorique est également mobilisé depuis de nombreuses années dans des travaux de recherche en éducation aux cycles supérieurs (voir Bullen, 1981 ; Boily, 2025).

Une optique écologique a été mise en œuvre dans le contexte des recherches canadiennes sur l'apprentissage de la langue première (L1). Par exemple, Dalley et Sutherland (2023) ont étudié la résilience linguistique en milieu minoritaire francophone en adoptant cette approche, afin d'examiner comment l'élève (onto-) et sa famille (micro-), ainsi que son conseil scolaire (exo-) et la communauté (exo-), contribuent à renforcer sa résilience langagière en français. De même, Aurousseau et son équipe (2021) ont mobilisé ce modèle afin d'étudier un dispositif de soutien à la réussite des élèves autochtones en milieu urbain, mettant en évidence l'interdépendance des systèmes et soulignant que l'impact d'une pratique éducative varie selon le contexte culturel de l'enfant. Pour sa thèse de doctorat, Irwin (2022) a étudié l'écriture créative en anglais L1 à travers une perspective écologique, afin d'analyser l'écriture expressive comme une pédagogie intégrant les dimensions personnelles, sociales et cognitives. De son côté, Goupil (2025), pendant sa maîtrise, a utilisé cette perspective pour explorer le sentiment d'appartenance à la culture franco-ontarienne chez des élèves immigrants, pour mettre en lumière les divers environnements qui influencent le développement de l'enfant et son inclusion à l'école.

Certains chercheurs ont également mobilisé ce cadre dans des contextes d'apprentissage de l'anglais L+. Par exemple, Gordon et ses collègues (2022) l'ont utilisé pour analyser les obstacles et les facilitateurs au développement multilingue chez les enfants dans un système complexe. Ce

modèle a également été mobilisé dans des recherches de maîtrise et de doctorat dans ce domaine (anglais L+). Par exemple, il a servi à : analyser les divers contextes entourant l'anxiété et la résilience d'enseignants en début de carrière (Chen, 2023) ; examiner les multiples contextes dans lesquels le soutien à la rédaction universitaire prend place, ainsi que les activités et relations qui influencent (in)directement son déroulement et ses résultats (Fowler, 2022) ; mettre de l'avant la conception du développement humain de Bronfenbrenner dans la mise en œuvre d'un programme d'acquisition précoce destiné à des élèves autochtones en maternelle (Unsworth, 1990) ; et, mettre en évidence les interconnexions entre les contextes des réseaux de soutien favorisant l'engagement en littératie chez des apprenants de diverses cultures (Wilson, 2012).

Quelques études canadiennes menées dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS ont recours à une approche écologique. Quatre d'entre elles ont été réalisées par des étudiantes en maîtrise (Betts, 2015 ; Chang, 2022 ; Granger, 2021 ; Pawer, 2023), tandis qu'une autre étude a été menée par Lira-Gonzales et Valeo (2023) et se concentre sur l'apprentissage du FLS chez les adultes. Ces recherches en FLS illustrent une variété d'applications du cadre écologique, avec des degrés variables d'examen des systèmes. Certaines combinent ou adaptent ce cadre à d'autres modèles, comme celui des croyances proposées par Buehl et Beck (2015 cité dans Pawer, 2023) et le cadre des six types de participation parentale d'Epstein (2001 cité dans Betts, 2015).

Comme mentionné dans l'introduction à la section 4.4, l'analyse de ces études vise à mettre en lumière la manière dont ce cadre peut être utilisé pour générer des résultats sur l'interinfluence des multiples systèmes d'un environnement écologique. Plus précisément, la synthèse précédente sur une perspective écologique dans les recherches internationales illustre la façon dont ce cadre peut mettre en évidence des résultats contextualisés sur les spécificités de chaque système dans un environnement écologique. Si les résultats des études menées dans le FLS en font de même, il sera intéressant d'explorer la manière dont les chercheurs peuvent avoir recours à ce cadre pour mettre en évidence les interactions et les influences réciproques entre les différents systèmes (si celles-ci existent).

À titre d'exemple, l'étude de Lira-Gonzales et Valeo (2023), portant sur l'engagement d'adultes apprenant le FLS au Québec, montre comment des caractéristiques individuelles (ontosystème), telles que la motivation à apprendre, interagissent avec des facteurs macrosystémiques comme les politiques d'immigration. Plus précisément, les auteurs ont trouvé

que l'engagement avec la rétroaction corrective est influencé par des objectifs sociopolitiques (p. ex., obtenir la résidence permanente), illustrant une dynamique d'interinfluence entre l'onto-, les microsystèmes et le macrosystème. Pour sa part, Granger (2021) souligne une interinfluence similaire de plusieurs systèmes. Par exemple, grâce à une perspective écologique, elle a pu saisir comment la conceptualisation du plurilinguisme par les administrateurs de l'Éducation continue[16] (*Continuing Education*) en Ontario s'est étendue au-delà de leurs expériences personnelles (micro-), au niveau de la salle de classe, du système éducatif (méso-) et, dans une moindre mesure, de la société (macro-).

Ensuite, Chang (2022) a poussé encore plus loin l'interinfluence des systèmes en analysant les conditions favorisant ou entravant la participation d'enfants ayant des troubles du développement en immersion française en Colombie-Britannique. Elle identifie des facteurs systémiques isolés (p. ex., le profil de l'enfant – onto-) et des facteurs combinés, par exemple les motivations des parents (micro-) et les soutiens offerts à l'école (méso-), lesquels interagissent pour avoir un effet médiateur (positif ou négatif) sur la participation des enfants.

De son côté, Pawler (2023) mobilise ce cadre pour insister sur l'interrelation entre les croyances des enseignants relatives aux différents niveaux du système éducatif. Plus spécifiquement, elle a examiné les croyances d'enseignants en immersion en Colombie-Britannique sur l'inclusion des élèves ayant des défis d'apprentissage, ainsi que les facteurs influençant ces croyances. Selon elle, ce cadre, spécifiquement le modèle des croyances de Buehl et Beck (2015), a facilité la collecte de données sur un large éventail de croyances, plutôt que sur un seul champ d'intérêt. Cela lui a permis de montrer comment des croyances se rattachant à différents systèmes s'influencent mutuellement et orientent les pratiques enseignantes.

Enfin, s'appuyant sur l'interinfluence des différents systèmes, Betts (2015) montre comment ce cadre peut être utilisé pour souligner l'importance de la cohérence entre les différents systèmes, en particulier afin d'assurer un soutien efficace de la part des parents. Plus précisément, en concevant une ressource accessible et fondée sur la recherche à l'intention des parents d'élèves en difficulté en immersion en Ontario, elle conçoit l'engagement parental dans une perspective systémique. Elle met en lumière les interactions entre les environnements (micro, méso, exo) et

[16] L'éducation continue désigne les cours offerts hors du curriculum régulier pour développer des compétences, des connaissances ou des intérêts spécifiques, souvent destinés aux adultes.

insiste sur la nécessité d'un soutien cohérent entre les divers acteurs afin de favoriser l'inclusion en contexte d'immersion.

En conclusion, les recherches examinées dans la section 4.4.1 et 4.4.2 illustrent le potentiel du cadre écologique pour analyser l'enseignement et l'apprentissage du FLS, en mettant en lumière non seulement les interactions et les interinfluences des différents systèmes, mais aussi les spécificités de chaque système. En adoptant une perspective contextualisée, ces études soulignent les effets interreliés de facteurs souvent étudiés séparément : politiques, dynamiques administratives et sociales, croyances personnelles, etc. Une optique écologique permet ainsi non seulement de saisir ces interactions, mais aussi de mieux comprendre comment elles s'influencent et la manière dont elles influencent les expériences des différents acteurs scolaires en FLS.

4.4.3 Études écologiques internationales sur le washback

Quelques études sur le washback (Ding et Tasara, 2024 ; Sigonyela, 2021) ont utilisé une perspective écologique en tenant compte des différents systèmes et de leurs interactions, afin de comprendre comment les examens standardisés influencent les contextes locaux. Il convient de noter que Sigonyela (2021) traite du washback dans une moindre mesure, en se concentrant principalement sur les expériences des enseignants en matière d'évaluation de la littératie en anglais L+. Il utilise également un modèle basé sur les systèmes adjacents à la théorie des systèmes écologiques (Capra, 1997 cité dans Sigonyela, 2021), mais ses conclusions sont quand même pertinentes pour la présente discussion.

En Chine, à Fangshan, Ding et Tasara (2024) décrivent le washback du « Programme for International Student Assessment (PISA) » comme étant que limité, indirect et croissant. Par exemple, selon les auteurs, les responsables locaux (exo-) ont utilisé les résultats du PISA pour évaluer et améliorer la qualité de l'éducation et plusieurs initiatives politiques ont été mises en place pour renforcer les apprentissages en lecture, mathématiques et sciences. À titre d'exemple, à la suite des faibles résultats en lecture (micro-), un cours de lecture destiné aux jeunes élèves a été lancé, visant à encourager une lecture conforme aux critères de PISA. Un manuel scolaire et un examen correspondant ont également été développés (exo-). Les auteurs expliquent que de nombreux facteurs influencent l'ampleur du washback, comme le rôle du microsystème de la maison de l'élève, où les parents (ne) soutiennent (pas) la scolarité de leurs enfants. Enfin, à l'aide d'une perspective écologique, l'étude montre que l'impact du PISA n'est pas descendant, il résulte plutôt de dynamiques multidirectionnelles, impliquant les perceptions des décideurs locaux (exo-

), les constats sur les apprentissages des élèves (méso-) et les pratiques enseignantes dans les classes (microsystèmes).

En Afrique du Sud, Sigonyela (2021) présente un cas de washback négatif. Plus précisément, les évaluations de littératie en anglais L+ visent à diagnostiquer les lacunes des élèves pour coordonner des interventions pédagogiques (exo- et méso-), mais certains enseignants participants perçoivent des conséquences néfastes au niveau de la classe (micro-). Ils rapportent que l'enseignement devient centré sur les tests au détriment d'un apprentissage à long terme, ce qui entraîne un apprentissage superficiel. Ils perçoivent un stress professionnel, une pression accrue et un sentiment de démoralisation (onto-), aggravés par une surveillance institutionnelle (exo-). L'auteur conclut que le washback (exo-) résulte dans un enseignement orienté vers l'évaluation (micro-), ayant un impact négatif psychologique sur les enseignants (ontosystème).

À travers une perspective écologique, ces études (Ding et Tasara, 2024 ; Sigonyela, 2021) permettent de mieux comprendre comment le washback des tests influence et, est modulé par, les dynamiques systémiques. Compte tenu de la nature multidimensionnelle du washback (Ali et Hamid, 2020), ces études démontrent comment ce phénomène peut être saisi à travers une analyse qui prend en compte non seulement les multiples systèmes de l'écosystème éducatif, mais aussi leurs interrelations et les contextes locaux dans lesquels les tests sont mis en œuvre.

4.5 Modèle théorique préliminaire : le DELF à travers une optique écologique

C'est avec cette compréhension théorique à l'esprit que nous portons notre attention au contexte de cette étude sur la mise en œuvre du DELF et sur ses effets sur le FLS. Cette étude adopte la position que le programme DELF est un ensemble de (micro)politiques qui est mis en place à travers les (inter)actions des acteurs scolaires et en fonction de leurs croyances. Il prend forme au sein de systèmes écologiques interreliés — macrosystème (politiques linguistiques), exosystème (structures administratives), mésosystème et microsystème (interactions locales), ontosystème (croyances et dispositions individuelles) et chronosystème (dimension temporelle) — tout en contribuant à les transformer. Ces systèmes (contextes, environnements), qui sont en réseau, ne se limitent pas au cadre immédiat dans lequel les acteurs (inter)agissent, mais ils s'étendent à des forces plus larges, y compris le macro- et le chronosystème. Le DELF est ainsi appréhendé comme à la fois influencé par ces systèmes et générateur d'effets sur ceux-ci, notamment sous l'angle du washback (Spratt, 2005).

Les acteurs scolaires participant à cette étude sont d'ailleurs considérés comme des êtres sensoriels, qui se rapportent à leur environnement par l'intermédiaire de leurs cinq sens (Abram, 1996). Ils ont de l'agentivité, s'engagent activement dans leurs rôles et entretiennent des relations interpersonnelles. Une attention particulière est portée à leurs croyances, dans la mesure où celles-ci influencent et sont influencées par leurs (inter)actions (Buhel et Beck, 2015).

Cette étude repose ainsi sur l'idée que le washback d'un examen standardisé comme le DELF peut être compris à travers une approche écologique permettant de rendre compte des interactions entre les systèmes et les acteurs dans la mise en œuvre du dispositif (Ding et Tasara, 2024). Cette étude considère dès lors le DELF à travers les différents niveaux du système écologique, compris comme un réseau dynamique d'interactions entre acteurs, contextes et (micro)politiques (Bronfenbrenner, 1976, 1986 ; Bronfenbrenner et Morris, 2006 ; Neal et Neal, 2013). Les analyses des données, décrites dans le chapitre suivant, ont donc été réalisées dans cette optique.

4.6 En résumé

Ce chapitre a présenté la théorie des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1976 ; Neal et Neal, 2013) en tant que cadre théorique de la présente recherche. Plus spécifiquement, il a exposé ses origines dans le domaine du développement humain ainsi que ses principes fondamentaux, comme l'interinfluence de l'individu et ses contextes locales et larges. Ensuite, il a situé la conception de cette approche dans l'enseignement des L+, en relevant notamment comment les contextes, les relations interpersonnelles et la temporalité influent sur l'utilisation de la langue, les interactions, l'apprentissage et l'élève. Les différents systèmes ainsi que leur organisation en réseau ont ensuite été décrits et définis, permettant une compréhension plus approfondie des six systèmes pris en compte dans cette recherche. Certaines études en éducation ayant mobilisé une approche écologique ont également été synthétisées, offrant un aperçu des façons dont cette approche peut être opérationnalisée, et des opportunités qu'elle présente pour saisir les modèles propres à chacun, ainsi que l'interinfluence des différents systèmes. Enfin, un modèle théorique préliminaire a été présenté afin d'intégrer la théorie des systèmes écologiques à la présente étude sur la mise en œuvre du DELF et ses effets sur le FLS, en analysant la manière dont l'examen, les participants et les systèmes sont envisagés dans une perspective écologique. Compte tenu tout ce qui précède, il convient maintenant de présenter les questions et l'objectif de cette recherche.

4.7 Questions et objectif de recherche

Cette recherche répond à la question et aux sous-questions suivantes :

1) Comment le programme DELF est-il réalisé dans un conseil scolaire ontarien au cours d'une année scolaire ?
    a. Quelles sont les (micro)politiques qui sous-tendent la mise en œuvre du DELF ?
    b. Quelles sont les croyances des organisateurs DELF, des enseignants-correcteurs et des élèves concernant l'organisation, la passation et la préparation du DELF ?
    c. Quelles (inter)actions des participants (c.-à-d., les organisateurs DELF, les enseignants-correcteurs et les élèves) interviennent dans l'organisation, la passation et la préparation du DELF ?
    d. Comment ces (micro)politiques, croyances et (inter)actions se manifestent-elles au sein des macro, exo-, méso-, micro-, onto- et chronosystèmes ?

Il importe de préciser les trois volets du programme DELF étudiés dans le cadre de cette recherche, soit l'organisation, la passation et la préparation. En ce qui concerne l'organisation, ce volet du programme DELF renvoie aux tâches administratives, aux communications, à la formation des enseignants, à la planification, à l'inscription, etc. La passation englobe l'administration et la correction de l'examen, ainsi que la participation des élèves au DELF pendant les journées d'examen. La préparation concerne les activités visant à préparer les élèves à l'examen.

Enfin, les objectifs principaux de cette recherche sont de décrire comment le programme DELF est mis en œuvre dans un conseil scolaire ontarien au cours d'une année scolaire et de discuter des effets de washback de sa mise en œuvre sur l'écologie de l'enseignement du FLS dans le contexte de cette étude. La description, présentée au chapitre 6, constitue les résultats de cette recherche, tandis que la discussion, présentée au chapitre 7, en constitue la discussion. Les deux fournissent des informations pratiques et heuristiques aux praticiens du FLS, en favorisant une compréhension approfondie de la mise en œuvre de l'examen DELF dans un conseil scolaire au cours d'une année scolaire.

Chapitre 5 : Méthodologie

Ce chapitre présente la démarche méthodologique adoptée pour explorer la mise en œuvre du DELF et ses effets sur le FLS dans le cadre de cette présente recherche. Le chapitre s'ouvre sur la présentation du paradigme épistémologique constructiviste qui sous-tend l'ensemble de l'étude. Le recrutement et la description des participants sont décrits. Après cela, l'étude de cas est définie en tant que méthodologie, le cas est décrit et les choix relatifs aux sources de données sont justifiés, situant le tout dans une approche écologique. Par la suite, le modèle de recherche multiméthode concurrent est présenté. La démarche de recherche est ensuite précisée. Après cela, l'instrumentation, incluant la présentation des collectes et des analyses des données, est exposée. Les critères de rigueur constructivistes sont également décrits. Enfin, le chapitre aborde une réflexion sur la posture de la chercheure et les implications méthodologiques de celle-ci.

5.1 Paradigme constructiviste

Le paradigme philosophique sous-tendant cette recherche est le constructivisme interprétatif (Creswell, 2013). Ce paradigme repose sur une ontologie relativiste selon laquelle la réalité sociale est constituée de réalités multiples, construites à travers les expériences vécues et les interactions sociales des individus (Creswell et Poth, 2024). La réalité n'est pas appréhendée comme une entité indépendante (Creswell et Poth, 2024), mais comme une construction située, façonnée par les croyances, les contextes et les expériences des acteurs (Pourtois et Desmet, 2007 ; Mucchielli, 2009). C'est dans cette perspective que ce projet tend à comprendre le sens que les participants donnent à la mise en œuvre du DELF, particulièrement en ce qui concerne son organisation, sa passation et sa préparation.

Sur le plan épistémologique, la connaissance est envisagée comme un produit de la co-construction entre le chercheur et les participants (Creswell et Poth, 2024). Elle émerge des significations que les individus attribuent à leurs expériences (Creswell et Poth, 2018 ; Mucchielli, 2009). Ce savoir est intrinsèquement contextuel, historiquement situé et socialement négocié (Creswell et Poth, 2024). Dans cette optique, le rôle du chercheur consiste à développer une interprétation des significations, en reconnaissant que toute connaissance est influencée par ses propres cadres référentiels (Creswell, 2013 ; Polkinghorne, 1989 cité dans Denzin et Lincoln, 2018). Dans la réalisation de ce projet, l'interaction avec une variété d'acteurs scolaires a été ainsi essentielle afin de saisir le sens qu'ils attribuent à la mise en place de l'examen et d'interpréter ces significations à partir du modèle théorique et du contexte de l'enseignement du FLS en Ontario.

En ce qui trait à la méthodologie, le paradigme constructiviste privilégie dans une approche qualitative, inductive et émergente, dans laquelle les phénomènes sont étudiés dans leur contexte (Creswell et Poth, 2024). Les questions de recherche sont volontairement ouvertes afin de permettre l'exploration des significations construites par les participants dans leurs interactions avec le chercheur (Creswell et Poth, 2024). La recherche qualitative est comprise comme un processus interprétatif au cours duquel le chercheur construit du sens à partir des données, en interaction avec son cadre théorique et contextuel (Denzin et Lincoln, 2018 ; Mucchielli, 2009 ; Pourtois et Desmet, 2009). Le sens émerge ainsi de l'articulation entre les participants, les contextes et l'interprétation du chercheur (Crotty, 1998 cité dans Creswell, 2014).

Pour répondre aux questions et objectifs de recherche, nous avons effectué une étude de cas qualitative (voir la section 4.3). Cette démarche est cohérente avec le paradigme constructiviste, puisqu'elle permet d'explorer en profondeur la mise en œuvre du DELF à partir de sources documentaires et de la perspective d'acteurs situés dans un contexte spécifique (Creswell et Poth, 2024). Puisque le constructivisme considère la connaissance comme socialement construite et issue de perspectives multiples, l'étude de cas offre un cadre particulièrement adapté à l'exploration des micropolitiques, des croyances et des (inter)actions qui façonnent la mise en œuvre du DELF au sein du conseil scolaire étudié. Par ailleurs, son articulation avec le modèle écologique permet d'examiner comment ces dimensions prennent forme au sein des différents systèmes qui composent l'écologie de l'enseignement du FLS des acteurs.

Une approche inductive modérée a également été retenue pour l'analyse et l'interprétation des données. Bien que l'analyse soit demeurée ouverte aux significations émergentes, elle s'est appuyée sur un modèle théorique préliminaire élaboré à partir du modèle écologique et de la littérature portant sur le DELF (voir la section 4.5). Cette démarche a permis de concilier l'attention portée aux données avec l'utilisation de repères théoriques mobilisés pour les interpréter et comprendre le phénomène étudié (Anadón et Savoie-Zajc, 2009).

Enfin, dans une perspective axiologique constructiviste, la recherche est reconnue comme fondamentalement située et porteuse de valeurs (Creswell et Poth, 2024). Le chercheur reconnait que sa posture et ses biais influencent inévitablement le processus de recherche (Creswell et Poth, 2024). Les valeurs des différents acteurs sont également prises en compte (Creswell et Poth, 2024). Dans cette étude, cette posture implique une reconnaissance explicite de mon rôle interprétatif

dans l'analyse des données issues de la mise en œuvre du DELF. Les significations produites par les participants sont interprétées comme situées et co-construites dans l'interaction entre les données, le contexte et le cadre théorique mobilisé.

5.2 Participants

La population visée dans le cadre de cette recherche renvoie aux acteurs scolaires impliqués dans la mise en œuvre du DELF au sein du conseil scolaire participant. Plus précisément, cette étude a cherché à entrer en contact avec les élèves admissibles à l'examen durant l'année scolaire 2024-2025, les enseignants œuvrant dans les cours de FLS de 12e année (année au cours de laquelle les élèves peuvent se présenter au DELF) qui peuvent aussi être correcteurs du DELF, les correcteurs du DELF ainsi que les membres de l'équipe responsable de la mise en œuvre de l'examen. Dans cette section, la procédure de recrutement des participants est d'abord exposée et les participants sont ensuite décrits.

5.2.1 Recrutement des participants

Cette section décrit la procédure de recrutement suivi pour recruter les participants. D'abord, tout au long du recrutement la démarche avait respecté les lignes directrices éthiques, assurant la confidentialité des participants et une gestion sécurisée des communications et des documents de consentement (Gaudet et Robert, 2018). (Voir l'Annexe B pour un exemple des formulaires de consentement.)

L'approbation éthique a été obtenue du Comité d'éthique de recherche de l'Université d'Ottawa (Numéro du dossier : S-07-24-10390 ; voir l'Annexe C) en aout 2024, et par le conseil scolaire en novembre 2024. C'est à ce moment-là que le recrutement des participants a officiellement commencé. L'équipe de recherche du conseil scolaire a fourni l'adresse électronique de l'organisatrice principale du DELF (Diane ; voir la prochaine section). Un courriel lui a été envoyé, expliquant l'étude et sollicitant son aide pour recruter des participants. J'ai brièvement rencontré Diane en ligne sur *Google Meet* pour discuter de l'étude, des objectifs de recherche et de la manière dont elle pouvait y aider avec le recrutement. Lors de cette rencontre, j'ai également invité Diane et les autres membres de l'équipe organisatrice équipe à participer. Diane et une formatrice du DELF au conseil scolaire ont accepté de prendre part dans une entrevue (voir la section 5.6).

À la suite de cette réunion, Diane a fourni une liste de quatre écoles à contacter pour le recrutement des élèves et des enseignants. Cette liste comprenait deux écoles ayant beaucoup

d'enseignants de FLS qui sont également correcteurs de DELF, ainsi que deux écoles ayant peu d'enseignants de FLS qui sont aussi correcteurs de DELF. Le but était de recueillir les données d'une école dans chacune de ces catégories. Finalement, trois écoles ont pris part à la recherche, soit les écoles A et B, qui comptent une grande population d'enseignants-correcteurs, et l'école C, qui compte une petite ou pas de population d'enseignants-correcteurs. Des enseignants-correcteurs et des élèves des écoles A et B ont participé, ainsi qu'une enseignante de l'école C.

Les directeurs de ces écoles ont été contactés pour entamer le processus de recrutement des enseignants et des élèves. Leurs adresses courriel avaient été repérées sur les sites web de leurs écoles. Un courriel leur a été envoyé, leur demandant de transmettre une invitation de participer à l'étude aux enseignants de FLS dans leur école. Cette invitation comprenait un lien vers le point de départ de la participation, soit le questionnaire (voir la section 5.6.5). Les suivis ont été effectués selon la même procédure. Pour chacun de ces contacts initiaux et relances, les formulaires de consentement appropriés pour le questionnaire avaient été joints aux courriels.

En cas d'absence de réponse dans un délai d'une semaine, un courriel de suivi avait été envoyé pour s'assurer que l'invitation avait bien été reçue et pour répondre aux questions ou préoccupations éventuelles. Au besoin, d'autres suivis ont été réalisés, notamment pour fournir des précisions supplémentaires.

Toute personne souhaitant participer au questionnaire avait été invitée à le faire. Toutefois, il ne m'était pas possible de mener seule des entrevues (voir la section 5.6.2) avec tous les acteurs du FLS impliqués dans le DELF dans les écoles, en particulier les élèves. En effet, plus d'une centaine d'élèves admissibles au DELF en 2024-25 pouvaient être concernés. Pour cette raison, la participation aux entrevues a été déterminée selon l'ordre des réponses reçues. De plus, il ne m'était pas possible de mener seule des observations (voir la section 5.6.3) avec tous les enseignants du FLS dans les écoles participantes. Pour cette raison, la participation aux observations avait été déterminée selon l'ordre des réponses reçues.

Le recrutement pour les entrevues et les observations a eu lieu lorsque des participants au questionnaire avaient manifesté leur intérêt pour ces activités. Plus précisément, pour les personnes ayant indiqué un tel intérêt, un courriel les invitant à prendre rendez-vous avec moi avait été transmis à l'adresse indiquée dans le questionnaire. Les formulaires de consentement requis a été inclus dans ce courriel. Cette communication avait permis de fixer une date et une heure pour l'entrevue. Si le participant manifestait de l'intérêt pour une entrevue et pour les observations, il

était proposé que l'entrevue ait lieu en premier et qu'une discussion sur les observations ait lieu à la fin de l'entrevue. J'ai d'ailleurs recruté les élèves en personne lors des observations en classe.

J'ai été également disponible pour une séance virtuelle ou en personne afin de présenter l'étude, répondre aux questions et faciliter le processus de consentement, mais aucune école ni enseignant n'a fait part de son intérêt pour cette démarche.

Par ailleurs, j'ai été en contact par courriel avec deux formateurs du DELF qui œuvrent au sein du conseil scolaire et que j'ai eu le plaisir de rencontrer lors des formations DELF auxquelles j'ai assisté en 2023. Je les ai invités à participer à cette recherche, et ils ont accepté de prendre part à une entrevue.

Enfin, à la fin de février 2025, après avoir mené des entrevues auprès de deux responsables de l'organisation et de l'administration de l'examen DELF et un formateur du DELF, ainsi que de quatre enseignants de FLS, il est apparu clairement qu'un autre groupe clé était impliqué dans la mise en œuvre du DELF. Ce groupe était constitué d'enseignants de FLS à la retraite œuvrant explicitement à titre de correcteurs DELF. Un courriel a alors été envoyé à Diane afin de solliciter son aide pour entrer en contact avec cette population. Elle a répondu en fournissant une liste de cinq enseignantes retraitées agissant comme correctrices du DELF. Un courriel d'invitation à participer à l'étude leur a été transmis et chacune d'elles l'a acceptée.

5.2.2 Description des participants

Cette section présente les participants de l'étude en précisant le(s) programme(s) de FLS dans le(s)quel(s) ils travaillent/étudient, ainsi que leur(s) rôle(s) actuel(s) et précédent(s). Au total, 33 personnes ont participé à la recherche et le Tableau 1 montre un aperçu de celles-ci. Les pseudonymes utilisés dans cette étude correspondent au rôle actuel de chaque participant : Adèle, Allison et Andriane sont les enseignantes à l'école A, Bassim et Ben à l'école B, Cécile à l'école C, Diane est directrice et organisatrice principale du DELF, Elliot, Enzo et Evelyn sont élèves en 12^{e} année, Faye, Filip et Florence sont des formateurs du DELF, et Rita, Rose, Roxane, Ruby et Ruth sont des enseignantes de FLS retraitées qui participe à la mise en œuvre du DELF en tant que correctrices de l'examen.

Plus précisément, du côté des enseignants actifs de FLS, six ont participé : Cécile, ainsi que cinq autres – Allison, Adèle, Andriane, Ben et Bassim – qui eux, sont également correcteurs du DELF. De plus, Andriane et Bassim occupent la fonction de coordinateurs de site pour leurs écoles respectives. Ce rôle consiste à servir d'intermédiaire entre l'organisatrice principale du

DELF et l'école, afin de centraliser les communications et faciliter la logistique des examens (voir le chapitre 6).

Ensuite, l'organisatrice principale du DELF est Diane. Son titre officiel est le chef du centre de l'examen DELF et son mandat inclut également le rôle en tant que directrice d'école. Cela signifie qu'elle gère l'organisation de la mise en œuvre de l'examen à ce conseil scolaire (voir le chapitre 6). Dans le bureau du DELF au conseil scolaire, c'est-à-dire, le lieu où l'équipe chargée de l'organisation du DELF exerce ses fonctions liées à la mise en œuvre de l'examen, elle travaille en étroite collaboration avec un petit groupe composé d'une administratrice du bureau, ainsi que de deux formatrices du DELF, dont l'une (Faye) a également participé à l'étude. Par ailleurs, 18 élèves ont été impliqués dans la recherche. Quinze d'entre eux ont uniquement répondu au questionnaire, et sont désignés sous les codes E1 à E15. Trois autres élèves – Elliot, Enzo et Evelyn – ont non seulement rempli le questionnaire, mais ont aussi participé à des entrevues avant et après leur passation de l'examen DELF.

Trois formateurs du DELF—Faye, Filip et Florence —ont pris part à l'étude. Un formateur du DELF est une personne habilitée par FÉI à former les correcteurs de l'examen. Après avoir suivi une formation spécialisée et réussi les évaluations exigées, il peut organiser et animer des formations locales pour les correcteurs, son habilitation étant valide pour une période de cinq ans (FÉI, 2022a). Faye travaille avec Diane au sein du bureau DELF du conseil scolaire, en lien avec l'organisation et l'administration des examens. Filip et Florence, anciens chefs de centre et correcteurs DELF actifs, sont aussi des formateurs du DELF et des enseignants de FLS à la retraite. Ils travaillent avec le conseil scolaire durant les journées d'examen pour appuyer le déroulement des épreuves. Ils donnent également la formation DELF aux enseignants dans le conseil scolaire participant et dans d'autres conseils et dans les universités en Ontario. Enfin, cinq enseignantes de FLS à la retraite, travaillant comme correctrices du DELF, ont aussi participé : Rita, Rose, Roxane, Ruby et Ruth.

Tableau 1

Profil des participants (n=33)

Nom	Programme du FLS	Rôle actuel	Rôle(s) précèdent(s)
Adèle	Programme de base	Enseignante de FLS et correctrice du DELF	

Allison	Programme d'immersion	Enseignante du FLS et correctrice du DELF	Coordinatrice du site, consultante pour le MÉO
Andriane	Programme d'immersion	Enseignante de FLS et correctrice du DELF, coordinatrice du site	
Bassim	Programme de base et d'immersion	Enseignant de FLS, correcteur du DELF, coordinateur du site	Formateur du DELF aux Émirats arabes unis
Ben	Programme de base	Enseignant de FLS, correcteur du DELF, chef de département de langues à École B	Coordinateur du site
Cécile	Programme de base	Enseignante de FLS	
Diane	Programme de base, programme intensif et programme d'immersion	Cheffe du centre (organisatrice principale du DELF), directrice d'école	Enseignante
E1 à E15	Programme d'immersion	Élèves éligibles pour se présenter à l'examen DELF	
Elliot	Programme d'immersion	Élève qui s'est présenté au DELF B1 en 2025	
Enzo	Programme d'immersion	Élève qui s'est présenté au DELF B1 en 2025	
Evelyn	Programme d'immersion	Élève qui s'est présentée au DELF B2 en 2025	
Faye	Programme de base, programme intensif et programme d'immersion	Formatrice du DELF	Enseignante de FLS, DELF correctrice

Filip	Programme de base, programme intensif et programme d'immersion	Formateur du DELF, correcteur du DELF, conseilleur pédagogique en FLS	Chef du centre, enseignant de FLS
Florence	Programme de base, programme intensif et programme d'immersion	Formatrice du DELF, correctrice du DELF, formatrice de l'approche neurolinguistique, conseilleuse pédagogique en FLS	Cheffe du centre, enseignante de FLS
Rita	Programme d'immersion	Correctrice du DELF, administratrice suppléante	Enseignante de FLS
Rose	Programme d'immersion	Correctrice du DELF	Enseignante de FLS, administratrice
Roxane	Programme d'immersion	Correctrice du DELF	Enseignante de FLS
Ruby	Programme d'immersion	Correctrice du DELF	Enseignante de FLS
Ruth	Programme de base et d'immersion	Correctrice du DELF	Enseignante de FLS, administratrice

Enfin, 17 des 18 élèves ont exprimé leur niveau de confiance à l'égard des quatre compétences langagières dans le questionnaire. Le Tableau 2 montre que les élèves se sentent globalement plus confiants dans les compétences de compréhension (CO et CÉ) que dans celles de production (PO et PÉ). Plus précisément, en CO, 66 % de élèves se disent très confiants ou confiants, tandis qu'en CÉ, cette proportion atteint 73 %. À l'inverse, les compétences en production inspirent moins de confiance. En PO, 50 % des élèves se disent très confiants ou confiants, et 22 % indiquent ne pas du tout être confiants. En PÉ, la majorité des élèves (61 %) se déclarent seulement un peu confiants, et peu d'entre eux (28 %) se disent confiants ou très confiants. Ces résultats suggèrent donc que les élèves ont davantage confiance en leurs compétences de compréhension qu'en leurs compétences de production, particulièrement en PÉ.

Tableau 2

La confiance des élèves quant aux quatre compétences langagières (n=18)

	CO	CÉ	PO	PÉ
Très confiant	33 % (6)	17 % (3)	22 % (4)	6 % (1)
Confiant	33 % (6)	56 % (10)	28 % (5)	22 % (4)
Un peu confiant	28 % (5)	22 % (4)	22 % (4)	61 % (11)
Pas confiant	0 % (0)	0 % (0)	22 % (4)	6 % (1)

5.3 Étude de cas

Dans le cadre de cette recherche, l'étude de cas a été retenue comme méthodologie. Elle permet d'examiner un phénomène complexe dans son contexte réel (Yin, 2018). Ce choix s'inscrit dans les objectifs de décrire de la mise en œuvre de l'examen DELF et de discuter ses effets de washback à partir de l'interprétation des résultats (Creswell et Poth, 2024). Cette section présente d'abord les fondements méthodologiques de l'étude de cas et établit des liens avec l'approche écologique. Ensuite, elle décrit les sources des données mobilisées pour illuminer les multiples dimensions du cas étudié.

Une étude de cas se qualifie comme une méthodologie qui examine de manière exhaustive un phénomène contemporain – un cas (Yin, 2018). Il s'agit d'une enquête holistique et intensive (Merriam, 1998) visant à explorer la complexité et la singularité d'un cas spécifique en analysant à la fois ses caractéristiques communes et ses éléments distinctifs (Stake, 1995). Une étude de cas descriptive, telle que mobilisée dans le cadre de cette recherche, fournit un compte rendu détaillé du phénomène étudié et se relève pertinent lorsqu'il existe peu de recherche à son sujet (Merriam, 1998). Cette méthodologie peut comprendre un seul ou plusieurs cas (Yin, 2018). Dans le contexte de cette recherche, l'étude a porté sur un seul cas.

5.3.1 Définition du cas

Un cas constitue une entité particulière et hétérogène—un système à la fois complet et fonctionnel (Stake, 1995). Souvent qualifié de nom, plutôt que de verbe (Stake, 2005), il est concret et non abstrait (Yin, 2018). Cela s'explique par le fait que l'on identifie ses limites et les cerne avec précision (Merriam, 2009). Cette recherche repose sur l'étude du cas qualitatif suivant : la mise en œuvre de l'examen DELF dans un conseil scolaire ontarien au cours de l'année scolaire 2024-2025. Pour définir ce cas, nous rappelons que cette mise en place s'est manifestée à travers trois dimensions : les (micro)politiques associées au DELF (politiques, manuels, sites web, présentations), les (inter)actions des acteurs scolaires et leurs croyances. Ces dimensions—

(micro)politiques, (inter)actions, croyances—prennent forme dans une entité fonctionnelle, soit un programme DELF qui encadre trois volets : l'organisation, la passation et la préparation de cet examen standardisé. Dans cette perspective, le cas étudié englobe les (micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF, les (inter)actions intervenant dans sa mise en place et les croyances des participants à cet égard au sein de l'écosystème de l'enseignement du FLS dans un conseil scolaire ontarien.

5.3.2 Étude de cas écologique

Cette méthodologie se prête naturellement à une approche écologique (van Lier, 2005, 2010). van Lier (2010) souligne que l'étude de cas en enseignement des L+ peut s'avérer compliquée puisqu'elle est très contextualisée. Pour pallier cela, il propose qu'une base théorique écologique puisse fournir un ancrage solide à cette méthodologie et que cette combinaison soit particulièrement pertinente dans le champ de l'enseignement L+, où les interactions entre systèmes sont nombreuses et souvent imbriquées.

Dans cette recherche, l'adoption de cette méthodologie a donc permis de saisir plus finement comment les dynamiques entourant la mise en œuvre de l'examen DELF se déploient à travers les différents systèmes écologiques décrits dans le chapitre 4, leurs effets au sein de ces niveaux, et comment le cas est façonné par des facteurs contextuels politiques, idéologiques, administratifs, linguistiques, pédagogiques, individuels et temporels (Hancock et Algozzine, 2006 ; Harrison et coll., 2017).

En tant qu'étude de cas intrinsèque, les contextes du cas ne sont donc pas un simple milieu ou arrière-plan, mais plutôt des éléments constitutifs de celui-ci (Yin, 2018). Yin (2018) rappelle que l'on a recours à une étude de cas intrinsèque lorsque les frontières entre le cas et ses contextes sont difficilement discernables, contrairement à l'étude de cas instrumental qui vise à éclairer un phénomène plus large à partir d'un cas particulier (Stake, 1995). Ainsi, le recours à une étude de cas intrinsèque ancrée dans une perspective écologique offre une méthodologie cohérente pour appréhender la mise en œuvre du DELF comme un phénomène contextuel et dynamique.

5.3.3 Choix et justification des sources de données

Pour rendre compte de la complexité du cas en encourageant l'émergence de ses dimensions (Stake, 2005), plusieurs sources de données ont été sollicitées. Stake (2005) souligne que chaque source peut apporter une perspective unique et parfois contradictoire, ce qui peut contribuer à éclairer davantage le cas. Dans cette étude, les sources de données privilégiées sont les

(micro)politiques entourant la mise en œuvre de l'examen DELF, ainsi que les acteurs scolaires impliqués dans sa mise en œuvre.

Pour rester dans les limites du cas examiné, seuls les textes en lien avec la question de recherche et ses objectifs ont été pris en compte, soit ceux publiés par les gouvernements du Canada et de l'Ontario concernant le DELF, par FÉI, ainsi que ceux mis en avant par le conseil scolaire. Si certaines de ces sources semblent aller au-delà de la portée du conseil scolaire, il est important de noter que la mise en place de l'examen DELF ne s'effectue pas selon une approche ascendante. Ce sont plutôt les politiques nationale et provinciale qui imposent la mise en œuvre aux conseils. Par conséquent, ces points de vue ont été inclus afin de permettre une compréhension globale du cas dans son contexte national et provincial plus large. De même, étant donné que FÉI contrôle les procédures liées à la mise en œuvre du DELF, les documents pertinents issus de cette entité ont également été inclus.

Ensuite, la population d'acteurs scolaires a compris les responsables de l'organisation et de l'administration de l'examen DELF au sein du conseil scolaire, ainsi que des enseignants du FLS (qui agissent parfois aussi en tant que correcteurs du DELF), des enseignants du FLS retraités qui travaillent en tant que correcteurs du DELF, et des élèves éligibles pour se présenter à l'examen en 2024-25. Cette étude n'a pas ciblé les acteurs d'un programme particulier de FLS.

5.4 Triangulation des méthodes : modèle de recherche multiméthode qualitatif concurrent

Dans le but d'obtenir une compréhension globale et holistique de la mise en œuvre du DELF et de ses effets, la méthodologie de cette étude, soit l'étude de cas, préconise le recours à une diversité de méthodes de collecte de données (Alexandre, 2013 ; Harrison et coll., 2017). Plus précisément, afin de mettre en lumière les différentes dimensions du cas, l'étude de cas ne prescrit pas l'utilisation de méthodes spécifiques (Yin, 2018), mais encourage plutôt la mobilisation de plusieurs outils (Stake, 2005), choisis en fonction des caractéristiques propres au cas étudié (Merriam, 2009). Pour ces raisons, un modèle de recherche multiméthode qualitatif concurrent a été retenu (Hesse-Biber et coll., 2016). En d'autres termes, plusieurs méthodes qualitatives ont été utilisées de manière concurrente pour collecter les données.

Selon Chou (2017), dans le cadre d'une recherche sur un examen standardisé, il est courant de recourir à une approche multiméthode qui inclut, par exemple, plusieurs méthodes qualitatives (Creswell, 2015), telles que l'analyse documentaire, l'entrevue, l'observation, le questionnaire descriptif (Merriam, 2009). De plus, ce modèle de recherche peut être utile pour collecter et

analyser des données provenant de différents niveaux (p. ex., macro, micro ; Hesse-Biber et coll., 2016) ou systèmes dans une perspective écologique. Enfin, le recours à de multiples méthodes de collecte de données soutient la triangulation les données afin de saisir la mise en place du DELF à partir de multiples perspectives (Savoie-Zajc, 2018), ce qui s'aligne avec l'ancrage de la présente recherche dans le paradigme constructiviste (Creswell, 2013).

Plus précisément, chaque méthode de collecte a contribué de manière complémentaire à la compréhension des différents systèmes écologiques du cas. L'analyse documentaire a principalement permis de mettre en lumière les (micro)politiques encadrant la mise en œuvre du DELF, tandis que le questionnaire et les entrevues ont permis d'explorer les croyances des acteurs scolaires et, dans le cas des entrevues, leurs (inter)actions. Les observations ont, quant à elles, permis de rendre compte des pratiques enseignantes et des interactions dans les microsystèmes des écoles participantes. La mise en relation des résultats issus de ces différentes méthodes a ainsi permis de dégager des convergences et des divergences entre les sources de données, ainsi que de mettre en évidence certaines interconnexions entre les systèmes écologiques du cas.

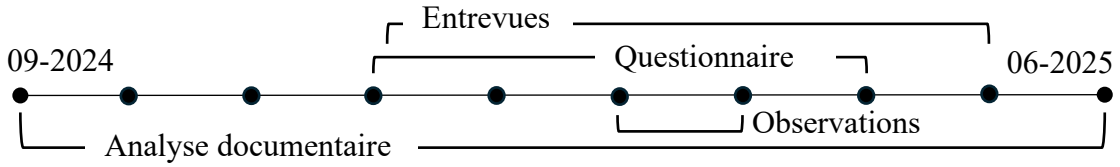
5.5 Démarche de recherche

Dans le cadre de cette recherche multiméthode qualitative, les collectes et les analyses des données se sont passées de manière concurrente (Hesse-Biber et coll., 2016). Plus précisément, l'approche adoptée comportait quatre collectes (analyse documentaire, questionnaire, entrevues, observations) qui se sont déroulées plus ou moins simultanément, les observations ayant été effectuées sur une période plus courte. Les paragraphes qui suivent expliquent plus en détail cette démarche.

D'abord, la collecte des données a débuté par l'analyse documentaire en septembre 2024. Cette collecte s'est poursuivie jusqu'en juin 2025. La Figure 2 montre le calendrier des collectes pendant l'année scolaire. L'analyse documentaire a constitué une collecte exploratoire, guidée par les questions et les objectifs de la recherche. Aucune élaboration préalable n'a été effectuée avant de la mener. Toutefois, cette collecte a surtout visé à rendre compte des (micro)politiques sous-tendant la mise en place du DELF.

Figure 2

Calendrier des collectes : septembre 2024 à juin 2025



La collecte de données par questionnaire a débuté en décembre 2024 et s'est achevée en avril 2025. Cette activité de recherche a eu pour but de recueillir des données sur les croyances des participants concernant la mise en œuvre de l'examen. Les items du questionnaire avaient été élaborés avant le lancement de la collecte et les résultats de l'analyse documentaire n'ont pas incité une reformulation des items.

La collecte de données par entrevues semi-dirigées a également commencé en décembre 2024, peu après la mise en ligne du questionnaire, et s'est terminée en mai 2025. Elle a également visé à recueillir des données sur les croyances des participants, de même que leurs (inter)actions intervenant dans la mise en place du DELF. Une première ébauche des guides d'entrevue avait été préparée avant le début de la collecte. Les résultats de l'analyse documentaire a conduit à une compréhension préliminaire de la mise en œuvre du DELF au Canada, et les résultats du questionnaire ont offert un premier aperçu des croyances des participants à l'égard du DELF. Les compréhensions tirées de l'analyse documentaire et du questionnaire ont été ensuite mobilisées pour formuler des questions de suivi, de faciliter la discussion avec les participants et de faire de l'entrevue une expérience plus personnalisée pour eux.

Par ailleurs, les résultats de l'analyse documentaire et de la première entrevue ont permis d'ajuster le guide d'entrevue destiné aux enseignants de FLS. Deux nouvelles questions y ont été ajoutées : *qu'est-ce que l'examen DELF apporte à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?* et *quels défis le DELF pose-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?* Elles visaient à recueillir une compréhension nuancée, à la fois positive et négative, du rôle du DELF dans la classe de FLS. De plus, les entrevues ont conduit à élargir la population étudiée pour inclure les enseignants de FLS à la retraite travaillant comme correcteurs, dont certaines ont participé au questionnaire et aux entrevues.

Les observations ont eu lieu en février et en mars 2025. Elles ont visé à recueillir des données sur les (inter)actions des enseignants en ce qui concerne la préparation des élèves au DELF. Elles étaient de nature exploratoires et non structurées, et n'avaient pas été influencées par

les résultats des collectes précédentes. Toutefois, les résultats de ces derniers avaient été pris en compte lors des analyses des données des observations. La participation des enseignants aux entrevues a également permis au chercheur de créer un lien avec eux, avant de procéder aux observations dans leur classe.

Enfin, pendant et après les collectes des données, les analyses ont été effectuées pour saisir le sens des données et de répondre aux questions et aux objectifs de recherche. Une analyse thématique qualitative, des analyses quantitatives descriptives, ainsi qu'une analyse synthétique sur tous les résultats ont été réalisées. Les sections suivantes expliquent plus en détail les méthodes de collecte de données, ainsi que les analyses des données.

5.6 Instrumentation

Les méthodes retenues — l'analyse documentaire, le questionnaire, l'entrevue et l'observation — ont été choisies en raison de leur pertinence pour répondre aux questions de recherche en illuminant les dimensions du cas, soit les (micro)politiques, les croyances et les (inter)actions. Dans une perspective constructiviste, elles sont considérées comme des outils contribuant à la co-construction de significations (Creswell, 2013). De plus, elles reflètent à la fois la logique de l'étude de cas (Merriam, 1998) et les pratiques courantes dans les recherches sur les examens standardisés (Chou, 2017). Leur sélection a été guidée par leur potentiel à fournir diverses perspectives sur les dimensions — (micro)politiques, croyances et (inter)actions — ainsi que sur les volets de la mise en œuvre de l'examen DELF (organisation, passation et préparation) et de ses effets (Stake, 2005 ; van Lier, 2010). Le Tableau 3 présente un résumé des questions de recherche, des sources de données, des méthodes de collecte et d'analyse.

Tableau 3

Résumé des questions de recherche, des sources, de la collecte et des analyses des données

Question de recherche	Source	Méthode	Analyse
Comment le programme DELF est-il réalisé dans un conseil ontarien au cours d'une année scolaire ?	Les (micro)politiques DELF, les organisateurs DELF, les enseignants du FSL, les correcteurs	L'analyse documentaire, le questionnaire, l'entrevue, l'observation	L'analyse inductive modérée thématique en continu, les analyses quantitatives descriptives, l'analyse synthétique

	du DELF, les élèves éligibles de se présenter au DELF		
Quelles sont les (micro)politiques qui sous-tendent la réalisation du DELF ?	Les (micro)politiques associées au DELF	L'analyse documentaire	L'analyse inductive modérée thématique en continu, l'analyse synthétique
Quelles sont les croyances des organisateurs DELF, des enseignants-correcteurs et des élèves concernant l'organisation, la préparation et la passation du DELF ?	Les organisateurs DELF, les enseignants du FSL, les correcteurs du DELF, les élèves	Le questionnaire, l'entrevue	L'analyse inductive modérée thématique en continu, les analyses quantitatives descriptives, l'analyse synthétique
Quelles actions et interactions des participants interviennent dans l'organisation, la préparation et lors de la passation du DELF ?	Les organisateurs DELF, les enseignants du FSL, les correcteurs du DELF, les élèves	Le questionnaire, l'entrevue, l'observation	L'analyse inductive modérée thématique en continu, les analyses quantitatives descriptives, l'analyse synthétique
Comment ces (micro)politiques, croyances et (inter)actions se manifestent-elles au sein des macro, exo-, méso-, micro-, onto- et chronosystèmes ?	Les (micro)politiques DELF, les organisateurs DELF, les enseignants du FSL, les correcteurs du DELF, les élèves	L'analyse documentaire, le questionnaire, l'entrevue, l'observation	L'analyse inductive modérée thématique en continu, les analyses quantitatives descriptives, l'analyse synthétique

Par ailleurs, le Tableau 4 montre que 33 personnes ont participé à la recherche. Parmi elles, 28 ont répondu au questionnaire, 18 ont participé à des entrevues, et trois enseignants-correcteurs ont également été observés dans le cadre de leurs cours de FLS. Il est à noter que les observations ont eu lieu uniquement dans les écoles A et B, et que les élèves participant à l'étude proviennent exclusivement de ces mêmes écoles. Les sections suivantes expliquent les méthodes de collectes de données et les analyses des données.

Tableau 4

Résumé des activités de recherche auxquelles les participants ont pris part

Participant(s)	Quest.	Entrevue	Observations	École	Total
Organisateur	1	1			1
Correcteur du DELF	4	5			5
Élève admissible à l'examen en 2024-25	18	3		A, B	18
Enseignant du FLS	1	1		C	1
Enseignant du FLS et correcteur du DELF	4	5	3	A, B	5
Formateur DELF		3			3

5.6.1 Analyse documentaire

L'analyse documentaire a été adoptée dans le but recueillir relatives aux (micro)politiques associées au DELF, lesquelles orientent sa mise en place dans le conseil scolaire à travers les macro, exo-, méso-, micro-, onto- et chronosystèmes. Seuls les documents accessibles au public ont été analysés. Par exemple, le site web du conseil scolaire sur le DELF (Auteur, s.d.). À ma connaissance, aucune collecte de données similaire n'a été entreprise dans ce contexte, ce qui rend cette démarche exploratoire.

La collecte a débuté par l'identification des textes à utiliser dans l'analyse (Billups, 2021). Pour rester dans les limites du cas, seuls les textes pertinents à la question de recherche et à ses objectifs avaient été inclus, à savoir des textes diffusés par le gouvernement du Canada et de l'Ontario en lien avec le DELF (macro-), par le FÉI (exo-), ainsi que ceux cités par le conseil scolaire (exo-) et les écoles participantes (micro-). Tous les documents ont été consultés en ligne, que ce soit via des sites web ou partagés par des participants. Un effet boule de neige s'était produit, certains textes ayant mené à la découverte d'autres. Voir l'Annexe D pour la liste de documents retenus dans l'analyse.

5.6.2 Entrevue semi-dirigée

Ensuite, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des participants s'étant portés volontaires. Cette méthode a été choisie afin de recueillir des informations utiles deux dimensions du cas, soit les croyances et les (inter)actions des participants, concernant les trois volets de la mise en place du DELF au sein du conseil scolaire, soit l'organisation, la passation et la préparation.

Les questions posées étaient limitées aux guides d'entrevue préétablis (Fortin et Gagnon, 2016 ; voir l'Annexe E), mais toutes les réponses étaient acceptées (Savoie-Zajc, 2009). Les guides d'entrevue ont été testés auprès d'un groupe pilote (n=4) composé d'acteurs scolaires issus de contextes similaires à ceux de la population visée, afin de recueillir des retours sur la pertinence et la clarté des questions (Creswell et Creswell, 2018). Les questions avaient ensuite été ajustées en fonction des rétroactions recueillies. Les entrevues ont été enregistrées en audio et en vidéo, selon la préférence du participant. Ces enregistrements ont été utilisés pour transcrire les entrevues.

Enfin, il convient de noter qu'afin de faciliter la participation des élèves aux entrevues, une entrevue de groupe a été organisée avec eux. Plus précisément, à la suite d'une journée d'observation dans la classe d'Allison, les trois élèves ayant accepté de participer ont pris part à une entrevue de groupe au cours de laquelle chaque question leur a été posée individuellement. Il ne s'agissait pas d'un groupe de discussion, puisque les élèves n'ont pas interagi entre eux durant l'entrevue, à part de quelques échanges informels. Par ailleurs, Diane et Faye ont également participé ensemble à une entrevue. Quelques échanges ont eu lieu entre elles : par exemple, l'une a exprimé son accord avec l'autre et a ajouté des précisions afin d'approfondir la réponse.

5.6.3 Observations

Des observations non structurées (Creswell et Creswell, 2018) ont été effectuées pour observer les (inter)actions des participants dans leur environnement réel en lien avec la préparation des élèves au DELF dans les cours de FLS de 12^{e} année des écoles participantes A et B (voir le Tableau 4 dans la section 5.6).

Les observations en salle de classe ont offert un aperçu de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences évaluées par le DELF (CO, PO, CÉ, PÉ), ainsi que les manières dont les élèves sont préparés pour l'examen. Les données recueillies au cours de cette activité sont également étroitement enracinées dans les microsystèmes réels du cas, permettant ainsi de contribuer de manière significative à l'objectif de décrire la mise en œuvre de

l'examen DELF (Creswell et Poth, 2024), surtout en ce qui concerne le volet « préparation » du programme.

De plus, étant donné la possibilité de différences entre les pratiques déclarées et observées (Clanet et Talbot, 2012), il était pertinent de recueillir des données sur ces deux dimensions. Par ailleurs, très peu d'observations avaient été menées jusqu'à présent sur la mise en œuvre du DELF (Rehner, Popovich et coll., 2021), ce qui renforçait la pertinence de cette collecte en milieu scolaire.

Tout au long des observations, j'ai agi en tant qu'observatrice présente, tout en prenant des notes détaillées descriptives et de réflexion (Creswell, 2014). Les notes descriptives portaient sur l'enseignant et ses activités, tandis que les notes réflexives incluaient des réflexions personnelles liées à la préparation des élèves au DELF, en lien avec mes connaissances issues de l'écologie des systèmes, ainsi qu'avec mes connaissances concernant le CECR et le « washback » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Chaque cours de FLS observé a été structuré en unités d'observation (Savoie-Zajc, 2018). Après chaque séance, des notes encore plus détaillées et approfondies ont été rédigées sur ce qui a été observé dans la salle de classe (Creswell, 2013).

5.6.4 Analyse des données qualitatives issues de l'analyse documentaire, des entrevues semi-dirigées, des observations et du questionnaire

Cette étude a privilégié l'analyse thématique des données qualitatives afin de répondre aux questions et aux objectifs de recherche. Les données ont inclus les documents de l'analyse documentaire, les transcriptions des entrevues, les notes des observations, ainsi que les réponses aux questions ouvertes du questionnaire (voir la section 5.6.5).

Cette analyse a impliqué l'identification, la catégorisation et l'analyse des thèmes dans l'ensemble des données qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2016). Plus précisément, comme il a été mentionné dans la section 5.1, une approche inductive modérée a été retenue pour cette étape de la méthodologie (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) ; l'analyse s'est appuyée sur le modèle théorique préliminaire élaboré à partir du cadre théorique écologique et de la littérature relative au DELF (voir la section 4.5).

Pour illustrer concrètement le déroulement de cette analyse, le logiciel *NVivo 14* a été utilisé pour faciliter l'organisation et l'analyse des données. Dans un premier temps, une structure de codes a été élaborée de manière déductive à partir du modèle. Les trois dimensions du cas — les (micro)politiques, les croyances et les (inter)actions— ont formé les principales catégories. À

l'intérieur de chacune d'elles, les données ont été organisées selon les trois volets de la mise en œuvre du DELF : l'organisation, la passation et la préparation. Cette structure initiale a ensuite été développée inductivement au fur et à mesure du codage. Des codes plus spécifiques ont été créés à partir des significations repérées dans les données, puis organisés progressivement au sein de cette arborescence sous forme de codes parents, de codes enfants et de sous-codes plus précis.

De plus, le codage a été réalisé de manière itérative et interprétative. Par exemple, lors de l'analyse des (inter)actions, une attention particulière a été portée aux formulations décrivant des actions, notamment aux verbes employés par les participants, tels que *communiquer*, *collaborerer* ou *planifier*. Dans l'analyse des croyances, des formulations comme *je pense*, *je crois* ou *à mon avis* ont notamment servi de repères. Ces indices linguistiques n'ont toutefois pas été utilisés comme critères exclusifs de codage ; ils ont plutôt soutenu l'interprétation du sens des segments dans leur contexte.

Au fur et à mesure de l'analyse, les codes ont été précisés, regroupés ou renommés lorsque de nouvelles données ont enrichi ou ont nuancé leur signification. À titre d'exemple, dans la dimension des (inter)actions et le volet de la passation, l'analyse a fait émerger le code parent « harmonisation », qui regroupait les différentes (inter)actions associées au processus d'harmonisation lors de la correction de l'examen. Ce code comprenait notamment des codes enfants comme « communiquer avec son co-correcteur », « écouter son co-correcteur » et « justifier la logique de son évaluation auprès de son co-correcteur ». Cette organisation a permis de structurer progressivement les données tout en conservant le lien entre les catégories issues du cadre théorique et les significations plus précises qui émergeaient du corpus de données.

Lorsque le codage des données ne faisait plus émerger de nouveaux codes, l'arborescence des codes a été placées dans un document de travail. Cette étape a permis d'examiner les regroupements de codes et de dégager une vue d'ensemble des thèmes et des sous-thèmes associés aux différentes dimensions et aux différents volets de la mise en œuvre du DELF. Cette vue d'ensemble a ensuite servi de base à la rédaction des résultats qualitatifs et à l'analyse synthétique décrite à la section 5.6.7, au cours de laquelle les résultats qualitatifs et quantitatifs ont été présentés, mis en relation, puis positionnés et interprétés à la lumière des systèmes écologiques.

Enfin, l'ensemble du corpus qualitatif, comprenant les documents, les transcriptions d'entrevues, les notes d'observation et les réponses qualitatives au questionnaire, a été anonymisé. Un pseudonyme ou un code unique avait été attribué à chaque participant, et toute information

permettant leur identification avait été supprimée (p. ex., nom de l'école, noms de collègues mentionnés, etc.). Plus précisément, des pseudonymes ont été attribués aux participants à l'entrevue ou à l'entrevue et au questionnaire. Ceux qui n'ont participé qu'au questionnaire (la plupart des élèves) ont reçu un code. Lorsque les transcriptions d'entrevues étaient prêtes, les participants qui en faisaient la demande ont reçu une copie de leurs réponses par courriel. Ils avaient le droit de modifier ou de retirer leurs propos à tout moment. Aucun participant n'a modifié sa transcription.

5.6.5 Questionnaire

Le questionnaire (voir l'Annexe F) a été choisi afin de recueillir des données sur les croyances des participants à l'égard de l'organisation, de la préparation et de la passation de l'examen DELF. Ce choix s'est inscrit dans l'idée selon laquelle les croyances agissaient comme des filtres, des cadres et des guides pour l'action (Fives et Buehl, 2012).

Cette méthode avait été aussi privilégiée en raison de sa capacité à rejoindre un large éventail de personnes et de son accessibilité via les outils technologiques (Creswell et Creswell, 2018). Il s'agissait d'un questionnaire transversal visant à recueillir des informations sur la population cible au moment de la collecte de données (Creswell et Creswell, 2018). Il a été conçu et diffusé à l'aide du logiciel *Qualtrics*.

Les populations ciblées comprenaient responsables de l'organisation du DELF, les enseignants du FLS, les correcteurs du DELF et les élèves admissibles à l'examen en 2024-25. L'échantillon retenu relevait de la méthode de convenance (Creswell et Creswell, 2018). Les questions ont été élaborées avant le début officiel de la collecte des données. Certaines formulations ont été développées à la suite du processus d'approbation éthique avec le conseil scolaire. Par exemple, le conseil scolaire a indiqué que tous les correcteurs du DELF ne sont pas des enseignants actifs du FSL. Certains d'entre eux sont des enseignants retraités qui travaillent exclusivement comme correcteurs du DELF. La question invitant les participants à sélectionner leur population a été modifiée en fonction de ces éléments.

Le questionnaire a débuté par une brève description du projet de recherche, suivie d'une demande de consentement éclairé. Les premières questions ont porté sur les informations démographiques des participants. Ensuite, des items portant sur des variables nominales, ordinales et catégorielles se succédaient (Field, 2013). Des questions ouvertes étaient aussi incluses afin d'inviter les participants à expliquer leurs choix de réponses, à fournir des précisions ou à exprimer

leurs raisonnements. À la fin du questionnaire, deux questions demandaient aux participants s'ils souhaitaient être contactés pour une entrevue et/ou, dans le cas des enseignants, pour participer à des observations. Le questionnaire se terminait par des remerciements pour leur participation.

Dans un souci de validité de contenu, de validité prédictive et de validité conceptuelle (Field, 2013), les items du questionnaire s'inspiraient en partie de ceux développés par Vandergrift (2015), qui portaient sur les perspectives des acteurs scolaires canadiens à l'égard du DELF. Ce travail d'adaptation avait été réalisé en collaboration avec ma directrice de recherche, afin de sélectionner les items les plus pertinents et de modifier certains d'entre eux pour mieux correspondre aux croyances liées à l'organisation et à la passation de l'examen, ainsi qu'à la préparation des élèves à l'examen. Ce processus avait mené à la création d'environ 15 items ciblant précisément les croyances des participants sur ces trois volets.

Le questionnaire avait ensuite été soumis à un groupe pilote (n=4) composé d'acteurs scolaires appartenant à des milieux comparables à ceux de la population cible, dans le but de recueillir des rétroactions sur le format, les consignes et la durée du questionnaire (Creswell et Creswell, 2018). Parallèlement, des collègues spécialisés dans le domaine de FLS avaient été sollicités pour évaluer sa validité. Plus précisément, des experts familiers avec l'examen DELF au Canada (n=4) avaient été contactés afin de consacrer du temps à cette étape de validation. Le questionnaire avait été ajusté en fonction des commentaires recueillis.

5.6.6 Analyse quantitative descriptive du questionnaire

Les données quantitatives descriptives ont été recueillies à l'aide du questionnaire, dont les items ont visé des variables nominales, catégorielles, et ordinales. Les logiciels *Excel* et *SPSS* ont été utilisés pour l'organisation et l'analyse des données. Plus spécifiquement, *Excel* a servi à préparer le fichier initial. Les réponses ont été téléchargées de *Qualtrics*, les informations non pertinentes ont été supprimées (p. ex., le score de détection des bots) et les valeurs manquantes ont été indiquées. Les réponses qualitatives ont été extraites et mises dans un fichier indépendant destiné à l'analyse qualitative (voir la section 5.6.4). Une fois le fichier nettoyé et organisé, il a été importé dans SPSS. Dans SPSS, des analyses descriptives ont été réalisées afin de dégager les pourcentages des réponses (Wright et Landon, 2009). Ces résultats, présentés sous forme de tableaux, ont permis de dresser un portrait complémentaire aux résultats issus de l'analyse qualitative concernant les croyances sur l'organisation et la passation de l'examen, ainsi que la préparation des élèves à l'examen. Comme pour l'analyse qualitative décrite à la section 5.6.4,

l'organisation et l'interprétation de ces résultats descriptifs se sont appuyées sur le modèle théorique préliminaire élaboré à partir du cadre théorique écologique et de la littérature relative au DELF (voir la section 4.5).

Enfin, il convient de préciser qu'au départ, cette étude visait également à réaliser des analyses inférentielles. Toutefois, le petit échantillon de participants au questionnaire, combiné au fait que certains participants n'avaient pas répondu à toutes les questions, a limité la puissance statistique de ce type d'analyses et les rendus moins fiables (Field, 2013). Plus précisément, avec des nombres réduits, les comparaisons entre groupes (p. ex., les tests ANOVA) ou les associations entre variables (p. ex., les tests du chi carré ou les corrélations de Spearman) n'auraient pas été interprétables de manière rigoureuse, sans recourir à des techniques adaptées aux petits échantillons (p. ex., tests non paramétriques), qui n'auraient toutefois pas entièrement compensé le manque de puissance statistique (Field, 2013). Les analyses quantitatives descriptives ont donc servi à fournir une compréhension descriptive des croyances des participants, plutôt que d'expliquer, de prédire ou de généraliser au sens quantitatif, les résultats.

5.6.7 Analyse synthétique de tous les résultats

Après les collectes et les analyses de données terminées, une analyse synthétique de l'ensemble des résultats a été effectuée en gardant le modèle théorique à l'esprit. Elle a particulièrement servi à répondre à la sous-question de recherche suivante : comment les (micro)politiques, les croyances et les (inter)actions se manifestent-elles au sein des macro-, exo-, méso-, micro-, onto- et chronosystèmes ? Cette section explique l'analyse synthétique et les choix auxquels elle a mené.

Avant de passer à cette explication, il est important de noter que cette section permet d'appréhender la structure du chapitre consacré à la présentation des résultats. Plus précisément, le chapitre suivant présente à la fois une description du cas et les thèmes et sous-thèmes mis en évidence par l'étude de ce cas (Creswell et Poth, 2024), lesquels sont organisés en fonction des résultats de cette analyse synthétique.

D'abord, les résultats issus des analyses qualitative et quantitative descriptive ont été décrit. Plus précisément, les thèmes et les sous-thèmes issus de l'analyse qualitative ont été décrits sous forme de paragraphes, tandis que les résultats de l'analyse quantitative descriptive ont été présentés dans des tableaux et décrits par écrit. Cette étape correspond à une analyse transversale des données, consistant à mettre en relation les résultats issus des différentes sources (analyse

documentaire, questionnaire, entrevues, observations ; Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Elle a permis d'identifier des convergences et des divergences entre les différentes sources de données et de structurer leur interprétation à la lumière du modèle théorique.

Ensuite, à travers des cycles itératifs d'analyse fondés sur le modèle théorique préliminaire (voir la section 4.5), de rédaction et de discussions avec ma directrice de recherche, l'analyse synthétique a été effectuée. Plus précisément, chaque thème et sous-thème issu des analyses précédentes a été examiné selon une même logique afin de déterminer son positionnement dans l'écologie du cas. À partir de la vue d'ensemble des thèmes et des sous-thèmes issue des analyses précédentes, cette même logique a été appliquée à chacun des résultats.

À titre d'exemple, pour chaque résultat, il s'agissait d'identifier le contexte et les acteurs concernés, puis de déterminer leur relation avec l'élève, qui représente l'individu cible dans le modèle théorique de cette étude. Dans cette optique, les résultats relevant d'un contexte dans lequel l'élève est directement impliqué ont été associés au microsystème. Ceux qui renvoyaient plutôt à un contexte dans lequel l'élève n'est pas directement impliqué, mais qui exerce néanmoins une influence sur son expérience par l'intermédiaire d'autres acteurs, ont été associés à l'exosystème.

Les résultats mettant en évidence les interrelations entre différents microsystèmes de l'élève ont, pour leur part, été associés au mésosystème. De plus, les politiques et les orientations plus larges qui encadrent ces différents contextes ont été situées dans le macrosystème. Les résultats portant sur les croyances des participants ont été positionnés en fonction de l'objet auquel ces croyances se rapportaient. Ainsi, lorsqu'elles concernaient un volet particulier de la mise en œuvre, elles ont été intégrées au système écologique correspondant à ce volet, parallèlement aux (inter)actions qui s'y rapportaient. Les croyances générales qui ne se rattachaient pas clairement à l'organisation, à la passation ou à la préparation ont, pour leur part, été associées à l'ontosystème. Les résultats faisant ressortir des éléments temporels, y compris les croyances des participants à ce sujet, ont pour leur part été associés au chronosystème. Enfin, lorsque les résultats faisaient ressortir des liens entre plusieurs systèmes, ces liens ont également été pris en compte dans l'analyse.

À titre d'exemple, l'analyse synthétique a permis de constater que la mise en œuvre du DELF s'effectue avant tout selon une approche descendante. Plus précisément, les gouvernements national et provincial imposent sa mise en place aux conseils scolaires anglophones, notamment en élaborant des politiques à ce sujet et en fournissant des fonds pour ce dispositif (voir la section

6.1). Ce constat a permis de reconnaître que ce contexte national et provincial constitue le contexte macrosystémique du cas. C'est dans cette optique qu'a été effectué le choix de présenter les résultats relevant du contexte national et provincial dans la section 6.1, « Macrosystème : la mise en œuvre du DELF au sein du contexte national et provincial du cas ».

Ensuite, l'analyse synthétique a mis en évidence que les participants ont partagé leurs croyances générales sur la mise en œuvre du DELF relativement à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS, ainsi que sur la signification du certificat DELF. Elle a également permis de constater que ces thèmes ne rejoignaient pas nettement les volets de la mise en œuvre de l'examen. Ils offraient plutôt un aperçu de ce que les participants croient que la mise en œuvre du DELF apporte à l'écosystème de l'enseignement du FLS au sein du cas et quels défis elle pose. De plus, il ressort de l'analyse synthétique l'existence de liens entre ces croyances des participants et les thèmes relevant des résultats macrosystémiques du cas. Afin de respecter ce lien bidirectionnel entre le macrosystème et l'ontosystème (El Hage et Reynaud, 2014), d'autant plus que des thèmes similaires ressortaient des deux systèmes, il a été décidé de présenter ces croyances des participants au sein de l'ontosystème de l'étude (voir la section 6.2).

En même temps, l'analyse synthétique a révélé que les participants ont partagé leurs croyances à propos des différents volets du cas ; autrement dit, ils ont exprimé ce qu'ils croyaient au sujet de l'organisation, de la passation et de la préparation liées à la mise en œuvre du DELF. Conformément au modèle théorique de l'étude, et plus précisément à l'idée selon laquelle les croyances des participants jouent un rôle central dans leurs actions (Fives et Buehl, 2012), il a été décidé de présenter leurs croyances concernant ces volets parallèlement aux résultats relatifs à leurs (inter)actions dans le cadre de ces activités. Plus précisément, le modèle théorique de cette étude avance que les croyances des participants constituent la logique qui sous-tend leurs (inter)actions : elles agissent comme des filtres, des cadres et des guides pour l'action (Fives et Buehl, 2012). Par conséquent, afin de mettre en valeur les liens entre les croyances des participants et leurs (inter)actions, il a été décidé de présenter ces deux dimensions de manière intégrée, en fonction des volets du cas.

Ensuite, selon le modèle théorique, l'élève représente l'individu cible dans l'écologie de l'enseignement du FLS du cas (Neal et Neal, 2013). Ainsi, l'analyse synthétique a mis en lumière que l'organisation de la mise en œuvre du DELF représente une activité exosystémique. Autrement dit, ce volet du cas n'implique pas directement l'élève. Plutôt, cette activité se déroule dans un

système distinct de celui-ci : le contexte administratif du conseil scolaire, soit l'exosystème. Ce constat a conduit à l'organisation des résultats relevant des dimensions du cas —(micro)politiques, croyances, (inter)actions — concernant le volet « organisation » au sein de l'exosystème du cas (voir la section 6.3).

Par ailleurs, il ressort de l'analyse synthétique que, contrairement au volet « organisation », le volet « préparation » implique directement l'élève. Autrement dit, il s'agit d'une activité à laquelle il participe activement. Cette activité se déroule donc dans un système dans lequel il est directement impliqué : la salle de classe, soit le microsystème. À la lumière de ce constat, le choix d'organiser les résultats concernant le volet « préparation » au sein des microsystèmes du cas a été effectué (6.5).

De plus, l'analyse synthétique a conduit à remarquer l'existence de microsystèmes distincts et propres à chaque école. Bien que tous relèvent du même volet, la préparation, ces microsystèmes se caractérisent comme des modèles uniques d'activités, de rôles, d'expériences interpersonnelles et d'interactions sociales vécues par l'élève (Bronfenbrenner, 1976 ; Neal et Neal, 2013). Dans cette perspective, et conformément au modèle théorique, le microsystème ne se définit pas uniquement comme environnement immédiat (Bronfenbrenner, 1976), mais également comme un ensemble d'interactions situées et contextualisées dans les écoles (Neal et Neal, 2013). Par conséquent, les croyances et les (inter)actions associées à la préparation ne peuvent être analysées de manière agrégée entre les écoles.

En conséquence, la décision de présenter séparément les résultats microsystémiques de chaque école repose sur une double justification. D'une part, elle est cohérente avec le cadre théorique, en respectant l'intégrité des microsystèmes tels qu'ils se manifestent empiriquement. D'autre part, elle reflète la logique organisationnelle du conseil scolaire, qui définit les écoles comme sites de collecte des données du volet « préparation », confirmant ainsi la pertinence d'une structuration analytique par école. Cette structuration implique qu'après une section présentant les croyances des participants relatives à la préparation des élèves au DELF, les croyances et les (inter)actions des participants des écoles A, B et C sont présentées séparément, de manière à préserver leur cohérence interne.

Par ailleurs, l'analyse synthétique a également mis en évidence que le volet « passation » représente la rencontre de deux systèmes dans lesquels l'élève est directement impliqué : le microsystème de la salle de classe de FLS et le microsystème constitué par l'élève et les correcteurs

du DELF. Selon Neal et Neal (2013), les interrelations entre les différents microsystèmes de l'individu cible constituent un mésosystème. Dans cette logique, le choix d'organiser les résultats concernant le volet « passation » au sein du mésosystème du cas a été effectué (6.4).

Il ressort de l'analyse synthétique qu'il existe des forces chronosystémiques qui influencent la mise en œuvre du DELF dans l'écosystème de l'enseignement du FLS du cas. Selon le modèle théorique de cette étude, il s'agit de temporalités linéaires et subjectives. Pour cette raison, les résultats relevant des temporalités linéaires et subjectives en jeu dans la mise en œuvre de l'examen dans sont présentés dans le chronosystème du cas, soit la section 6.6.

Enfin, l'analyse synthétique a également permis de relever des liens entre les systèmes, notamment en tenant compte de leur caractère « en réseau » (Neal et Neal, 2013), et de remarquer que ces liens mettent surtout en lumière des informations relatives au washback du DELF. Dans le chapitre 6, ces liens sont d'abord mentionnés à la fin de chaque section. Ensuite, dans le chapitre 7, « Discussion », ils sont abordés de manière plus explicite afin de discuter des effets du washback de l'examen DELF sur l'écosystème de l'enseignement du FLS du cas, notamment à partir de l'interprétation des résultats présentés au chapitre 6. Dans ce sens, l'analyse synthétique a servi non seulement d'exercice menant à la répartition des résultats au sein du système écologique de l'enseignement du FLS du cas, mais aussi à l'interprétation des liens entre les systèmes. Elle a également servi de fondement à la réponse aux questions de recherche présentée dans la conclusion de cette recherche, soit le chapitre 8, lesquelles renvoient non seulement aux résultats exposés au chapitre 6, mais également à leur interprétation figurant au chapitre 7.

5.7 Critères de rigueur constructivistes

Une recherche qualitative située dans le paradigme constructiviste est tenue aux critères de rigueur méthodologiques et relationnels qui constituent un référentiel d'évaluation de la rigueur d'une étude (Savoie-Zajc, 2018). Les critères méthodologiques sont : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

La crédibilité renvoie à l'idée que le sens développé sur le phénomène est plausible et corroboré par plusieurs sources (Savoie-Zajc, 2018). Dans cette présente étude, la crédibilité est assurée par l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données et par la triangulation des données. Plus précisément, cette étude a eu recours à la triangulation des méthodes grâce à l'utilisation de l'analyse documentaire, des entrevues semi-dirigées, des observations et d'un questionnaire. Elle a également mobilisé une triangulation des sources, en collectant des données

auprès de textes ainsi qu'auprès d'une diversité d'acteurs scolaires : des membres de l'équipe organisatrice du DELF, des formateurs du DELF, des enseignants de FLS pouvant aussi être des correcteurs du DELF, des enseignants de FLS retraités agissant comme correcteurs de l'examen, et des élèves admissibles à la passation du DELF durant l'année scolaire 2024-2025.

La transférabilité exige que les résultats de l'étude puissent être transférés ou interprétés en fonction de contextes similaires (Savoie-Zajc, 2018). Dans le cadre de cette recherche, la transférabilité est assurée par une description riche du contexte de l'étude, de son déroulement et des participants. Par exemple, le premier chapitre de cette étude décrit le contexte d'enseignement et d'apprentissage du FLS dans lequel s'inscrit cette recherche, et le chapitre consacré aux résultats développe cet aspect. La méthodologie comprend également une description du déroulement de l'étude ainsi qu'une présentation des participants.

La fiabilité concerne la cohérence entre les résultats et la manière dont l'étude a été menée (Savoie-Zajc, 2018). Dans ce présent projet de recherche, la fiabilité est assurée par un processus d'analyse itératif et documenté, permettant de maintenir une cohérence entre les données, leurs codes et leur interprétation (Savoie-Zajc, 2018). De plus, ma directrice de recherche m'a accompagnée lors des analyses thématiques, quantitatives descriptives et synthétique, contribuant à une forme de triangulation de chercheurs. Cet accompagnement a permis d'assurer la clarté des thèmes et des sous-thèmes.

Enfin, la confirmation renvoie au « processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). Dans cette recherche, la confirmation est assurée par un processus de réflexivité continue du chercheur et par la mise en relation constante des données empiriques avec le cadre théorique écologique et constructiviste, permettant de renforcer la cohérence des interprétations produites (Savoie-Zajc, 2018).

Ensuite, les critères relationnels sont : l'équilibre, l'authenticité ontologique, l'authenticité éducative, l'authenticité catalytique et l'authenticité tactique (Savoie-Zajc, 2018). L'équilibre renvoie à l'idée de « respecter une certaine pondération dans l'expression de la dynamique étudiée, en s'efforçant de ne pas avantager un groupe plus qu'un autre » (p. 210). Dans cette présente étude, l'équilibre a été respecté dans la mesure où les différents témoignages des acteurs ont été considérés comme légitimes pour comprendre la mise en œuvre du DELF, sans hiérarchisation de leur valeur. De plus, ce critère a été respecté dans la mesure où les données issues des documents, des entrevues, des observations et du questionnaire ont été mobilisées de manière complémentaire

afin de représenter la mise en œuvre du DELF de manière holistique, sans privilégier une seule source.

L'authenticité ontologique et l'authenticité éducative renvoient à « la prise de conscience qui s'effectue chez les participants » sur le phénomène étudié et sur leur propre position par rapport aux autres au cours de leur participation à l'étude (Savoie-Zajc, 2018, p. 111). Lors des entrevues, les participants ont eu le temps nécessaire pour réfléchir à leurs réponses aux questions, permettant ainsi une réflexion calme et approfondie. Certains d'entre eux ont effectivement formulé des réflexions sur leurs prises de conscience grâce à la participation à la recherche, dont une a été documentée dans les résultats (voir la section 6.5.2).

Enfin, l'authenticité catalytique et l'authenticité tactique concernent l'idée que « les résultats de l'étude sont énergisants pour les participants » et leur permettent de passer à l'action (Savoie-Zajc, 2018, p. 110). Je reste en contact avec les participants qui le souhaitaient, et l'étude leur sera transmise dès sa publication. De plus, j'ai l'intention de diffuser les résultats auprès des communautés académiques et professionnelles afin de permettre aux parties prenantes intéressées d'y réfléchir et, si possible, d'agir en conséquence dans leur propre contexte.

5.8 Posture de la chercheure et implications méthodologiques

Dès le premier contact avec les participants, j'ai veillé à partager le fait que je suis enseignante de FLS en Ontario et que je suis également certifiée en tant que correctrice du DELF. Je voulais qu'ils sachent qu'ils pouvaient facilement me parler de leurs pensées et de leurs expériences, en utilisant des termes et en faisant référence à des idées et à des situations couramment rencontrées dans ces rôles, sans ressentir le besoin d'expliquer des nuances que des personnes extérieures pourraient ne pas comprendre.

En ce qui concerne mes interactions avec les élèves, bien que je leur aie partagé les informations ci-mentionnées, je me suis présentée avec mon prénom, plutôt qu'avec mon nom de famille, afin de me positionner, non pas en tant qu'enseignante, mais en tant qu'étudiante universitaire, un rôle qui rejoint davantage le leur en tant qu'élève. J'ai pris cette décision pour qu'ils se sentent plus à l'aise de m'accueillir dans leur salle de classe et de parler avec moi. Je voulais qu'ils aient l'impression que j'étais une personne accessible et détendue, et non une figure d'autorité vers laquelle ils pourraient se sentir timides. Avec les trois élèves que j'ai interrogés, j'ai eu l'impression que cette approche a conduit à des discussions franches et honnêtes sur leurs expériences avec le DELF, au cours desquelles ils n'ont pas eu peur de partager des idées et

expériences positives et négatives concernant l'examen. Cependant, je ne saurai jamais dans quelle mesure les participants ont partagé ou non des réponses qu'ils pensaient que je voulais entendre (Savoie-Zajc, 2009).

En ce qui concerne les autres participants avec qui j'ai échangé, ils disposaient tous d'une expérience plus vaste en lien avec l'examen DELF et l'enseignement du FLS. Cette différence d'expérience a pu créer une dynamique implicite de séniorité et d'expertise, susceptible d'avoir influencé nos interactions durant les entrevues et les observations. Plusieurs semblaient se positionner comme des mentors ou des informateurs, ce qui a souvent favorisé des échanges riches et détaillés. Mais, cette posture pourrait également avoir influencé la nature des informations partagées, constituant un biais potentiel dans la collecte et l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2009). Enfin, encore une fois, il demeure impossible de savoir avec certitude s'ils ont exprimé ou non des réponses qu'ils croyaient conformes à mes attentes (Savoie-Zajc, 2009).

Ces éléments rappellent des limites de l'objectivité dans cette recherche. En effet, toute compréhension de la mise en œuvre du DELF et de ses effets est filtrée par ma conscience et les cadres interprétatifs que je mobilise (Creswell et Poth, 2024). Pour moi, cette posture signifie que la seule réalité à laquelle j'ai accès est une réalité interprétée et médiée par mon expérience (Creswell, 2013). Consciente de cette tension entre objectivité et subjectivité, j'ai pris des mesures pour viser la transparence et la rigueur des processus de cette recherche. Conformément à une étude de cas, je me suis fixé l'objectif de fournir des descriptions riches et détaillées des résultats (Merriam, 2009). Par ailleurs, j'ai tenu un journal de bord afin de favoriser ma réflexivité, de rester organisée au cours de la recherche et de soutenir les analyses de données[17]. Le journal de bord n'a pas été analysé et n'est pas considéré comme un instrument de collecte de données. Cependant, j'y ai écrit mes réflexions durant la collecte des données et les analyses, ainsi que la documentation du processus de recherche, notamment les personnes rencontrées, ce que j'ai fait et quand.

5.9 En résumé

Ce chapitre a présenté la méthodologie de cette recherche. Il a premièrement mis en lumière le cadre épistémologique constructiviste qui oriente l'ensemble du projet, avant de décrire la démarche de recrutement et les participants. Après cela, l'étude de cas a été définie en tant que méthodologie, le cas a été décrit et les choix relatifs aux sources de données ont été justifiés, situant

[17] https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w

le tout dans une approche écologique. Par la suite, le modèle de recherche multiméthode concurrent a été présenté. La démarche de recherche a ensuite été précisée. Puis, l'instrumentation, incluant la présentation des collectes et des analyses des données, a été exposée, et les critères de rigueur constructivistes ont également été décrits. Enfin, le chapitre a abordé une réflexion sur la posture de la chercheure et les implications méthodologiques de celle-ci.

Chapitre 6 : Résultats

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de cette étude. Avant tout, il fournit un compte rendu détaillé (Merriam, 1998) du cas en décrivant la mise en œuvre du DELF au sein du conseil scolaire ayant pris part à l'étude, et ce, au cours d'une année scolaire. Plus précisément, ce chapitre expose les dimensions du cas, soit les (micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF, les croyances des participants à l'égard de l'organisation, de la passation et de la préparation, leurs (inter)actions intervenant dans ces trois volets. Il montre également comment ces dimensions et ces volets se manifestent au sein des macro-, exo-, méso-, micro-, onto- et chronosystèmes du cas.

Ce chapitre est composé selon l'organisation présentée dans la section 4.6.7. Par exemple, ce chapitre s'ouvre avec le macrosystème du cas, qui rend compte des politiques entourant la mise en œuvre du DELF dans les contextes national et ontarien. L'ontosystème suit, en mettant en évidence les liens entre ces politiques et les croyances des participants relatives à la mise en œuvre de l'examen, notamment en ce qui concerne ce que l'enseignement et l'apprentissage du FLS. L'ontosystème présenté des résultats issus du questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Ensuite, l'exosystème du cas est présenté. Il porte sur le volet « organisation » de la mise en œuvre du DELF au sein du contexte administratif du conseil scolaire et est mis en évidence à travers des résultats issus de l'analyse documentaire, du questionnaire et des entrevues. Après cela, le mésosystème du cas est présenté et porte sur le volet « passation » de la mise en place de l'examen. Ce système présente des résultats venant de l'analyse documentaire, du questionnaire et des entrevues. Après cela, les microsystèmes du cas sont exposés. Cette section porte sur le volet « préparation » de la mise en œuvre du cas et présente des résultats issus de l'analyse documentaire, du questionnaire, des entrevues et des observations. Le chronosystème clôt le chapitre en présentant les forces chronosystémiques qui influencent la mise en œuvre du DELF dans l'écosystème de l'enseignement du FLS du cas. Les résultats relevés dans cette section viennent du questionnaire et des entrevues.

Au début de chaque section de ce chapitre, des tableaux récapitulatifs présentent les thèmes et les sous-thèmes qui y seront abordés. Ils indiquent également les documents et/ou les participants associés à chacun d'eux. Cette approche permet d'avoir une vue d'ensemble des résultats présentés dans chaque section dans un premier temps. Puis, à la suite de ces tableaux, les résultats sont exposés dans un style narratif et descriptif afin d'offrir une description détaillée du cas. Enfin, à la

fin de chaque section de ce chapitre, un schéma du système décrit est présenté. Au fil du chapitre, ces schémas s'accumulent et permettent d'assembler progressivement l'écosystème du cas tel qu'il ressort des résultats. Ils offrent ainsi un repère visuel permettant de situer chaque système au sein de l'écosystème dans son ensemble. Ils mettent également en évidence certains liens entre les systèmes, notamment en ce qui concerne les dynamiques de washback associées à l'examen DELF, lesquelles seront développées plus en détail dans le chapitre 7.

6.1 Macrosystème : la mise en œuvre du DELF au sein du contexte national et provincial du cas

Dans cette section, les résultats en lien avec la mise en œuvre de l'examen DELF dans le contexte macrosystémique du cas sont présentés. Il s'agit des résultats portant sur les politiques macrosystémiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF et issus de l'analyse documentaire.

6.1.1 Politiques macrosystémiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF

Rappelons que le macrosystème renvoie à des forces politiques, linguistiques et idéologiques qui influencent les (inter)actions des individus au sein de l'ensemble des systèmes (Neal et Neal, 2013). Les résultats présentés dans cette section portent sur les initiatives fédérales et provinciales visant à soutenir la mise en œuvre du DELF en Ontario. Ils présentent les fonds investis dans sa mise en œuvre (Patrimoine canadien, 2023) ainsi que les façons dont ces fonds sont utilisés (Gouvernement de l'Ontario, 2019 ; MÉO, s.d.-a, 2024). Le Tableau 5 résume les thèmes et les sous-thèmes ressortant de l'analyse documentaire associée à la mise en œuvre du DELF au sein du macrosystème du cas étudié.

Tableau 5

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes en lien avec la mise en place du DELF au sein du macrosystème du cas

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
(Micro)politiques sous-tendant la mise en place du DELF au sein du macrosystème	Le gouvernement fédéral avance que le bilinguisme anglais-français est un atout pour le pays	Plan d'action pour les langues officielles (Patrimoine canadienne, 2023)
	Une partie des fonds fédéraux alloués au FLS est consacrée à l'intégration du CECR dans les pratiques enseignantes et à l'administration annuelle du DELF	Mémorandum du MÉO aux directeurs des conseils scolaires anglophones (MÉO, 2024)

Le CECR est utilisé pour orienter les pratiques d'enseignement et d'évaluation en Ontario	Accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2019)
Les fonds fédéraux liés au DELF doivent servir à couvrir les frais engagés par les conseils scolaires pour la mise en œuvre de l'examen	Gouvernement de l'Ontario, 2019
Le gouvernement de l'Ontario a investi des fonds dans la création du site Destination DELF Ontario	Site destiné à accompagner les élèves qui se présentent à l'examen ainsi que leurs parents/tuteurs (MÉO, s.d.-a)
Le site Destination DELF Ontario s'inscrit dans l'objectif provincial de renforcer la confiance des élèves en français, de consolider leur identité bilingue et de les retenir dans les programmes de FLS jusqu'à la 12e année, surtout grâce à leur participation à l'examen	MÉO, s.d.-a
Le site Destination DELF Ontario présente un survol général du DELF et de chaque partie de l'examen	MÉO, s.d.-a
Le site Destination DELF Ontario montre les critères de réussite pour l'examen	MÉO, s.d.-a
Le site Destination DELF Ontario partage l'idée qu'il est utile de passer le DELF parce que l'élève peut obtenir le certificat DELF qui est reconnu partout au monde, valable à vie et qui enrichit son CV scolaire ou professionnel	MÉO, s.d.-a
Le site Destination DELF Ontario explique ce qu'est le CECR	MÉO, s.d.-a
Le site Destination DELF Ontario présente des informations pouvant appuyer l'élève dans le choix de son niveau d'examen	MÉO, s.d.-a

Le site Destination DELF Ontario décrit les critères d'évaluation de la PÉ et de la PO du niveau choisi	MÉO, s.d.-a
Le site Destination DELF Ontario inclut des liens vers plusieurs sites pertinents pour la découverte des niveaux et de l'examen	MÉO, s.d.-a
Le volet du site Destination DELF Ontario pour les parents/tuteurs présente à peu près les mêmes informations que pour les élèves	MÉO, s.d.-a
Le volet du site Destination DELF Ontario pour les parents/tuteurs explique que le DELF se déroule à des moments précis de l'année scolaire, qu'il est encadré par une réglementation stricte, et que ses modalités sont définies par le ministre de l'Éducation de la France	MÉO, s.d.-a
Le volet du site Destination DELF Ontario pour les parents/tuteurs fournit quelques liens pertinents pour appuyer l'enfant avec la passation au DELF	MÉO, s.d.-a
Le site Destination DELF Ontario contribue à démystifier l'examen, tant auprès des élèves que leurs parents/tuteurs	MÉO, s.d.-a

Le gouvernement fédéral avance que le bilinguisme anglais-français est un facteur d'épanouissement personnel, d'accès à une riche diversité culturelle et d'essor économique pour le pays (Patrimoine canadien, 2023). Il a pour objectif d'augmenter le pourcentage de Canadiens bilingues dans le pays. Ainsi, depuis des décennies, il investit des fonds dans les provinces et les territoires pour le développement et le soutien des programmes linguistiques, tant dans le contexte de l'enseignement de la langue de la minorité que dans le contexte de l'enseignement du FLS (voir Patrimoine canadienne, 2018, 2013, 2008, 2003). Par exemple, au cours de quatre ans depuis 2024, il donne 242,8 millions de dollars aux provinces et aux territoires pour appuyer l'apprentissage du FLS (Patrimoine canadienne, 2023).

En Ontario, comme dans d'autres provinces (voir British Columbia Ministry of Education, 2011 ; Centre DELF scolaire de la Colombie-Britannique, s.d.) une partie des fonds fédéraux alloués au FLS est consacrée à l'intégration du CECR dans les pratiques enseignantes, ainsi qu'à

l'administration annuelle du DELF (voir MÉO, 2024). Cette utilisation est notamment documentée dans l'accord fédéral-ontarien sur l'enseignement des langues officielles (Gouvernement de l'Ontario, 2019) et dans un mémorandum du MÉO destiné aux conseils scolaires anglophones (MÉO, 2024).

D'abord, l'accord a été conclu entre le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'Ontario concernant l'enseignement dans la langue de la minorité et l'enseignement de la langue seconde officielle (voir Gouvernement de l'Ontario, 2019). Dans celui-ci, le gouvernement de l'Ontario précise l'allocation des fonds reçus du gouvernement fédéral et leur utilisation pour la période 2020-2023. Des initiatives en lien avec le CECR figurent parmi les projets financés. Plus précisément, il y est expliqué que le CECR est utilisé pour orienter les pratiques d'enseignement et d'évaluation en Ontario et qu'il guide l'enseignement du FLS vers une approche actionnelle. Afin de développer des ressources soutenant la mise en œuvre de stratégies d'enseignement et d'évaluation fondées sur le CECR (p. ex., des webinaires, des formations, des exemples de modération par les enseignants, des outils d'évaluation), le gouvernement de l'Ontario a partagé 1 760 920 $ parmi tous les 60 conseils scolaires anglophones dans la province. Le gouvernement a également donné 3 470 430 $ à ces conseils scolaires pour le développement de modules d'apprentissage professionnels visant à approfondir la compréhension du CECR chez les enseignants et d'autres acteurs scolaires en FLS, de même que pour évaluer l'impact du cadre sur la compétence, la confiance et l'engagement des élèves en français (Gouvernement de l'Ontario, 2019).

Ensuite, le gouvernement de l'Ontario (2019) a accordé 202 500 $ aux conseils scolaires anglophones pour le développement et l'implémentation de projets visant à accroître la confiance en français et l'identité bilingue des élèves, citant notamment la participation des conseils scolaires au DELF. De plus, il a accordé 475 000 $ pour renforcer les initiatives visant la rétention des élèves dans les programmes de FLS jusqu'à la 12^{e} année, mentionnant surtout la participation de ceux-ci à l'examen. L'accord précise qu'en 2019, année de la publication de celui-ci, plus de 9 300 élèves avaient passé l'examen DELF au cours des cinq dernières années. Dans le mémorandum du MÉO aux directeurs des conseils scolaires anglophones (MÉO, 2024), il y est indiqué que les fonds fédéraux liés au DELF doivent servir à couvrir les frais engagés par les conseils scolaires pour la mise en œuvre de l'examen. Effectivement, chaque conseil scolaire reçoit annuellement entre 10 000 $ et 30 000 $ selon le nombre d'élèves inscrits au DELF communiqué au ministère (MÉO,

2024). Ces fonds visent à soutenir les coûts internes associés à la gestion de l'examen, dont la formation des enseignants-correcteurs au DELF et leur libération des salles de classe, entre autres (MÉO, 2024). Enfin, il est également précisé dans l'accord (Gouvernement de l'Ontario, 2019) qu'un conseil scolaire en particulier a reçu 164 000 $, dans le but de financer une participation équitable à l'examen DELF et d'analyser les performances des élèves au DELF, notamment pour éclairer les initiatives futures (voir Rehner, 2014).

Au-delà du financement direct de la passation du DELF, le gouvernement de l'Ontario a investi dans la création du site Destination DELF Ontario (MÉO, s.d.-a). Destiné aux élèves et à leurs parents ou tuteurs, ce site contribue aux objectifs provinciaux de promotion du DELF en fournissant des informations sur l'examen, ses modalités, ses critères d'évaluation et la valeur du certificat, ainsi que sur le CECR. Ce site a été inclus dans l'analyse documentaire afin de mieux comprendre la manière dont les gouvernements fédéral et ontarien communiquent au sujet du DELF auprès de son public cible.

Le site Destination DELF Ontario (MÉO, s.d.-a) comprend deux volets destinés respectivement aux élèves et à leurs parents ou tuteurs. Le premier, rédigé dans un français simple et accessible, présente le DELF comme un diplôme officiel reconnu internationalement, attestant des compétences linguistiques en français et pouvant enrichir le parcours scolaire ou professionnel des élèves. Il présente également le CECR, les niveaux de compétence, les quatre épreuves du DELF ainsi que les critères de réussite et d'évaluation. Afin d'accompagner les élèves dans leur préparation, le site propose des ressources permettant de déterminer leur niveau, notamment des descripteurs de compétences et des vidéos simulant les épreuves orales, ainsi que des liens vers des exemples d'examens et d'autres ressources complémentaires.

Le volet destiné aux parents ou tuteurs présente des informations similaires, mais insiste davantage sur le caractère réglementé de l'examen. Il précise notamment que le DELF se déroule à des périodes déterminées, dans des centres agréés et selon des modalités établies par le ministère français de l'Éducation nationale. Il fournit également des ressources pour accompagner les élèves dans cette démarche.

Ainsi, ce site s'inscrit dans la volonté du gouvernement de l'Ontario à accroître la confiance des élèves en français et de renforcer leur identité bilingue et leur rétention dans les programmes de FLS, notamment par leur participation au DELF. En présentant les modalités et le format de l'examen, les critères de réussite, l'intérêt d'obtenir un certificat DELF, le CECR et les niveaux,

ce site contribue à démystifier l'examen, tant auprès des élèves que leurs parents/tuteurs. Il soutient également les élèves dans la détermination de leur niveau et met à leur disposition des ressources pour appuyer cette démarche. En tant qu'outil de sensibilisation, ce site contribue aussi à la promotion du DELF dans la province.

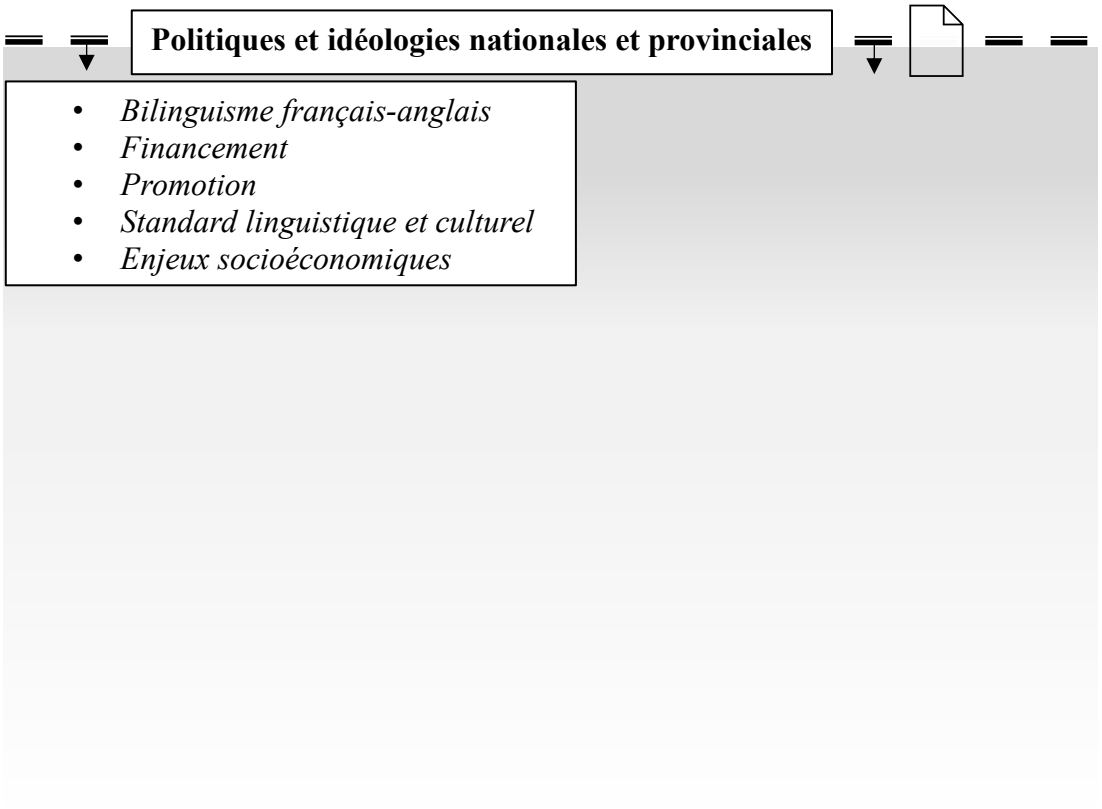
Enfin, le cadre stratégique (MÉO, 2013a) et le curriculum ontarien du FLS (MÉO, 2014) témoignent également de l'intégration du CECR et de l'approche actionnelle dans les orientations provinciales de l'enseignement du FLS (voir sections 2.2 et 2.3).

6.1.2 Résumé du macrosystème

Dans ce système, les gouvernements fédéral et provincial occupent un rôle central dans la mise en œuvre de l'examen DELF. Il ressort de ces résultats que ces gouvernements adoptent une approche descendante pour la mise en place du DELF. La Figure 3 illustre cette approche : le macrosystème est illustré par une ligne pointillée horizontale avec des flèches orientées vers le bas. Ces flèches et le gradient reflète la direction et la portée de l'impact des politiques mises en œuvre dans ce système sur l'écologie de l'enseignement du FLS. Les politiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF sont également représentées dans la Figure 3 par le document.

Figure 3

Schéma de l'écosystème du cas (macrosystème)



Légende

Forces macrosystémiques

(Micro)politiques

De plus, la mise en œuvre du DELF semble ne pas constituer une fin en soi, mais s'inscrit dans un objectif plus large : la promotion du bilinguisme anglais-français au Canada. Plus spécifiquement, partant du principe que le bilinguisme anglais-français est bénéfique tant pour les individus que pour la nation, le gouvernement fédéral investit des sommes importantes afin de favoriser un enseignement et un apprentissage efficaces du FLS, tout en accordant la priorité au développement de l'identité et de la confiance en français des élèves. Le gouvernement de l'Ontario

joue son rôle en orientant ces fonds vers des initiatives jugées prioritaires dans les programmes de FLS. Rappelons que cela inclut l'intégration du CECR et de son approche actionnelle dans les pratiques enseignantes au sein du curriculum (voir la section 2.2), la formation des enseignants-correcteurs au DELF, ainsi que la sensibilisation des élèves de FLS à l'examen et l'accès de tous à celui-ci en Ontario. Ainsi, au sein du macrosystème, la mise en œuvre du DELF apparaît moins comme une finalité qu'une conséquence d'une vision plus large visant à promouvoir le bilinguisme de la société canadienne.

Toutefois, le choix macrosystémique d'imposer un examen standardisé à l'écosystème de l'enseignement du FLS au sein du conseil scolaire participant ne passe pas sans conséquences : il peut créer un environnement propice à l'émergence du washback de cet examen. Ce washback peut s'avérer négatif s'il n'y a pas d'alignement entre les programmes de FLS et l'examen DELF (Tan et Turner, 2014), c'est-à-dire, une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les pratiques enseignantes, l'évaluation en classe et le test standardisé (Biggs, 1999). Cela dit, il existe un certain alignement entre le curriculum (MÉO, 2014), le cadre stratégique pour le FLS (MÉO, 2013) et l'examen (voir section 2.2). Il est également noté que la formation au DELF, initiative à laquelle une partie des fonds fédéraux et provinciaux est allouée (MÉO, 2024), favorise la compréhension du CECR et de l'examen DELF par les enseignants (Arnott et coll., 2017). Un certain alignement macrosystémique entre les programmes de FLS et l'examen DELF peut donc être observé. La manière dont cet alignement se concrétise au sein du reste de l'écosystème apparaîtra au fil de ce chapitre, et les conséquences possibles de cet alignement en termes de washback seront discutées dans le chapitre 7.

La section suivante, consacrée à l'ontosystème, présente les résultats sur les croyances des participants à l'égard de la mise en œuvre du DELF. Les liens peuvent être tissés entre leurs propos et les politiques macrosystémiques.

6.2 Ontosystème : les croyances individuelles sur la mise en œuvre du DELF

Rappelons que l'analyse synthétique a permis de constater que les croyances des individus relèvent de l'ontosystème du cas, conformé au modèle théorique de cette étude. Il est également ressorti de l'analyse synthétique que les participants[18] ont partagé leurs croyances générales sur la

[18] Il convient de rappeler que les pseudonymes utilisés dans cette étude correspondent au rôle actuel de chaque participant. Par exemple, Adèle est enseignante à l'école A, Bassim à l'école B, Cécile à l'école C, Diane est directrice et organisatrice principale du DELF, Elliot est élève de 12e année, Faye est formatrice du DELF, et Rita est une enseignante de FLS retraitée qui participe à la mise en œuvre du DELF en tant que correctrice de l'examen.

mise en œuvre du DELF relativement à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS, ainsi que sur la signification du certificat DELF ; et que ces thèmes ne rejoignaient pas nettement les volets de la mise en œuvre de l'examen. Ils fournissaient plutôt un aperçu des croyances des participants concernant les apports et les défis de la mise en œuvre du DELF à l'écosystème de l'enseignement du FLS dans le cas étudié. Enfin, rappelons que l'analyse synthétique a mis en évidence des liens entre ces croyances et les résultats macrosystémiques, relevant notamment un exemple de l'influence réciproque entre le macrosystème et l'individu (El Hage et Reynaud, 2014) concernant la mise en œuvre du DELF dans le contexte de cette étude. Cette section rapport les résultats ontosystémiques du cas sont en tenant compte de ces informations.

6.2.1 Croyances sur la mise en œuvre du DELF en lien avec l'enseignement FLS

Dans le questionnaire, des participants ont indiqué être d'accord avec l'idée que la mise en œuvre du DELF est bénéfique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS et au cours des entrevues, ils ont avancé plusieurs thèmes pour appuyer ou pas cette position. Ces thèmes se trouvent, dans un premier temps, dans le Tableau 6. Après le Tableau 6, les résultats ontosystémiques du cas sont présentés de manière descriptive et narrative afin d'offrir une description détaillée de ce système. Ces résultats relèvent du questionnaire et des entrevues.

Tableau 6

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant de l'ontosystème (enseignement)

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Croyances concernant la mise en œuvre du DELF dans l'enseignement du FLS	L'offre de l'examen DELF en 12e année est positive pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS	*n*=23 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Elliot, Enzo, Evelyn, E2, E4-E12, E18, Rita, Rose, Ruby)
	Le DELF contribue à faire évoluer les pratiques enseignantes en FLS	*n*=1 (Filip)
	La mise en œuvre du DELF et du CECR influence positivement la compréhension des enseignants du curriculum	*n*=7 (Adèle, Allison, Andriane Filip, Florence, Rose, Ruby)

La mise en place du DELF contribue à rendre le cheminement de l'enseignement et de l'apprentissage plus précis	*n*=5 (Allison, Ben, Filip, Rose, Roxane)
Le DELF sert d'objectif dans l'enseignement et l'apprentissage de FLS	*n*=7 (Andriane, Ben, Cécile, Florence, Rita, Rose, Ruby)
La mise en œuvre du DELF favorise une approche actionnelle dans la salle de classe	*n*=5 (Allison, Faye, Rose, Ruby, Ruth)
La mise en place du DELF permet aux enseignants de prendre conscience de l'importance d'enseigner les quatre compétences de manière équilibrée	*n*=3 (Faye, Ruby, Rose)
Les pratiques de certains enseignants sont moins cohérentes avec l'objectif de développer des compétences linguistiques authentiques et fonctionnelles	*n*=4 (Allison, Filip, Florence, Rose)
Les enseignants qui choisissent de suivre la formation DELF offerte par le conseil scolaire sont ceux qui souhaitent embarquer dans le changement pédagogique que la mise en place de l'examen peut motiver	*n*=2 (Diane, Faye)
Il reste encore beaucoup de travail à faire pour sensibiliser les enseignants au DELF et au CECR	*n*=2 (Florence, Ruby)
La formation DELF constitue la meilleure formation en FLS offerte actuellement	*n*=2 (Diane, Faye)
« Teaching to the test » peut survenir dans le cas du DELF, mais ce n'est pas nécessairement négatif	*n*=3 (Andriane, Rita, Rose)
Le DELF peut représenter un moyen d'analyser l'enseignement et l'apprentissage du FLS	*n*=4 (Ben, Cécile, Faye, Florence)

D'abord, les résultats du questionnaire portant sur la croyance que l'offre du DELF en 12e année est bénéfique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS sont globalement positifs. Comme le montre le Tableau 7, la majorité des participants estiment qu'offrir l'examen DELF aux élèves de 12e année constitue un élément bénéfique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Diane et toutes les correctrices interrogées sont « très d'accord » avec l'affirmation : « I believe

that offering the DELF exam to Grade 12 FSL students is positive for FSL teaching and learning », et trois enseignants-correcteurs partagent également cet avis. Bassim et Cécile sont plutôt d'accord. Du côté des élèves, sept sont « très d'accord » et sept « plutôt d'accord ». Aucun participant n'a exprimé de désaccord avec cette affirmation.

Tableau 7

Accord que l'offre de l'examen DELF en 12e année est positive pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS

Positif	Groupe					Total
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=14/18)	(*n*=24/28)
Très d'accord	1	4	3	0	7	15
Plutôt d'accord	0	0	1	1	7	9
Plutôt pas d'accord	0	0	0	0	0	0
Pas du tout d'accord	0	0	0	0	0	0

Les résultats présentés ci-dessous illustrent cette perspective. Les participants ont évoqué plusieurs raisons expliquant leur appréciation positive de la mise en œuvre du DELF pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Ces croyances ressortent des entrevues et des réponses ouvertes au questionnaire (voir annexes E et F).

Tout d'abord, Filip croit que la mise en œuvre du DELF a contribué à transformer l'enseignement du FLS au sein du conseil scolaire. Cette position reflète les objectifs du gouvernement de l'Ontario de privilégier une approche actionnelle dans l'enseignement du FLS (MÉO, 2013a, 2014, 2019). Selon lui, les pratiques enseignantes, auparavant davantage centrées sur la littérature francophone, accordaient moins d'importance au développement des compétences communicatives fonctionnelles : « Les élèves développaient une langue par rapport à la littérature, mais on n'a pas travaillé de façon systématique avec eux ce que moi j'appelle la langue du small talk. La langue du quotidien, la langue de tous les jours. » Il estime que la mise en œuvre du DELF a notamment suscité une réflexion sur le développement des compétences orales des élèves : « On s'est rendu compte aussi que si on veut entendre les mots oralement, il faut donner la parole beaucoup aux élèves ». Ainsi, Filip considère que le DELF a contribué à transformer la conception de la réussite en FLS : « Le DELF a vraiment redéfini le succès en langue seconde. […] Le focus

a vraiment été transformé. » Il souligne toutefois que cette évolution s'est produite parallèlement à d'autres initiatives éducatives canadiennes soutenant l'enseignement du FLS. Filip a également souligné que cette évolution s'était produite parallèlement au sein des plateformes éducatives canadiennes (p. ex., Idéllo) et des associations professionnelles (p. ex., Canadian Parents for French, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion, [l'Association canadienne des professeurs de langue seconde) qui soutiennent l'enseignement du FLS.

Adèle, Allison, Andriane, Filip, Florence, Rose et Ruby croient que la mise en œuvre du DELF et du CECR influence positivement la compréhension des enseignants du curriculum ontarien de FLS (MÉO, 2014). Selon Filip, ces dispositifs ont contribué à transformer la conception du curriculum, auparavant davantage centrée sur les contenus linguistiques, vers une approche privilégiant le développement des compétences : « Je pense que l'arrivée du DELF, l'arrivée du CECR nous ont fait revoir le curriculum. Au lieu de le voir comme un curriculum de contenus, ça nous a permis de le voir comme un curriculum de croissance langagière. » Il résume cette évolution en affirmant : « We went from stuff to skills. »

Toutefois, cette évolution peut également rendre les attentes curriculaires difficiles à interpréter, particulièrement pour les enseignants moins familiers avec le CECR et le DELF. Filip et Florence soulignent que le curriculum actuel offre moins de précisions concernant les contenus à enseigner. Cécile rappelle, à cet égard, que l'ancien curriculum ontarien (MÉO, 1998) définissait plus explicitement les structures grammaticales et le vocabulaire à enseigner selon les années scolaires. Dans ce contexte, Florence croit que la familiarisation avec le CECR et l'expérience de la passation du DELF facilitent la compréhension des attentes curriculaires : « Quand on apprend un petit peu plus sur le CECR et quand on voit ce qui se passe lorsqu'on passe le DELF, on voit que le curriculum est en train de nous aider à développer justement les compétences. »

Cette perspective rejoint celle de Ben, d'Allison et de Rose, qui considèrent que le DELF et le CECR fournissent des repères permettant de mieux structurer l'enseignement à partir d'un curriculum perçu comme général. Comme l'explique Allison : « I'd almost say that it adds the framework that is not very evident in the curriculum because at the end of the day, the curriculum became a bit vague. […] The progression and framework are what [the DELF] adds. » Enfin, Ruby souligne que les quatre compétences langagières constituent un point de convergence entre le curriculum et le DELF.

Allison, Ben, Filip, Rose et Roxane croient que la mise en œuvre du DELF contribue à clarifier la progression de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS. Selon Filip, les niveaux du DELF favorisent une pédagogie commune entre les différents programmes de FLS : « On a une pédagogie commune […] cette idée d'être très cohérent du début à la toute fin. » Ben illustre concrètement cette cohérence dans sa pratique : « For example, I will pair like my grade 12 core French with a grade 10 immersion. Both, in theory, are working on a B1, B1 + level. And then trying to develop some similar assignments or structures of tasks. » Il souligne également que les niveaux du CECR permettent aux enseignants de sélectionner des ressources et des tâches adaptées aux compétences linguistiques des élèves, notamment en début de carrière.

Roxane partage cette perspective, affirmant que le DELF aide à comprendre les étapes du développement linguistique : « Ça t'aide à comprendre le cheminement de l'apprentissage de la langue. » Allison insiste également sur la clarté qu'apporte le DELF à la progression des apprentissages, tout en soulignant que celle-ci ne s'arrête pas à la fin du secondaire : « With the grade 12s, it's not finite. It's not like, okay, you're at the end, I've got to teach you every single last thing that there is about French language structures. But more that this is another step that we need to reach, and there are more beyond. » Rose considère également que le DELF fournit un cadre permettant aux enseignants et aux élèves de mieux comprendre les compétences à développer pour atteindre les différents niveaux.

Enfin, Bassim met en évidence la relation entre les pratiques pédagogiques et les objectifs d'apprentissage : « Le DELF, ça ajoute, en fait, ce lien entre la méthode et l'objectif. Ça rend l'objectif plus précis. […] l'enseignement, c'est un parcours et ça demande donc un point de départ un point d'arrivée, mais ce n'est pas aussi simple que ça, ça demande aussi des étapes bien claires. » Il estime ainsi que les niveaux du DELF permettent de mieux définir les différentes étapes du cheminement linguistique.

Dans une optique similaire, Andriane, Ben, Cécile, Florence, Rita, Rose et Ruby ont partagé l'idée que le DELF sert d'objectif dans l'enseignement et l'apprentissage de FLS. Leurs points de vue mettent en lumière les éléments qui expliquent pourquoi ils considèrent cette mise en œuvre comme bénéfique pour l'enseignement du FLS. Par exemple, Andriane a explicitement dit que l'examen DELF est un but vers lequel les élèves peuvent se diriger. Ben partage cette perspective, affirmant que : « I think it's a goal. […] It's a goal for the students. It's a goal for me. [It] gives the students an objective […] a standardized way of looking at their learning in general. »

Ces deux enseignants ont évoqué les mêmes propos dans leurs réponses au questionnaire. Similairement, Cécile croit que l'examen est le but en 12e année : « En 12e année, c'est le but. »

Pour sa part, Ruby a mentionné la manière dont l'examen sert en tant que but dans le palier élémentaire : « The purpose of [the DELF] is to see the endpoint of where our students are. [It] helps to develop and further the instruction, not only in high school, but also in elementary school, because when we know what the end product needs to be […] we have to figure out how we get there. » Similairement, Rita croit que les attentes du DELF servent d'idéal à atteindre : « I would hope that it serves as an ideal. So, when students are aware that this is what they would want at the end of their grade 12 studies, or now we're going to be piloting the grade six, it is something to aspire to. » Enfin, Rose constate que l'examen fonctionne comme un objectif commun : « Yeah, it's a set of common goals, right ? » Elle compare l'objectif que le DELF apporte au manque de clarté à cet égard avec le curriculum précédent :

> Immersion has been around in [redacted city] for a very, very long time. And I taught some of the first students that came through immersion. […] The Ontario government didn't really have a curriculum at the time. So, you're teaching kind of a stab in the dark. I taught grade seven and eight immersion. Like, what did I want them to be able to do at the end of grade eight? That was just my own personal goals for my students. But my colleague next door might have had different goals.

Cette perspective rappelle le point de départ de la présente section, soit l'idée de Filip selon laquelle la mise en œuvre du DELF entraîne des changements dans l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Un lien peut également être établi entre les croyances des participants quant à l'évolution suscitée par le DELF et le CECR et les objectifs du gouvernement de l'Ontario. Rappelons que celui-ci a introduit ces entités afin d'harmoniser les pratiques enseignantes avec l'approche actionnelle, par exemple, par la participation des enseignants à la formation DELF.

Dans cette optique, Allison, Faye, Rose, Ruby et Ruth croient que la mise en œuvre du DELF contribue à faire évoluer les pratiques enseignantes en FLS, notamment vers une approche actionnelle privilégiant le développement de compétences communicatives fonctionnelles. Selon Faye, le DELF favorise l'intégration de tâches et d'activités authentiques dans l'enseignement : « It adds this element of authenticity to the tasks and the activities in the classroom. It helps teachers put in place l'approche actionnelle. » Rose partage cette perspective, soulignant que le DELF oriente davantage l'enseignement vers des situations de communication réelles : « It gives actual

situations. […] It orients the students, the French program and French teaching towards an emphasis on real life fluency. » Ruby insiste également sur l'importance de développer la spontanéité des élèves dans leur utilisation du français, plutôt que de privilégier uniquement des productions préparées à l'avance.

Allison considère également que la mise en œuvre du DELF a contribué à transformer l'enseignement du FLS en accordant davantage d'importance au développement des compétences linguistiques qu'à l'étude de la littérature comme finalité. Elle souligne toutefois que les œuvres littéraires peuvent continuer à jouer un rôle pédagogique, à condition qu'elles servent de support au développement des compétences : « Some people would say, oh, yes, but we teach Oscar in grade 10 but no, Oscar is the vehicle through which you are practicing and teaching vocabulary [and] grammar structures. » Ainsi, sa perspective témoigne moins d'un abandon de la littérature que d'une transformation de sa fonction dans l'enseignement du FLS.

Enfin, Ruth croit que la formation DELF amène les enseignants à réfléchir à leurs pratiques pédagogiques, notamment à la place accordée à la communication orale. Selon elle, les enseignants qui suivent cette formation sont amenés à se demander : « Qu'est-ce que moi je peux faire dans mon enseignement pour mettre ça plus courant ou plus oral ? Pour comparer à seulement [un focus sur] la grammaire... »

Pour Faye, Ruby et Rose, la formation DELF permet également aux enseignants de prendre conscience de l'importance d'enseigner les quatre compétences de manière équilibrée. Faye a ainsi souligné qu'afin de pouvoir utiliser la langue, il faut développer des compétences dans les quatre domaines : « I think it's easy for a teacher to forget that there are four components – that you have CO, CÉ, PÉ, PO – and a student who wants to become fluent in a second language needs to practice those four components. » Elle a souligné que ce changement est particulièrement perceptible en ce qui concerne l'enseignement de la PO : « [the PO] was the weakest because we were not practicing it in class, we were not doing it. And now it's become a key component of the daily teaching in schools. » Ruby partage cette observation et a insisté sur la valeur égale de chaque compétence, en particulier au palier élémentaire : « The four components being of equal value, it's something that's important for us to work with in elementary school, that it's not just writing and oral like you have to work at all components. » De son côté, Rose a souligné que la maîtrise des quatre compétences permet aux élèves de comprendre que l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la CO ou à la CÉ : « Having to be reasonably successful on all four parts helps students

understand that it's not just about comprehending when someone talks to you, […] what you read. You have to be able to express yourself in French […] in writing too. It's kind of the whole package. »

Certaines tensions liées à l'évolution des pratiques enseignantes incitée par la mise en œuvre du DELF ont été toutefois soulevées. Ces tensions ont notamment été évoquées en réponse à la question concernant les défis posés par la mise en œuvre du DELF. Plus précisément, bien que le curriculum du FLS le plus récent soit en place depuis plus de 10 ans, Allison, Filip, Florence et Rose ont fait part de leur constat que les pratiques de certains enseignants sont moins cohérentes avec l'objectif de développer des compétences linguistiques authentiques et fonctionnelles. Par exemple, soulignant qu'une évolution des pratiques enseignantes prend du temps, Filip juge problématique que de nombreux enseignants ne ciblent toujours pas ce but : « Un des défis, c'est que les enseignants sont encore pris dans les vieux carcans, donc les vieilles habitudes. » Selon lui, cela s'explique en partie par une négligence de la part des enseignants quant à l'étude du curriculum :

> Il y a beaucoup d'enseignants qui ont très peu lu le curriculum [et] beaucoup d'enseignants [qui] ont porté très peu d'attention au début du curriculum, qui est le *front matter*. Et le *front matter*, c'est véritablement toute l'essence et toute la culture, c'est toute l'idéologie où [...] ils parlent de visions et comment c'est lié au CECR, et tout ce qu'on va évaluer dans un DELF.

Florence partage cette perspective et souligne que l'adoption d'une pédagogie alignée sur le DELF peut représenter un changement important pour les enseignants qui n'ont pas été formés à cette approche : « Si les enseignants n'ont pas de formation [sur le DELF], c'est difficile de comprendre qu'est-ce qui va se passer [au DELF] et qu'est-ce qu'ils ont besoin de faire pour aider les élèves à réussir. » Elle considère que ce changement exige notamment de s'éloigner de pratiques pédagogiques habituelles et de ressources utilisées depuis plusieurs années.

Elle a soulevé l'impact de ce non-alignement entre les pratiques et l'examen sur les élèves : « C'est un défi pour les apprenants [car] si l'environnement en sa de classe n'est pas propice à développer les compétences à l'oral, [ils vont] avoir beaucoup de difficultés. » Elle a précisé sa perspective en disant : « Comme si moi, je veux passer au DELF, et mon enseignant ne connaît pas le DELF et ne sait pas qu'est-ce c'est… tout tombe sur moi. Je dois faire toutes les recherches et je dois voir comment ça se fait, mais avec qui est-ce que je pratique ? Qui va m'aider avec ça ? »

Rose a aussi évoqué l'expérience des élèves en l'absence d'un apprentissage aligné avec le DELF : « It could almost disadvantage students if you don't have your whole department buying in. » Par exemple, elle croit qu'il peut être difficile pour les élèves de construire les compétences nécessaires pour réussir le DELF sans ce soutien : « I'm thinking high school [and] even in an elementary school, […] if they've got a grade seven and eight teacher who's really, really keen and then they go to a high school where DELF is not important… it's hard for students to retain those things. »

Faye a nuancé cette situation, expliquant que es enseignants qui choisissent de suivre la formation DELF sont généralement ceux qui souhaitent améliorer leurs pratiques pédagogiques : « I think the teachers we see coming to the certification are those who want to improve and do better. » Elle considère toutefois que certains enseignants hésitent à s'engager dans cette démarche en raison des changements qu'elle implique : « It's the fear of change. I think maybe some people who are not coming, […] or not getting on board because [we] are not always comfortable with change and it's a big step. » Diane souligne également les bénéfices de cette formation, notamment pour la compréhension du CECR et son intégration aux pratiques enseignantes.Cette affirmation de Diane reflète la position macrosystémique concernant la mise en œuvre du DELF (Gouvernement de l'Ontario, 2019).

Florence croit qu'il reste encore beaucoup de travail à faire pour sensibiliser les enseignants au DELF et au CECR : « Mon impression à travers l'Ontario […] Il y en a qui ont peut-être entendu parler du DELF et du CECR. Mais, il en a beaucoup qui n'ont jamais entendu parler. Il y en a qui pensent qu'ils connaissent, mais qu'ils connaissent mal. Il y en a qui disent : Oh, ça n'a pas de valeur. » Quant à l'évolution des pratiques enseignantes du FLS, elle a conclu : « Il y a du chemin à faire. » Ruby partage cette préoccupation et considère que les différences d'appropriation du DELF peuvent se refléter dans la participation des élèves : « Not every school from my experience will implement it quite as much as others. […] I can see that by the number of students per school that show up [to the DELF] right? » Elle estime qu'une sensibilisation et une formation accrues sont nécessaires, particulièrement au palier élémentaire.

Enfin, Faye rapporte que les enseignants ayant suivi la formation DELF en soulignent régulièrement les retombées positives : « They say, and this comment comes back often, that this is the best PD that they've received so far and by far, and that it's having a direct impact on the

day-to-day teaching in the classroom. » Selon elle, cette formation est offerte au moins une fois par année.

À l'autre extrême, Rose a soulevé la question de l'enseignement centré sur le test : « One of the other disadvantages is the possibility of teaching to the test. » Rita a illustré la manière dont ce phénomène peut se concrétiser dans la pratique. Elle a d'abord expliqué que le DELF propose certaines activités et approches et a ensuite précisé l'exemple du format de l'épreuve de PÉ : « The format is often a letter that the students have to write. And we see that those that have been taught the format do better. So obviously there is a link between how they open the letter, […] close the letter, […] use *vous* versus *tu*. » Enfin, elle a insisté sur le fait que cet enseignement spécifique se reflète directement dans les performances des élèves au DELF : « You can see that it's been taught and those that it has not, it really reflects. »

Cependant, Rose croit que l'enseignement centré sur le DELF n'est pas problématique pour le FLS : « I don't think that's such a bad thing where the DELF is concerned because […] It's not fact-based […] Its opinion based […] Its skills-based, right ? » Elle a précisé que, même si les élèves abordent souvent les thèmes vus au DELF en classe, il ne s'agit pas d'un apprentissage par cœur : « [In class, they're] probably all discussing the environment. They're probably all discussing the internet. […] So, they can mine that vocabulary and those discussions but they're not learning it by rote. The student has to actually put something together orally and written. » Elle a conclu en affirmant sa position : « If you're going to teach to a test, I would say the DELF is a good one to teach to. »

Enfin, Ben, Cécile, Faye et Florence croient que les résultats du DELF peuvent contribuer à évaluer certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS. Faye considère notamment que l'examen permet d'apprécier l'efficacité des programmes : « It's a tool that, […] helps me as an educator to assess our current program, how efficient it is. » Florence partage cette perspective et souligne que les résultats peuvent être utilisés à l'échelle administrative pour examiner le fonctionnement des programmes et déterminer les ajustements nécessaires : « [Au conseil scolaire], je crois que leur but, c'est de savoir est-ce que les programmeurs marchent ? Comment est-ce que les élèves réussissent ? Est-ce qu'ils doivent changer les programmes ? Est-ce qu'ils doivent ajouter des ressources […] les enlèvent ? »

À l'échelle de la salle de classe, Florence croit que le DELF peut également aider les enseignants à examiner les apprentissages réalisés dans l'environnement pédagogique qu'ils

proposent. Cécile affirme s'appuyer sur les résultats de l'examen pour réfléchir à l'efficacité de son enseignement : « Comme professeur est-ce que j'ai réussi à atteindre un niveau normal pour le cours que je donne soit en français de base, ou en immersion ? »

Ben illustre concrètement cette utilisation des résultats en évoquant les difficultés de ses élèves à l'épreuve de PÉ, comparativement à leurs résultats en CÉ : « Most of my students scored above 80% in their reading scores but like in the 60-ish percent in their writing. » À partir de ce constat, il envisage de modifier son enseignement pour le groupe suivant : « My challenge second semester is to spend more time working on some of those like fossilized issues and trying to get them to work on the grammar gaps that are there. »

Florence nuance toutefois cette utilisation des résultats en soulignant que les besoins des élèves peuvent varier d'une cohorte à l'autre : « Les élèves qui ont passé leur DELF, ils ne vont pas retourner en salle de classe très longtemps. Donc ils vont utiliser les données pour la cohorte suivante, mais ce n'est pas la même cohorte, donc peut-être que leurs besoins sont différents. » Elle estime ainsi qu'une interprétation critique des résultats est nécessaire lorsque ceux-ci servent à planifier l'enseignement.

Ces idées sur l'utilisation des résultats rejoignent l'une des initiatives financées par le gouvernement fédéral, à savoir les 3 470 430 $ accordés, notamment pour évaluer l'impact du CECR sur les compétences en français des élèves, leur confiance dans la langue et leur engagement dans son apprentissage (Gouvernement de l'Ontario, 2019). Comme indiqué dans la section portant sur l'exosystème (6.3), le conseil scolaire participant affirme utiliser de manière anonyme les résultats des élèves au DELF pour planifier et affiner ses objectifs. Bien que les enseignants ne reçoivent pas les résultats individuels des élèves, la discussion ci-dessus montre que ces résultats sont utilisés, au moins partiellement au niveau administratif et individuel, pour évaluer les programmes et l'enseignement du FLS. La section suivante présente les résultats qui soutiennent l'accord des participants quant à l'idée que la mise en œuvre du DELF est positive pour l'apprentissage du FLS.

6.2.2 Croyances sur la mise en place du DELF par rapport à l'apprentissage du FLS

Les résultats présentés dans cette section portent sur les croyances des participants concernant les apports du DELF à l'apprentissage du FLS. Ils mettent notamment en évidence le rôle que certains participants attribuent à l'examen dans la prise de conscience des compétences

linguistiques des élèves et leur motivation à apprendre le français. Le Tableau 8 présente les thèmes et sous-thèmes issus du questionnaire et des entrevues.

Tableau 8

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant de l'ontosystème (apprentissage)

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Croyances concernant la mise en œuvre du DELF par rapport à l'apprentissage du FLS	La mise en œuvre du DELF peut jouer un rôle métalinguistique pour les élèves	*n*=10 (Bassim, Ben, Diane, Evelyn, Enzo, Filip, Florence, Ruth, Rose, Roxane)
	La mise en œuvre du DELF motive les élèves à s'impliquer activement dans leur apprentissage du français	*n*=3 (Adèle, Bassim, Ben)

Tout d'abord, Bassim, Ben, Diane, Evelyn, Enzo, Filip, Florence, Ruth, Rose et Roxane croient que la mise en œuvre du DELF peut jouer un rôle métalinguistique pour les élèves. Par exemple, Diane croit que la mise en place de l'examen offre une occasion pour les élèves de se situer par rapport à un diplôme international : « For students it's a personal challenge I think that they give themselves […] to really see where do I fit ? Because we know that DELF is an international diploma, so where do I fit on that diploma, where am I? », à cela, Faye a ajouté « And that's the metacognitive piece. »

Filip et Florence partagent ce point de vue. Plus précisément, Filip a expliqué qu'avant la mise en œuvre du DELF, il croit que les compétences des élèves et les objectifs d'apprentissage étaient flous : « On n'avait aucune idée vraiment de qu'est-ce qu'on produisait avec nos élèves, et eux, ils n'étaient pas trop conscients de la qualité ou le manque de qualité de leur français. » Par conséquent, il a expliqué que les élèves avaient tendance à se comparer aux francophones : « Donc souvent, ils se comparaient à des francophones plurilingues, […] et il y avait une impression de ne pas être très bon. » Toutefois, il a souligné que la mise en place du CECR et du DELF a permis d'élargir le barème de compétences pour inclure les zones où les élèves canadiens non francophones peuvent se situer : « Le CECR et le DELF ont changé la discussion. […] Les élèves ont une meilleure idée de leur propre développement, ce qui n'existait pas avant, on était bon ou

pas bon. […] Il n'y avait pas de zones grises, tandis que maintenant, je pense qu'on a établi des zones grises. » Il a précisé que ce développement représente : « un grand facteur de métacognition […] ça leur donne une idée de leurs compétences réelles. »

Similairement, pour Florence, les niveaux invitent les élèves à réfléchir sur leur niveau et à constater, d'une part, ce qu'ils ont accompli, et d'autre part, ce qu'ils doivent encore travailler pour avancer : « Les descripteurs sont super importants parce que ça aide aux élèves de devenir plus autonomes et de savoir ce qu'ils doivent faire pour améliorer [et] de gagner en confiance parce qu'ils vont voir, oh, j'ai fait ça, j'ai fait ça. » Elle croit que ces éléments jouent un rôle clé dans la motivation des élèves à poursuivre l'apprentissage du français : « Tu as besoin d'avoir de la confiance pour continuer à être motivé à faire quelque chose. Et s'ils [peuvent] voir tout ce qu'ils sont capables de faire déjà et de déterminer où est-ce qu'ils vont aller ? Ils vont pouvoir continuer leur apprentissage pendant la vie. » Dans le même esprit, Rose croit que la mise en œuvre du DELF peut autonomiser les élèves, puisque l'examen les amène à réfléchir à leurs propres compétences : « I think it empowers the students. It's as a self-reflection tool […] a self-knowledge tool if you use it the right way. »

Dans cette même optique, Ruth et Roxane croient que la mise en place du DELF permet aux élèves de situer leur niveau de français, comme l'explique Ruth : « C'est pour donner la chance à des jeunes de situer leur niveau de français. […] ils ont un niveau qui leur dit : moi, je suis à ce niveau-là dans mon français quand je termine mon secondaire. » Bassim est d'accord avec ces dernières. Il a expliqué que ceci est le message qu'il essaie de leur transmettre : « L'avantage principal du DELF, c'est pour vous, pour que vous sachiez quel est votre niveau linguistique. » De son côté, Ben croit que la mise en place de l'examen offre aux élèves un moyen de réfléchir sur leurs compétences afin de corriger des erreurs fossilisées : « [The DELF supports students being] ideally more focused on actually fixing some of the issues they may have like fossilized in their learning before. »

Evelyn et Enzo, élèves qui se sont présentés au DELF en 2025, ont également indiqué que se présenter à l'examen DELF a représenté une occasion de prendre conscience de leurs compétences en français. Evelyn a expliqué qu'avant l'examen, elle pensait que l'objectif de celui-ci était de déterminer si elle était bilingue ou non. Sa perspective a toutefois changé après l'avoir passé : « Before I took the test, it was definitely in my head, like the purpose was to like prove if you're bilingual or not […] After the DELF I realized that even if I don't pass, I'm still bilingual

because I was still able to understand and able to hold a full conversation in French and whatnot. » Elle considère désormais que le but du DELF est plutôt de démontrer ses compétences : « So, I think the purpose was to like, […] show me where my skills are, you know ? » Enfin, Enzo partage cette vision : « It was an opportunity to just like show all my skills in French. »

Adèle, Bassim et Ben croient également que la mise en œuvre du DELF peut motiver les élèves à s'impliquer davantage dans leur apprentissage du français. Selon Bassim, l'examen constitue un défi susceptible d'encourager les élèves à fournir davantage d'efforts : « [It] motivates them to work harder at school to rise to the challenge. » Ben estime pour sa part que le DELF favorise leur engagement envers l'apprentissage de la langue : « It also allows them to be more engaged in wanting to learn language. » Enfin, Adèle souligne son potentiel motivant, particulièrement auprès des élèves de français de base : « I think it's a motivator. Especially like in this room. »

Pour résumer, si un des objectifs du gouvernement de l'Ontario était de mettre en œuvre le CECR et le DELF afin de rendre l'enseignement et l'apprentissage du FLS plus efficaces pour le développement de compétences linguistiques fonctionnelles en français, les participants semblent indiquer que cela peut se produire, du moins à des degrés divers. Dans cette perspective, la position du macrosystème semble confirmée : la mise en œuvre du DELF peut constituer un moyen de contribuer à la promotion du bilinguisme anglais-français au Canada. Toutefois, comme l'ont souligné des participants, il existe d'autres conséquences de la mise en place de l'examen, tel que l'enseignement centré sur le test et l'utilisation des résultats de l'examen pour des fins pédagogiques et administratives.

6.2.3 La valeur du certificat DELF selon les enseignants et les élèves

Cette section présente les croyances des participants concernant la valeur du certificat DELF dans la société canadienne. Les résultats du questionnaire et des entrevues révèlent différentes significations attribuées au certificat, notamment en matière de reconnaissance des compétences linguistiques, de perspectives professionnelles et de valeur personnelle ou familiale. Le Tableau 9 présente les thèmes et sous-thèmes issus de cette analyse.

Tableau 9

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes en lien avec la signification du certificat DELF selon les enseignants et les élèves

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Les croyances des participants en lien avec la signification du certificat DELF	Le certificat DELF est important pour la reconnaissance des compétences en français au Canada	*n*=24 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Elliot, Enzo, Evelyn, E2, E4-E12, E18, Rita, Rose, Ruby, Ruth)
	Pour certains élèves, l'examen est perçu comme une formalité	*n*=1 (Adèle)
	Le DELF représente une certification officielle pour les élèves	*n*=1 (Cécile)
	L'utilité concrète du certificat DELF dans la société canadienne est floue	*n*=3 (Allison, Andriane, Bassim)
	Le certificat du DELF représente une preuve tangible des compétences linguistiques	*n*=2 (Adèle, Roxane)
	L'examen DELF représente simplement une occasion de pratiquer le français hors du cadre scolaire habituel	*n*=2 (Ben, Cécile)
	Le certificat DELF a une valeur tangible contrairement au certificat d'immersion	*n*=4 (Allison, Filip, Elliot, Evelyn)
	Le certificat DELF ouvre des perspectives professionnelles	*n*=3 (Elliot, Enzo, Evelyn)
	Le certificat DELF actuel ne reflète pas toujours fidèlement la réussite d'un tel niveau	*n*=2 (Bassim, E9)
	Le certificat DELF représente une occasion linguistique importante pour la famille des élèves	*n*=3 (Elliot, Enzo, Evelyn)

D'abord, les résultats du questionnaire dans le Tableau 10 montrent que la majorité des participants considèrent le certificat DELF comme important pour la reconnaissance des compétences en français au Canada, avec 16 le jugeant « extrêmement » ou « très important » au total. Plus précisément, Diane le perçoit comme « très important », tandis que les correcteurs et enseignants-correcteurs sont partagés entre « extrêmement » et « légèrement important ». Les élèves se distinguent par une majorité (*n*=10) qui le considère « très important », bien qu'une proportion notable (*n*=4) l'estime seulement « légèrement important ». Aucun groupe n'a jugé le

certificat « pas du tout important ». Ces résultats indiquent une reconnaissance globalement importante, mais avec des nuances selon les acteurs.

Tableau 10

Croyances sur l'importance du certificat DELF pour la reconnaissance des compétences en français au Canada

Importance	Groupe					
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=14/18)	Total (*n*=24/28)
Extrêmement important	0	2	2	0	0	4
Très important	1	1	0	0	10	12
Légèrement important	0	1	2	1	4	8
Pas du tout important	0	0	0	0	0	0

Les participants attribuent différentes significations au certificat DELF. Selon Adèle, certains élèves considèrent l'examen comme une formalité marquant la fin de leur parcours en français : « Some of them have even said, like, once I write my DELF like we don't have to continue French class anymore. » Cécile lui attribue une valeur plus concrète en tant que certification officielle des compétences linguistiques : « Pour la majorité [d'élèves], c'est pour avoir le diplôme, le certificat. […] Et ça peut être utile à long terme en milieu de travail. Alors, le DELF, dans ce sens-là pour eux, c'est une validation. »

Toutefois, Allison, Andriane et Bassim soulignent que l'utilité concrète du certificat dans la société canadienne demeure incertaine. Bassim rapporte notamment que ses élèves s'interrogent sur l'intérêt de passer l'examen, ce qui l'amène à insister davantage sur la possibilité de prendre conscience de leurs compétences linguistiques. Il estime également que les informations présentées sur le certificat ne permettent pas toujours de rendre compte précisément du niveau de compétence atteint. Allison souligne pour sa part que les niveaux du CECR sont davantage reconnus en Europe : « It means something to employers when you're at a B2 level a C1 level, people [there] know what that is », contrairement au Canada, où le DELF « it's not as well known ». Andriane partage cette perspective et considère que, dans le contexte du conseil scolaire participant, le DELF est surtout perçu comme un examen de compétence linguistique : « For our

school board, I think it's because it's not as widely used in our society, I think it's more of a proficiency test. » Ces points de vue contrastent avec le discours officiel du gouvernement de l'Ontario qui, sur son site Destination DELF Ontario (MÉO, s.d.-a), présente le DELF comme un atout académique et professionnel.

Par ailleurs, Adèle et Roxane croient que le certificat du DELF représente une preuve tangible des compétences linguistiques. Par exemple, Adèle le conçoit comme « proof that you've worked hard in French, that you've done French, like you've done it, you got your certificate ». Pour sa part, Roxane croit que le certificat du DELF sert d' « une preuve que tu as de bilinguisme [et] une façon de comprendre où le bilinguisme au Canada est rendu ». Ces perspectives correspondent davantage aux raisons macrosystémiques qui ont motivé la mise en œuvre du DELF, notamment en ce qui concerne évaluer le rendement scolaire des élèves en FLS.

Dans le questionnaire, Ben et Cécile ont souligné l'idée que le DELF représente simplement une occasion de pratiquer le français hors du cadre scolaire habituel. Par exemple, Cécile a dit que « [It's a] good experience outside of the academic curriculum. »

Allison, Filip, Elliot et Evelyn ont comparé le certificat du DELF au certificat d'immersion. Filip a affirmé que le certificat DELF a une valeur tangible contrairement au certificat d'immersion : « C'est plus important pour un élève d'avoir un diplôme qui a une valeur tangible qu'un certificat qui ne démontre aucune compétence. Tout ce que [le certificat d'immersion] dit, c'est que tu as suivi tant de cours. » Du point de la vue des élèves qui se sont présentés au DELF en 2025, Elliot et Evelyn ont souligné l'importance du certificat DELF pour ceux qui ne peuvent pas obtenir celui d'immersion, car il leur manque un crédit dans ce programme. Elliot a expliqué : « I didn't take French gym class in Grade 9, so I was behind in my French Immersion, so I won't graduate with a French Immersion certificate. But I hope to graduate with a DELF. » Ainsi, pour lui, le certificat du DELF : « [is] kind of for those students that don't have French immersion all through, but still are interested in the French language. » Evelyn a expliqué : « I'm behind by one credit for graduating with the certificate. So, the DELF kind of outweighs that and has more importance for me personally. »

Elliot a également souligné que le certificat DELF est plus reconnu que celui d'immersion : « From what I've heard, the DELF is more internationally recognized than the French Immersion [certificate] but then again […] I also think that you can still be successful in French and in business or whatever you do in the French language without having the DELF. »

Evelyn a ajouté que le certificat DELF ouvrait aussi des perspectives professionnelles : « It kind of opens up more the job opportunities and such. Especially in the career that I'm hoping to go in, if you're bilingual, you're more likely to receive an employment. » Bien qu'Enzo n'ait pas mentionné le certificat d'immersion, comme Elliot et Evelyn, il a souligné l'utilité du certificat du DELF pour son avenir : « The purpose is to get your French certificate […] And that gives you like, more job opportunities in the future and looks good on a resumé. »

Toutefois, un élève ayant répondu au questionnaire a nuancé ces propos en évoquant l'idée que le DELF ne reflète pas réellement les compétences d'une personne : « I believe it should stop mattering whether or not someone has passed the DELF test, I have personally met people who have passed yet can barely speak a lick of French ! », critiquant le fait que la réussite à l'examen ne garantit pas nécessairement la compétence réelle en français. Bassim partage cette perspective. Il pense que l'examen actuel ne reflète pas toujours fidèlement la réussite d'un tel niveau : « Si je choisis de passer le B2 et je réussis avec 50 %. Un autre élève plus faible qui choisit de passer le B1 et qui réussit avec 95 %, ça ne donne pas vraiment un vrai niveau. […] Donc l'idée, ce n'est pas de réussir, c'est est-ce que ma réussite confirme vraiment mon niveau ou non ? » Pour illustrer cette réflexion, il a rapporté les propos de ses élèves, qui partagent ce constat : « Mes élèves, par exemple, quand ils partagent leurs avis, ils disent souvent que ce n'est pas important B1, B2, on va réussir dans tous les cas, mais la différence est-ce qu'on va réussir avec 50 ou 90 %. »

Evelyn, Enzo, ainsi qu'Elliot ont également évoqué l'importance du DELF en lien avec leur famille. Par exemple, Evelyn a expliqué qu'une partie de sa famille est francophone et que, pour eux, il est important qu'elle termine l'école secondaire avec le certificat DELF : « On one side of my family, they're [francophone] and so they are upset that we don't speak French at home. So being able to graduate with the certification is something that they really push for and have wanted me to complete. » Pour Enzo, dont aucun membre de sa famille élargie ne parle français, le DELF représente une occasion que ses parents n'ont pas eue : « No one of my family speaks French, like my parents tried to learn French but they're not the greatest at it, so yeah. It is nice being open to more options that they weren't able to have when they were younger. » De même, Elliot est le premier de sa famille à parler français : « I'm the first person ever in [my family] to ever speak French. […] They wanted someone in the family to speak French and have that ability, and like the opportunities that they didn't. » Pour lui aussi, le DELF constitue une opportunité que

sa famille n'avait pas : « So that's what it means to me, kind of creating that opportunity that my parents didn't have […]. »

Les résultats révèlent ainsi une diversité de croyances concernant la valeur du certificat DELF. Certains participants y voient une reconnaissance officielle des compétences linguistiques et une ouverture vers de nouvelles possibilités personnelles ou professionnelles, tandis que d'autres s'interrogent sur sa reconnaissance dans la société canadienne et sur sa capacité à refléter fidèlement les compétences des élèves. Ces points de vue illustrent la complexité de la valeur perçue du DELF et mettent en évidence la distinction entre son rôle formel de certification, sa portée concrète dans le contexte scolaire et social canadien, et l'objectif plus large de promotion du bilinguisme poursuivi par les gouvernements fédéral et provincial.

6.2.4 Résumé de l'ontosystème

Au sein de l'ontosystème du cas, l'on peut observer des similitudes et des différences entre les croyances des participants et les politiques nationales et provinciales. Comme mentionné précédemment, d'après les résultats ontosystémiques, il semble que la mise en œuvre du DELF peut soutenir l'objectif du gouvernement fédéral de promouvoir le bilinguisme anglais-français au Canada (Patrimoine canadienne, 2023), notamment grâce à son appui pour mettre en place des pratiques enseignantes en FLS alignées sur l'approche actionnelle (MÉO, 2024).

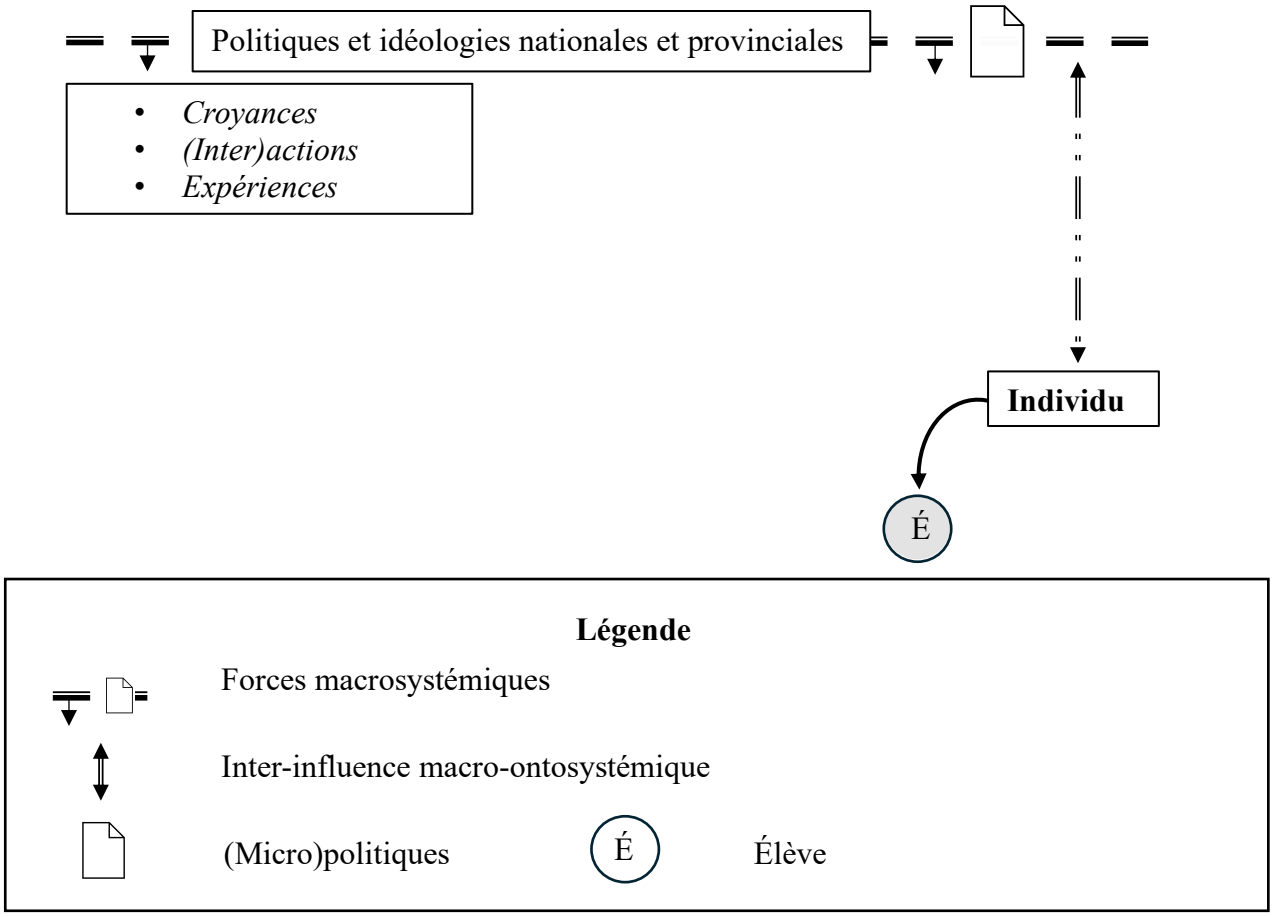
Plus précisément, selon certains participants, l'examen DELF a eu un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS en mettant l'accent sur le développement des quatre compétences fonctionnelles dans des situations authentiques, plutôt que, par exemple, sur l'étude de la littérature francophone. Il offre également un cheminement et des objectifs clairs pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS, tout en soutenant la métacognition des élèves à l'égard de l'apprentissage du français et en renforçant leur motivation à apprendre la langue. Ces effets de la mise en œuvre du DELF peuvent représenter des effets de washback positifs (Watanabe, 2004). Cependant, certains participants craignent l'impact sur les élèves de l'absence de pratiques enseignantes alignées de la manière décrite dans ce chapitre. La crainte exprimée par ces participants porte sur un possible désalignement entre les programmes de FLS et l'examen, les pratiques enseignantes n'étant pas en alignement avec le développement des compétences requises pour réussir l'examen (Biggs, 1999).

Cette influence bidirectionnelle potentielle entre le macro- et l'ontosystème est illustrée dans la Figure 4 par une ligne pointillée verticale avec des flèches, rappelant qu'il existe une

influence bidirectionnelle entre le macrosystème et les autres systèmes (El Hage et Reynaud, 2014). L'ontosystème est illustré par le cercle contenant une lettre désignant un individu : par exemple, « É » représente un élève dans un cours de FLS.

Figure 4

Schéma de l'écosystème du cas (macro- et ontosystème)



Une autre observation digne d'intérêt concerne l'utilisation du DELF comme outil d'assurance qualité. Les documents gouvernementaux mentionnent effectivement le DELF dans cette optique (Gouvernement de l'Ontario, 2019), il est donc intéressant que les participants à cette étude soient sensibles à cette utilisation des résultats. Dans une perspective de washback, l'utilisation des résultats d'examens pour tirer des conclusions sur l'enseignement et l'apprentissage est appropriée lorsqu'il existe un alignement entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué (Tsang et Isaacs, 2022).

Certains ont également soulevé des questions concernant l'utilité du certificat DELF dans la société canadienne. Le gouvernement de l'Ontario promeut l'idée qu'il est utile pour le futur académique et professionnel des élèves. Cependant, cette perspective n'était pas partagée à

l'unanimité par les participants à cette étude. Certains ont toutefois soutenu l'idée que le certificat DELF est plus utile que le certificat d'immersion. En lien avec le washback, ces perspectives ont une importance particulière, car les facteurs socio-économiques liés à l'examen peuvent influencer le washback en classe (Ali et Hamid, 2020). Toutes ces notions liées au washback seront développées au chapitre 7.

Enfin, il convient de rappeler que l'analyse synthétique a amené au choix de présenter de manière intégrée les croyances et les (inter)actions des participants en lien avec l'organisation, la passation et la préparation en fonction de ces volets de la mise en œuvre du DELF au sein du cas. Conformément au modèle théorique de la recherche, ce choix vise à mettre en valeur le rôle des croyances comme filtres, cadres et guides pour l'(inter)action (Fives et Buehl, 2012). Dans la section suivante, l'exosystème du cas est présenté.

6.3 Exosystème : l'organisation de la mise en œuvre du DELF

Dans cette section, les résultats concernant la mise en œuvre du DELF au sein de l'exosystème du cas sont présentés. Rappelons que l'analyse synthétique a conduit à la compréhension que l'organisation de la mise en œuvre du DELF représente une activité exosystémique. Elle se passe dans un système qui n'implique pas l'individu cible, l'élève, mais elle exerce néanmoins une influence sur lui (Neal et Neal, 2013). Ce constat a conduit à la présentation des résultats relevant des dimensions du cas — (micro)politiques, croyances, (inter)actions — concernant le volet « organisation » au sein de l'exosystème du cas. Ainsi, dans un premier temps, les (micro)politiques qui sous-tendent l'organisation de la mise en œuvre du DELF sont exposées. Ensuite, cette section présente les résultats relatifs aux croyances des participants, ainsi que ceux portant sur les (inter)actions intervenant dans ce volet de la mise en œuvre.

6.3.1 (Micro)politiques exosystémiques sous-tendant l'organisation de la mise en œuvre du DELF

En ce qui concerne les (micro)politiques qui sous-tendent l'organisation de la mise en œuvre du DELF, FÉI met à disposition plusieurs manuels destinés aux différents acteurs participant à la mise en œuvre de l'examen, tels qu'un manuel pour le responsable de gestion centrale, un guide pour le centre d'examen et un guide pour le correcteur. Certains de ces manuels ont été inclus dans l'analyse documentaire et les sous-thèmes relevant de cette analyse sont

présentés, dans un premier temps, dans le Tableau 11. Après cela, une description narrative et détaillée de ces sous-thèmes suit.

Tableau 11

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant des (micro)politiques de l'exosystème

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
(Micro)politiques sous-tendant l'organisation du DELF	L'administration de l'examen DELF est « à la fois décentralisée et centralisée »	Manuel du responsable d'un centre d'examen (FÉI, 2022a, p. 9)
	La gestion centrale du DELF du pays s'assure de la mise en œuvre de l'examen dans les centres d'examen	Manuel du responsable de gestion centrale (FÉI, 2021) FÉI, 2022a
	La gestion centrale organise les dates et les horaires avec les centres d'examen	FÉI, 2021 FÉI, 2022a
	Le chef de centre et son équipe exercent de nombreuses responsabilités concernant l'organisation d'une session d'examen DELF	FÉI, 2021 FÉI, 2022a
	Le chef de centre gère l'organisation des journées d'examen	FÉI, 2021 FÉI, 2022a
	FÉI propose une procédure détaillée pour l'évaluation de l'examen	FÉI, 2021 FÉI, 2022a
	La page web DELF du conseil scolaire représente un exemple des efforts visant à promouvoir le DELF que FÉI confie au centre d'examen	Site web du conseil scolaire destiné aux élèves en FLS (Auteur, s.d.)
	La page web informe les élèves sur les objectifs du FLS	Auteur, s.d.
	La page web informe les élèves sur l'examen DELF	Auteur, s.d.
	La page web présente les deux sessions DELF au sein du conseil scolaire	Auteur, s.d.
	La page web présente un tableau indiquant la participation au DELF dans ce conseil scolaire au cours des cinq dernières années	Auteur, s.d.
	La page web indique les dates importantes pour l'administration du DELF	Auteur, s.d.

Le site web informe les élèves sur les moyens d'obtenir de l'aide pour choisir le niveau d'examen	Auteur, s.d.
Le site web fournit des liens vers des documents rédigés en interne	Auteur, s.d.
Les documents rédigés en interne présentent les niveaux communs de compétence des examens DELF offerts à ce conseil scolaire (A1-B2)	Documents de référence élaborés en interne par le conseil scolaire (Auteure, 2020a, 2020b, 2020c)
La brochure informative sur le DELF du conseil scolaire représente un exemple des efforts visant à promouvoir le DELF	Brochure sur le DELF créée par le conseil scolaire (Auteur, 2024)
La brochure invite le lecteur de prendre note que les résultats des élèves peuvent être utilisés de manière anonyme par le conseil scolaire	Auteur, 2024
La brochure met de l'avant l'idée que le DELF est utile à des fins académiques et professionnelles (internationales), que passer le DELF permet aux élèves de s'engager dans une réflexion métacognitive sur leurs compétences linguistiques en français et que cette expérience ne présente aucun inconvénient	Auteur, 2024
La brochure explique que l'élève bénéficiera des adaptations prévues dans son PÉI	Auteur, 2024
La brochure propose quatre conseils aux élèves pour la préparation à l'examen	Auteur, 2024
le conseil scolaire ne prend pas en charge la préparation spécifique au DELF, mais se limite à l'enseignement du FLS comme prévu dans le curriculum	Auteur, 2024
FÉI exige que les correcteurs doivent « être au minimum titulaire du niveau B2 pour suivre une formation de correcteur »	FÉI, 2021 FÉI, 2022a
FÉI interdit qu'un enseignant fasse passer l'examen à ses propres élèves	FÉI, 2021 FÉI, 2022a
FÉI exige que la mini formation des enseignants doit inclure une révision des descripteurs de performance, de la consigne, de la grille d'évaluation et de la liste des « effets parasites » de l'évaluation	FÉI, 2021 FÉI, 2022a
FÉI identifie six anomalies qui peuvent survenir lors des examens DELF	FÉI, 2021 FÉI, 2022a

Les manuels de FÉI définissent les rôles, les responsabilités et les règles encadrant l'administration du DELF, dont le respect conditionne l'autorisation d'organiser l'examen (FÉI, 2021). L'analyse documentaire de ces manuels permet de comprendre la répartition des responsabilités entre les acteurs, ainsi que les modalités organisationnelles auxquelles le conseil scolaire participant doit se conformer.

La FÉI décrit l'administration de l'examen DELF comme étant « à la fois décentralisée et centralisée » (FÉI, 2022a, p. 9). En guise d'exemple, l'examen est administré et corrigé dans chaque pays par la gestion centrale nationale et les centres d'examen locaux, mais FÉI gère le contenu et l'organisation des examens. Plus précisément, elle conçoit l'examen, y compris son format, ses consignes et ses sujets ; fournit les outils administratifs, technologiques, promotionnels et pédagogiques nécessaires à son organisation ; et, conçoit et approuve la formation des formateurs et des correcteurs, entre autres (FÉI, 2021).

Dans chaque contexte national, la gestion centrale du DELF assure le lien entre FÉI et les centres d'examen locaux (FÉI, 2022a). Elle est notamment responsable de la promotion du DELF, de la mise en place des centres d'examen et de la formation de leurs responsables et correcteurs. Elle reçoit également les épreuves et le matériel administratif de FÉI, qu'elle transmet aux centres d'examen. Enfin, elle vérifie les résultats après chaque session, les communique à FÉI et remet les diplômes aux candidats ayant réussi (FÉI, 2021).

Par ailleurs, la gestion centrale établit le calendrier des sessions avec les centres d'examen, conformément aux exigences de FÉI. Les épreuves collectives doivent notamment se dérouler simultanément à l'échelle nationale, tandis que les centres disposent d'une certaine autonomie pour organiser les épreuves individuelles dans les limites du calendrier autorisé (FÉI, 2021).

Le Tableau 12 montre un exemple d'un horaire pour l'administration d'une session du DELF au Canada. Les quatre premiers jours constituent les épreuves collectives pour chaque niveau et les jours qui suivent montrent les épreuves orales individuelles, soit les PO pour chaque niveau.

Tableau 12

Exemple d'un horaire pour l'administration du DELF au Canada

Heure/jour	1 : A1	2 : A2	3 : B1	4 : B2	5 : PO	6 : PO	7 : PO	8 : PO	9 : PO	10 : PO
Terre-Neuve	13h30	13h30	13h30	13h30						
Atlantique	13h00	13h00	13h00	13h00	–	–	–	–	–	–

Est	12h00	12h00	12h00	12h00	–	–	–	–	–	–
Centre	11h00	11h00	11h00	11h00	–	–	–	–	–	–
Rocheuses	10h00	10h00	10h00	10h00	–	–	–	–	–	–
Pacifique	9h00	9h00	9h00	9h00	–	–	–	–	–	–

Le calendrier des examens est établi de manière à garantir l'intégrité des épreuves, en particulier en ce qui concerne les sujets et les consignes d'examen. Par exemple, en exigeant que tous les élèves canadiens passent les épreuves collectives le même jour et à la même heure, FÉI s'assure qu'il est peu possible de partager les sujets et les consignes avec d'autres candidats, car les sujets et les consignes (mais pas les modalités) sont différents pour chaque session (FÉI, 2021).

Au sein du conseil scolaire participant, les épreuves collectives du DELF ont été organisées vers la fin du premier semestre, tandis que les épreuves individuelles se sont déroulées les vendredis, samedis et dimanches précédant la pause scolaire d'hiver. Une organisation semblable a été adoptée au deuxième semestre, les épreuves ayant eu lieu avant le dernier mois de l'année scolaire.

Il existe 38 centres d'examen au Canada, au moins un dans chaque province et territoire, dont sept en Ontario (FÉI, s.d.-b). Un centre d'examen est une entité chargée de gérer l'administration des sessions d'examen DELF. Il comprend un chef de centre, un jury (voir 6.3.2), de nombreux correcteurs et un administrateur du bureau. FÉI agrée le centre d'examen et effectue des visites de conformité afin de s'assurer que chaque centre administre et corrige l'examen conformément à ses règles et à ses normes. Par exemple, la FEI exige que le centre d'examen préserve l'intégrité et la confidentialité de l'examen. Ceci est principalement assuré par le chef du centre et sa gestion des sessions du DELF. Par exemple, cette personne est responsable de tous les correcteurs et autres membres du personnel qui contribuent à l'organisation de la session d'examen. Elle communique directement avec la gestion centrale (FÉI, 2022a).

Par ailleurs, selon le FÉI (2022a), le chef de centre et son équipe exercent de nombreuses responsabilités concernant l'organisation d'une session d'examen DELF, qui comprennent principalement : la promotion du DELF et la sensibilisation du public, la gestion des inscriptions des élèves et le recrutement des correcteurs. Il gère également la réception, l'organisation et la distribution du matériel d'examen et le respect de la confidentialité des sujets de l'examen tout au long de la session. Cela comprend la vérification du contenu des sujets, par exemple, s'assurer que

les fichiers audios et les fichiers PDF fonctionnent correctement. Le chef de centre et son équipe doivent également imprimer les documents d'examen requis et en créer le nombre nécessaire de copies (FÉI, 2022a).

De plus, le chef de centre gère l'organisation des journées d'examen, par exemple, réserver un espace physique, s'assurer que tout le monde est conscient de son rôle et prêt à le remplir. Il s'assure que chaque correcteur administrant l'examen lors de la session possède un certificat d'habilitation. Il régit aussi les résultats, ce qui comprend leur vérification et leur saisie dans le système électronique de FÉI. Après chaque session, le chef de centre doit détruire de manière sécurisée tout matériel associé à l'examen, de même qu'envoyer un bilan de la session et les « frais de dossier » à FÉI (soit 15 % des frais d'inscription de chaque candidat), entre autres (FÉI, 2022a, p. 48).

Par ailleurs, pour chaque examen du DELF (A1, A2, B1 et B2), l'élève reçoit une note sur 100 points. Cette note se compose de quatre parties équivalentes (CO, CÉ, PO et PÉ), chacune notée sur 25. Pour réussir, l'élève doit obtenir une note totale minimale de 50/100, sans obtenir moins de 5/25 dans aucune section. Si l'élève obtient un score légèrement inférieur à 50, mais fait preuve d'une performance équilibrée dans les quatre sections, le jury peut lui attribuer un petit nombre de points pour l'aider à atteindre le seuil de réussite. Cependant, si une section est inférieure à 5/25, même si le score global est de 50 ou plus, l'élève est disqualifié.

La feuille de résultats remise aux élèves comprend les éléments suivants : la note originale pour chaque partie, les points bonus attribués par le jury (le cas échéant), la note finale sur 100, la décision du jury : « Admis » (50 ou plus sur 100), « Non admis » (49 ou moins sur 100), « Éliminé » (une note inférieure à 5/25 sur une ou plusieurs épreuves), ou « Absent ». Les notes finales ne sont pas négociables. Les élèves ont le droit de consulter leur examen sur place dans le centre d'examen s'ils le souhaitent. Les résultats sont confidentiels et ne sont communiqués qu'à l'élève, au jury et au personnel du centre. Toutefois, les résultats d'une session peuvent être diffusés de manière anonyme (FÉI, 2022a).

Ces résultats de l'analyse documentaire mettent en évidence le rôle déterminant de FÉI dans la mise en œuvre du DELF, ainsi que la flexibilité limitée laissée aux contextes locaux. Toutefois, bien que la mise en place du DELF soit largement définie par FÉI, chaque conseil scolaire conserve une responsabilité importante dans la diffusion de l'information et dans l'organisation concrète de l'examen pour ses élèves.

Dans le cadre de cette étude, l'analyse documentaire a également porté sur les ressources produites par le conseil scolaire participant, notamment sa page web consacrée au DELF, des documents internes décrivant les niveaux de l'examen et une brochure destinée aux élèves et à leurs parents ou tuteurs. Ces documents permettent d'examiner les (micro)politiques qui encadrent la communication et l'organisation locale du DELF.

Sur le site web du conseil scolaire participant à cette étude, la page consacrée au FLS présente des informations sur le DELF. Cette page pourrait être un exemple des efforts visant à promouvoir le DELF que FÉI confie au centre d'examen. Elle commence par une petite section dédiée au FLS, où sont présentés la vision du curriculum du FLS (MÉO, 2014), ses objectifs et les exigences auxquelles les élèves doivent satisfaire pour atteindre ces objectifs. Cette page cite également une autre section du curriculum qui souligne que la capacité de parler les deux langues officielles du Canada aide à préparer les élèves à leur rôle en tant que citoyens, favorise un intérêt à vie pour l'apprentissage des langues et présente des avantages pour l'individu, le pays et la communauté internationale (MÉO, 2014 cité dans site web du conseil scolaire, s.d.).

La prochaine section présente le « *Grade 12 French Proficiency Test* » du conseil scolaire, soit le DELF. Cette section donne un aperçu de l'examen, en précisant qu'il est reconnu à l'échelle internationale, destiné aux élèves non francophones et basé sur le CECR. Il explique que l'examen teste les quatre compétences et que le ministère français de l'Éducation nationale remet un certificat aux élèves qui réussissent.

Le site explique que le conseil scolaire organise deux sessions d'examens DELF par année scolaire, une par semestre. Il précise que les élèves peuvent passer l'examen au cours du semestre où ils sont inscrits à un cours de FLS de 12^{e} année. Les autres élèves admissibles comprennent ceux qui ont déjà suivi un cours d'été ou un cours en ligne de FLS de 12^{e} année et qui n'ont pas encore passé l'examen DELF. Comme mentionné ci-dessus, ce conseil scolaire propose trois niveaux DELF : A2, que le site web décrit comme le plus facile, B1 et B2, qu'il décrit comme le plus difficile.

Après cela, la page web du conseil scolaire présente également des données sur la participation et la réussite au DELF entre 2018 et 2024. Selon ces données, entre 82 % et 90 % des élèves admissibles se présentent à l'examen. Pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024, cela représente environ 1 800 élèves par année. Les taux de réussite demeurent élevés et relativement stables, variant entre 95 % et 97 % pour les périodes présentées.

La page web présente également le calendrier administratif du DELF, notamment les périodes d'inscription, les échéances à respecter et les dates des épreuves collectives et individuelles. Les élèves admissibles sont informés par courriel des modalités de participation et invités à remplir un formulaire en ligne pour manifester leur intérêt et s'inscrire à leur épreuve orale individuelle. Pour obtenir de l'aide concernant leur inscription, ils peuvent s'adresser à leur enseignant de FLS de 12e année, au coordonnateur DELF de leur école ou au bureau DELF du conseil scolaire.

Ensuite, le site web informe les élèves sur les moyens d'obtenir de l'aide pour choisir le niveau d'examen. Il précise qu'ils peuvent demander des conseils à leur enseignant, mais que la décision finale leur appartient. Le conseil scolaire fournit des liens vers des documents rédigés en interne, en français qui décrivent les niveaux A2, B1 et B2. Ceux-ci peuvent également représenter un exemple des efforts de promouvoir le DELF.

Plus spécifiquement, la ressource propre à chaque niveau situe celui-ci parmi les autres : par exemple, les compétences d'un élève au niveau A2 sont décrites comme correspondant à la survie, B1 à la débrouillardise, B2 à la compétence, etc. Chacune est accompagnée d'une description de l'environnement linguistique visé (p. ex., A2 : l'environnement immédiat, les informations personnelles simples), des attentes (p. ex., B1 : comprendre une langue standard sur les sujets familiers), des types de réponses attendues (p. ex., B2 : prendre une position sur un sujet nuancer son propos), de même que du comportement linguistique de l'élève (p. ex., A2 : parler à un rythme lent).

Ces ressources incluent également des exemples de structures grammaticales et de lexique typique pour chaque niveau. Par exemple, pour le niveau B1, il est indiqué que l'élève peut utiliser une variété de temps de verbes dont le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur simple et proche, le conditionnel (passé) et l'impératif. En ce qui concerne le lexique, l'élève B1 peut recourir au vocabulaire du quotidien. Enfin, ces documents comportent une section formulée en phrases « je peux » (conformément au CECR et aux grilles d'auto-évaluation de FÉI), qui illustrent de manière concrète ce que l'élève peut faire en français selon chaque niveau. Par exemple, au niveau B2, l'élève peut employer des expressions « toutes faites » pour combler les blancs pendant qu'il réfléchit à ce qu'il veut dire (p. ex., « Comment dire… »).

Le site web du DELF du conseil scolaire joint également un lien vers le site web de FÉI (FÉI, s.d.-a) et indique que les élèves peuvent y consulter de nombreuses ressources pour choisir

leur niveau et se préparer à l'examen. Il précise par ailleurs les modalités de passation : les épreuves collectives, d'une durée de deux heures à deux heures et demie, se déroulent dans l'école de l'élève, à des dates et heures imposées. L'épreuve orale individuelle, d'une durée approximative d'une heure comprenant 30 minutes de préparation, a lieu dans un autre bâtiment du conseil scolaire. Les élèves doivent organiser eux-mêmes leur transport aller-retour vers ce lieu. La dernière section réaffirme que les examens DELF sont coordonnés à l'échelle internationale et doivent se dérouler simultanément dans tout le pays. Elle rappelle également les dates des épreuves collectives pour la session actuelle.

Comme mentionné plus haut, le conseil scolaire a aussi publié une brochure informative sur le DELF. Elle pourrait aussi être un exemple des efforts visant à promouvoir le DELF. D'une longueur de deux pages, elle reprend les mêmes informations que le site web en plus d'autres. D'abord, la brochure invite le lecteur de prendre note que les résultats des élèves peuvent être utilisés de manière anonyme par le conseil scolaire à des fins de planification et pour affiner les objectifs du conseil scolaire. Elle explique que les résultats individuels des élèves ne sont pas partagés aux écoles et que la participation au DELF est volontaire.

La brochure comprend également une section présentant quelques citations d'élèves ayant passé l'examen : « [The DELF] is very useful when looking for jobs and schools » ; « It lets me gain knowledge about my French skills. It is a positive experience with no downside » ; « It is beneficial for future jobs on a resume » ; « It is internationally recognized ». Avec ces citations, le conseil scolaire met de l'avant l'idée que le DELF est utile à des fins académiques et professionnelles (internationales), que passer le DELF permet aux élèves de s'engager dans une réflexion métacognitive sur leurs compétences linguistiques en français et que cette expérience ne présente aucun inconvénient.

La brochure met en évidence des informations concernant les élèves ayant un PÉI. Plus précisément, elle explique que l'élève bénéficiera des adaptations prévues dans son PÉI et que les détails de ces adaptations seront communiqués avec le coordinateur du site[19] à l'école, puis transmis de manière sécurisée aux responsables et aux correcteurs du DELF. Il n'est fait mention d'aucune modification.

[19] Le coordinateur du site est l'intermédiaire entre l'école et le conseil scolaire pour tout ce qui concerne le DELF. Ce rôle sera expliqué plus en détail dans la section 6.3.2.

Ensuite, la brochure propose quatre conseils aux élèves pour la préparation à l'examen : compléter des tests de pratique et des évaluations écrites, élaborer des stratégies et s'entraîner en vue du débat oral, pratiquer l'expression orale spontanée, et essaye des tests d'écoute et des exemples d'entrevues. Elle précise également que les cours de FLS offrent beaucoup d'occasions pour pratiquer ses compétences en français. Ainsi, le conseil scolaire ne prend pas en charge la préparation spécifique au DELF, mais se limite à l'enseignement du FLS comme prévu dans le curriculum (MÉO, 2014). Cette position a été réaffirmée lors des échanges avec le personnel scolaire du conseil participant, où il a été précisé que celui-ci considère l'examen DELF comme étant distinct du curriculum (MÉO, 2014), lequel constitue, pour le conseil, la seule référence encadrant l'enseignement en classe. Comme nous le verrons dans la section 6.5, les acteurs scolaires qui ont participé à cette étude adoptent une position différente concernant la préparation des élèves à l'examen DELF dans les cours de FLS.

En résumé, l'analyse des ressources locales met ainsi en évidence le rôle du conseil scolaire dans la promotion du DELF, l'information des élèves et l'organisation de leur participation à l'examen. Ces documents précisent notamment les conditions d'admissibilité, les modalités d'inscription, le choix du niveau, les adaptations prévues et les ressources de préparation disponibles. Ils révèlent également certaines orientations institutionnelles concernant l'utilisation des résultats et la place de la préparation au DELF dans l'enseignement du FLS. La section suivante examine les croyances et les (inter)actions des participants intervenant dans cette organisation.

6.3.2 Croyances concernant l'organisation du DELF et (inter)actions intervenant dans cette activité

Dans cette section, il est question des résultats relatifs aux croyances des participants concernant l'organisation du DELF et aux (inter)actions qui interviennent dans ce volet de la mise en œuvre. La première partie présente les résultats du questionnaire à ce sujet. Ensuite, certaines (inter)actions menées tout au long de chaque session DELF sont abordées, notamment en lien avec la priorité accordée au bien-être des élèves. Après cela, les parties subséquentes de cette section sont organisées en fonction des mois au cours desquels les différentes étapes de la mise en œuvre du DELF ont lieu (p. ex., les mois 1 à 4). Certaines informations issues des analyses sur les (micro)politiques exosystémiques sont également intégrées afin d'appuyer les propos des participants partagés lors des entrevues. Le Tableau 13 résume les thèmes et les sous-thèmes

relevant des analyses de ces dimensions du cas. Après le Tableau 13, ces résultats sont présentés de manière narrative et descriptive afin d'offrir une description détaillée de ce système.

Tableau 13

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes liés à la mise en œuvre du DELF relevant de l'exosystème (croyances et interactions)

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Croyances concernant l'organisation du DELF	L'organisation de la mise en place du DELF est efficace	*n*=10 (Allison, Bassim, Ben, Elliot, E4, E7, E13, E16, Rose, Ruth)
	Le système d'inscription n'est pas efficace	*n*=2 (Enzo, E10)
	Le système d'inscription est efficace	*n*=2 (E2, E7)
	La communication sur le DELF est efficace	*n*=3 (E5, E8, E18)
	L'intérêt des élèves est la logique sous-tendant l'organisation de la mise en place du DELF	*n*=3 (Diane, Faye, Rita)
	Les enseignants actifs et retraités évaluent différemment les élèves au DELF	*n*=1 (Filip)
	Il faut mobiliser les enseignants actifs et retraités pour la mise en œuvre du DELF	*n*=3 (Diane, Faye, Filip)
	L'organisation des épreuves DELF sur les weekends n'est pas idéale	n=3 (Andriane, Ben, E9)
	Il faut organiser les épreuves DELF sur les weekends	*n*=3 (Diane, Faye, Ruth)
	La création de binômes stratégiques pour la correction des examens est bénéfique pour le mentorat et la collaboration	*n*=3 (Ben, Faye, Ruby)
	L'organisation des épreuves lors de la passation (n') est (pas) positivement perçue	*n*=3 (Cécile, Elliot, E9)
	La mini-formation lors des journées des épreuves orales est importante	*n*=3 (Diane, Faye, Florence)
	Il est important de garder la confidentialité des résultats des élèves au DELF	*n*=5 (Diane, Faye, Filip, Florence, Rose)
(Inter)actions intervenant dans l'organisation du DELF	Communiquer avec FÉI	*n*=1 (Diane)
	Gérer le bureau DELF au conseil scolaire	*n*=1 (Faye)

Communiquer avec les élèves, les enseignants et les correcteurs du DELF	*n*=2 (Diane, Faye)
Établir le calendrier des épreuves orales	*n*=2 (Diane, Faye)
Identifier un coordinateur du site au sein de chaque école	*n*=5 (Diane, Adèle, Andriane, Bassim, Ben)
Communiquer avec les parents des élèves	*n*=3 (Andriane, Allison, Adèle)
Réviser l'examen	*n*=2 (Diane, Faye)
Créer des copies-types pour les épreuves	*n*=2 (Diane, Faye)
Créer les binômes des correcteurs pour la correction des examens	*n*=2 (Diane, Faye)
Planifier les adaptations des PÉI des élèves	*n*=4 (Andriane, Diane, Faye, Filip)
S'organiser pour les épreuves collectives	*n*=2 (Diane, Faye)
Préparer dans les écoles pour les épreuves collectives	*n*=7 (Diane, Faye, Adèle, Andriane, Bassim, Ben, Cécile)
Envoyer les examens collectifs au bureau du DELF du conseil scolaire	*n*=2 (Diane, Faye)
Corriger les examens collectifs lors des journées des épreuves orales	*n*=1 (Rita)
Soutenir les élèves lors des journées des épreuves orales	*n*=3 (Diane, Faye, Enzo)
Donner une mini-formation aux correcteurs lors des journées des épreuves orales	*n*=5 (Andriane, Bassim, Diane, Faye, Florence)
Créer et mettre à disposition de ressources matérielles pour les correcteurs	*n*=5 (Allison, Diane, Faye, Florence, Roxane)
Soutenir les correcteurs au niveau logistique des journées des épreuves orales	*n*=5 (Diane, Faye, Filip, Florence, Ruth)
Gérer les anomalies des élèves	*n*=3 (Diane, Faye, Filip)
Réagir aux situations imprévisibles	*n*=3 (Diane, Faye, Filip)
Collaborer avec le jury pour vérifier les calculs des notes et pour appliquer les ajustements nécessaires	*n*=3 (Diane, Faye, Filip)

Communiquer avec les correcteurs afin d'obtenir leur retour sur la session	*n*=1 (Rose)
Communiquer avec les enseignants de FLS et les correcteurs du DELF sur la session par le biais d'un mémo	*n*=4 (Allison, Diane, Faye, Filip)
Communiquer les résultats du DELF qu'aux élèves	*n*=3 (Diane, Faye, Filip)

Les résultats du questionnaire présentés dans le Tableau 14 révèlent une appréciation globalement favorable de l'organisation du DELF. Parmi les 27 participants ayant répondu à cette question, 21 la jugent satisfaisante et six plutôt satisfaisante. Aucun ne la considère comme insatisfaisante. Les appréciations les plus nuancées proviennent des élèves, dont six ont choisi la réponse « plutôt satisfaisant ».

Tableau 14

Croyances sur l'organisation du DELF

Organisation	Groupe					Total
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=3/4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=18)	(*n*=27/28)
Satisfaisant	1	3	4	1	12	21
Plutôt satisfaisant	0	0	0	0	6	6
Insatisfaisant	0	0	0	0	0	0

Les commentaires du questionnaire révèlent également différentes perceptions de l'organisation du DELF. Bassim considère que l'examen est bien organisé, notamment en ce qui concerne les horaires et la correction : « The DELF exam is well organized in terms of scheduling, organization and correction. » Allison souligne pour sa part la qualité des communications destinées aux élèves : « The communications to students provide clear instructions and enough time to meet deadlines and, while lengthy, are comprehensive ». Rose partage cette appréciation et souligne l'efficacité de l'organisation, du recrutement des correcteurs jusqu'au déroulement des journées d'évaluation : « The organization of the [this board's DELF exam] is top-notch, from the recruitment, scheduling and training of the assessors, to the day-today interview/correction process ».

Cependant, certains élèves évoquent des difficultés liées à l'inscription aux épreuves orales. Enzo décrit notamment la sélection des dates comme étant « pretty confusing ». Un autre élève souligne le manque d'information concernant les solutions possibles en cas de conflit d'horaire : « There is very little communication in regard to possible alternative dates for the oral evaluation if there is scheduling conflicts with the dates currently available ».

À l'inverse, d'autres élèves considèrent que l'inscription et les communications sont efficaces. L'un d'eux explique : « It was very easy to sign up, there were very clear instructions to do so. » Un autre apprécie les nombreux rappels transmis par l'équipe organisatrice : « They send many emails and reminders to ensure I know what I'm doing and when I have deadlines. » Elliot résume cette appréciation favorable en affirmant : « It is organized well and the information is easy to access ».

Ensuite, rappelons qu'au sein du conseil scolaire, l'organisation du DELF est supervisée par Diane, cheffe de centre et principale organisatrice, qui assure notamment les communications avec FÉI : « [I'm] the one who primarily liaises with FÉI ». Elle travaille étroitement avec Faye et une administratrice du bureau DELF. Cette dernière gère notamment les horaires des épreuves orales au moyen du système Pick-A-Time et répond aux communications des élèves, des parents et des enseignants. Comme l'explique Faye : « She's the one working the Pick-A-Time for the [student PO] schedules, contacting the students, and sometimes parents contact her if there's a problem, the teachers, and so on and so forth. »

Lors cette collaboration administrative, Diane et Faye ont souligné que la mise en œuvre du DELF repose sur une volonté partagée de placer les élèves au cœur du processus. À titre d'exemple, Diane a dit : « The logic behind everything that we do is, what's in the best interest of the students ? ». Elle a précisé : « We ensure that if there are any barriers that we remove them. » Faye a appuyé cette vision en déclarant : « It's about the student first. » Enfin, Rita a partagé le même avis dans le questionnaire : « From the welcome of the student to the correction, we always try to accommodate students and facilitate their experience. »

Cette préoccupation pour le bien-être des élèves est manifestée dès les premières étapes de la mise en œuvre. Lorsque le processus débute (Mois 1), l'équipe commence les préparatifs en lançant la planification du DELF et en communiquant avec les écoles pour évaluer l'intérêt et les besoins éventuels. Comme mentionné ci-dessus, le conseil scolaire organise deux sessions DELF par année scolaire. La première se déroule de septembre à janvier et la seconde de février à juin.

L'équipe organisatrice suit le même protocole pour chaque semestre. Les sections suivantes présentent les (inter)actions et les croyances en lien avec l'organisation de la mise en œuvre de l'examen DELF au fil des mois.

Mois 1 (septembre, janvier). Au cours du premier mois de l'organisation du DELF (soit septembre pour le premier semestre, soit février pour le deuxième), l'équipe organisatrice commence à communiquer avec les élèves et les enseignants de FLS au sujet de l'examen, notamment en ce qui concerne l'inscription des élèves. Elle se charge également du recrutement des correcteurs et de l'établissement du calendrier des épreuves orales individuelles.

Pour ouvrir la session DELF pour le semestre, Diane rédige un mémo destiné aux enseignants de FLS des écoles secondaires du conseil scolaire. Ce document précise les principales étapes et échéances de l'organisation du DELF :« [I]n that memo, it outlines all the dates and the timelines as the DELF approaches. For example, it gives the dates of when students are going to be notified, when they have to register by, when we open up the Pick-A-Time where students can select their interviews. » Le mémo rappelle également que les élèves peuvent passer le DELF pendant le semestre où ils suivent un cours de FLS de 12e année, une disposition qui permet, selon Diane, de répartir plus équitablement le nombre de participants entre les deux sessions.

Aussi, lors du premier mois, Diane a affirmé qu'elle et son équipe sont en train de recruter les correcteurs du DELF, incluant des enseignants actifs (comme Adèle, Alison, Andriane, Bassim et Ben) et retraités (comme Rita, Rose, Roxane, Ruby et Ruth). Filip souligne que ces deux groupes présentent des forces et des limites différentes dans l'évaluation. Selon lui, les enseignants actifs peuvent parfois éprouver des difficultés à juger objectivement les performances des élèves en raison de leur proximité avec ces derniers : « Une des difficultés c'est qu'il y a un lien émotif avec les élèves. Donc on connait et comprend, ce qui parfois nuit à notre jugement comme correcteur, parce que, en anglais, we know where they're going, mais les mots que j'entends vraiment sont pas en train de communiquer le message. »

Il reconnaît néanmoins que les enseignants actifs peuvent être « d'excellents correcteurs ». Il souligne également que les enseignants retraités disposent souvent d'une expérience importante de la correction, leur permettant de développer une compréhension précise des descripteurs, notamment en matière de lexique et de morphosyntaxe. Toutefois, il considère que leur éloignement prolongé de l'enseignement peut parfois influencer leur jugement : « Si ça fait 15 ans

que tu n'as pas été en contact avec les élèves, y a peut-être un jugement, parfois qui est un peu sévère. »

Malgré ces différences, Filip estime que la participation des enseignants retraités est indispensable au fonctionnement du DELF, particulièrement en raison des besoins importants en personnel : « Les retraités sont essentiels au fonctionnement de la machine parce que c'est une très grosse machine maintenant. Si tu n'avais pas les personnes retraitées, je pense que le système s'écoulerait. » Ben partage cette préoccupation et soulève la question de la pérennité du dispositive : « Our marking has become very retired teacher heavy, leading to concerns about the future of the program. »

Ensuite, si le recrutement des évaluateurs représente un enjeu en soi, la coordination de leurs disponibilités constitue un défi tout aussi important lorsqu'il s'agit d'établir le calendrier des épreuves orales. Cette tâche complexe repose en grande partie sur la coordination des disponibilités des correcteurs, qu'ils soient actifs ou retraités. De plus, pour finaliser le calendrier, Diane et son équipe doivent attendre la date limite d'inscription du mois prochain afin de connaître le nombre d'élèves souhaitant passer l'examen. Comme l'a indiqué Diane, la majorité des épreuves orales a lieu les fins de semaine, et il faut parfois mobiliser les vendredis également : « The majority of our assessments take place on Saturdays and Sundays, and we need to the odd Friday as well. So, as schools are doing their part, we're also getting assessors ready. »

Cette organisation des épreuves orales pendant les fins de semaine n'est pas sans conséquences pour les élèves ni les enseignants. Du côté des élèves, cette planification peut poser problème. Un élève a exprimé une frustration à ce sujet dans le questionnaire : « I do not like that [the oral exam] is on the weekend and not at school, this creates a problem for transportation. »

Du côté des enseignants, Andriane considère que la participation aux épreuves pendant les fins de semaine représente une charge de travail supplémentaire, difficilement conciliable avec ses responsabilités professionnelles : « I already work five days a week. I'm not interested in working six and seven days a week. […] A lot of teachers who teach full-time are not interested. I mean, I already have a job where I bring work home. » De son côté, Ben a souligné un effet d'exclusion que cette organisation peut entrainer :

> The other issue is they got less and less teachers interested in leaving the class for prolonged periods of time [to evaluate the DELF during the week]. So, they were like, what do we do ? Okay, let's run the interviews on the weekend. Which again is good in a sense of like,

> I can make some extra money and work the weekend. […] But they're not going to run any days during the week […], well then, the only people you're focused on are people who don't have small children, who aren't new to teaching and struggling […]. Like you are literally […] just isolating all of those people.

Quant à Cécile, elle se questionne sur la pertinence de mobiliser autant de personnes pour ce que les élèves retirent réellement du DELF. Selon elle, les ressources humaines nécessaires pour les épreuves collectives, « c'est rien. » En revanche, elle s'interroge sur la valeur de l'investissement en personnel pour les journées de correction et d'épreuves orales : « C'est les correcteurs, c'est ceux qui font les interviews, tout ça pour… j'ai eu un étudiant qui dit : Madame tout ça pour un certificat qui, finalement… Alors je ne sais pas, je trouvais la réflexion intéressante. »

Du point de vue administratif, cette organisation est toutefois jugée nécessaire. Faye a expliqué qu'un manque d'enseignants suppléants qualifiés en FLS empêche de libérer les enseignants-correcteurs pendant la semaine : « We cannot take all the supply teachers from the schools during the week [for the DELF] because they need them in the schools for the schools to run as smoothly as possible. » Ruth a souligné à son tour la logique de cette approche : « It's the only way – you don't have to replace us. If you were to have [only] the contract teachers, they could probably get away with one or two days a session. [They] couldn't do 12 days. […] So, you have to have your retired people doing some of this. » Faye a également précisé que cette organisation présente certains avantages pour les élèves, comme plus de temps et disposer d'une voiture. Elle a ainsi résumé la logique derrière ce modèle organisationnel : « So that's why we went with the model. It's mainly because yes, there is the supply teacher issue that is nation-wide, but also, it was because it was beneficial to the students. »

La complexité du calendrier ne se limite pas aux disponibilités du personnel ou aux considérations logistiques. Elle repose aussi sur le nombre d'élèves inscrits à chaque niveau ; chaque niveau nécessitant une allocation de temps différente, comme l'a expliqué Diane :

> [W]hen we go to schedule the oral interviews, in order to build the schedule, for example, for 1000 students, the time allocated for an interview at the B2 level is different than the time allocated at the B1 level, right? We have to know how many students are challenging B2 versus B1 versus A2 in order to allocate enough interviews.

Elle a également souligné que le volume important d'élèves représente une charge de travail logistique considérable : « We put through a lot of students at any given DELF administration and

just the sheer volume… There's a lot of paper that goes with it, you know, making sure that nothing is lost, that everything is accounted for – that can be a challenge. »

Par ailleurs, lors du premier mois dans les écoles, Diane a mentionné que la première étape pour les enseignants consiste à identifier un coordinateur du site. Cette personne sert de contact entre le bureau du DELF et l'école. Elle a expliqué que toutes les communications entre le bureau du DELF du conseil scolaire et les écoles sont gérées par les coordinateurs du site des écoles. Pour sa part, Andriane a dit qu'en tant que coordinatrice du site pour l'école A, elle est : « the liaison between the board and the Grade 12 teachers, in making sure that they get their students to sign up and giving them the deadlines ».

Enfin, les enseignantes-correctrices de l'école A ont fait part de la communication qu'elles échangent avec les parents/tuteurs des élèves en FLS par rapport au DELF. Cette communication commence dès le début de l'année scolaire. Par exemple, Andriane a expliqué qu'au début de chaque semestre lors de la soirée de rencontre parents-enseignants, elle fait une présentation pour les parents/tuteurs avec l'objectif expliquer ce qu'est le DELF et en quoi il consiste. Elle a affirmé que « yes, there is some promotional stuff there, but most students know [about the DELF] because it's not new, it's something that their French teachers would have talked about in class ».

De son côté, Allison a rapporté qu'elle est très impliquée dans la communication avec les parents/tuteurs et les élèves dès le début de l'année scolaire sur ce à quoi ressemble le DELF. Adèle a partagé des idées pareilles : « I send an email to all [the students'] parents[/guardians] saying this is what DELF is, this is what time they have to be there, this is what they can and can't have, this is where the oral part is written, if it's a snow day, they still have to come. Yeah, so we communicate with our parents. » Cette communication entre les enseignants et les parents/tuteurs se poursuit tout au long du semestre, bien qu'Adèle ait indiqué qu'elle reçoit rarement des questions de la part des parents/tuteurs de ses élèves au sujet du DELF. Enfin, Cécile a eu une autre perspective sur la communication par rapport au DELF. Dans le questionnaire, elle a expliqué : « [The DELF is] organized between the board and the students. [There are] very few involvements from the Grade 12 teacher ».

Mois 2 (octobre, février). Lors du deuxième mois, l'équipe organisatrice peut finaliser le calendrier des épreuves orales. Elle reçoit également l'examen de FÉI et entreprend une révision de celle-ci. Enfin, au cours de ce mois, Faye et les autres formateurs préparent des copies types de l'examen de PÉ, qui seront utilisées lors des journées de correction.

En ce qui concerne la finalisation du calendrier, elle peut commencer au début du deuxième mois, lorsque l'administratrice du bureau envoie aux élèves une invitation à s'inscrire au DELF. Diane a souligné que son objectif est d'organiser le calendrier de manière à répondre au mieux aux besoins des élèves. Par exemple, elle a dit : « Let's say we have 600 students challenging the B2, we try and schedule about 640 interview spots. So, there is a little bit of flexibility for kids, you know? » Elle a mis en évidence un autre exemple des efforts déployés par l'équipe pour faire preuve de flexibilité pour les élèves : « So when I look at the B2 days – I think we had maybe seven B2 days, maybe four or three B1 days and only one A2 day, right ? So, if that A2 day doesn't work for that student, we don't want to say well you're out of luck, we try our best to squeeze them in on another day. » Cela peut sembler évident, mais évaluer différents niveaux en une seule journée demande un certain effort cognitif de la part des correcteurs. Les tâches et les attentes sont différentes pour chaque niveau, les correcteurs doivent donc être préparés sur le plan pédagogique pour évaluer chaque élève de manière juste. Plus de détails sur la passation se trouvent dans la section 6.4. Avant la fin du deuxième mois, les élèves reçoivent un courriel qui confirme les dates pour les épreuves collectives et qui donne des directives sur comment s'inscrire pour l'épreuve individuelle. Ils ont jusqu'à la fin du mois pour choisir un jour et une heure pour celle-ci.

Par ailleurs, pendant le deuxième mois, Diane et son équipe reçoivent l'examen de FÉI, comprenant les quatre épreuves (CO, CÉ, PO et PÉ) pour les trois niveaux offerts par le conseil scolaire participant (A2, B1 et B2). Faye prend en charge la révision de l'examen. Pour l'épreuve de CO, elle a mentionné qu'elle écoute tous les fichiers audio et vérifie l'exactitude de toutes les réponses aux questions. Elle fait la même chose pour la CÉ en lisant tous les textes et en vérifiant l'exactitude de toutes les réponses aux questions. Le processus est similaire pour la PÉ : elle a rapporté réviser les instructions données aux élèves et s'assurer que le vocabulaire utilisé est adapté à la culture canadienne. Elle a précisé que : « Sometimes European terms are used. If it is the case, we specify the meaning of those terms (e.g., *lycée* is *école secondaire*) ». Enfin pour la PO, elle a indiqué qu'elle passe également en revue des sujets pour tous les niveaux et vérifie qu'ils sont adaptés au contexte culturel canadien.

Au besoin, elle a témoigné du fait qu'elle ajoute des notes d'appui pour clarifier certains mots de vocabulaire et références culturelles françaises. Par exemple, elle a dit qu'elle ajoute « a synonym that our students would understand or a brief definition […] directly on the *sujets* de PO ». De plus, elle a indiqué qu'elle communique avec les coordinateurs du site lorsqu'il est

nécessaire : « If there is something that needs to be communicated to the schools before the *épreuves collectives*, we send a message to the site coordinators. » Faye prend aussi du temps pour bien analyser les consignes afin de pouvoir les expliquer et guider les correcteurs lors de l'examen. Filip a précisé que : « [Faye] et [son collègue] font un bon travail de décortiquer la consigne [afin de répondre à la question] on s'attend à quoi [pour cette épreuve] ? »

Enfin, lors du deuxième mois, Faye crée également des copies-types pour les épreuves de PÉ pour les niveaux B1 et B2. Celles-ci sont utilisées lors d'une mini-formation donnée aux correcteurs lors des journées d'examen (voir ci-dessous). Faye a expliqué que son processus pour créer les copies-types se déroule ainsi :

> All our *copies-types* are done every session based on the *consigne* given for levels B1 and B2. In order to generate the *copies-types*, I work with a colleague, who is also a *formatrice*. We get a large selection of student copies from two high schools that are close to our houses. Together, we select two student copies, usually one at level [p. ex., B1] and one below level [p. ex., en dessous de B1]. These PÉs remain anonymous.

Elle a précisé comment elle et ses collègues procèdent pour créer les copies-types : « [We] assess each copy separately and then we moderate our marking. Once we agree on a level for each *descripteur* and a final mark, we generate detailed explanations for each *descripteur* on the *grille d'évaluation* ». Faye a également expliqué qu'elle fait appel à Filip afin de produire des copies aussi exactes que possible :

> As an additional measure, we invite [Filip] to moderate with us to ensure we are as accurate as possible. The *copies-types* and the *grilles d'évaluation annotées* become our training tools for the session. Each *correcteur* has to do the two *copies-types* before starting marking levels B1 and/or B2.

Ainsi, elle a précisé que ces copies-types sont utilisées lors des journées de correction des épreuves collectives et d'évaluation des épreuves orales afin de soutenir la préparation des correcteurs dans ce rôle.

Mois 3 (novembre, avril). Au cours du troisième mois, l'équipe organisatrice et les écoles mettent en place les préparatifs finaux avant le début de l'administration de l'examen. Cela inclut créer les binômes de correcteurs, planifier pour les adaptations des PÉI des élèves et s'organiser pour les épreuves collectives dans les écoles. Une fois les épreuves collectives terminées, l'équipe organisatrice se concentre sur le soutien apporté aux correcteurs et aux élèves lors des journées

d’épreuves orales individuelles, en proposant de nombreuses formes d’accompagnement qui seront détaillées ci-dessous. Enfin, elle assure également la gestion des anomalies de performances des élèves ainsi que des imprévus survenant pendant les journées d’examen.

Pour commencer, au début du troisième mois, une fois le nombre de candidats et les niveaux d'examen connus, Faye constitue les binômes de correcteurs chargés d'évaluer les épreuves et d'harmoniser leurs notes. Elle décrit cette tâche comme « a thoughtful process », puisqu'elle doit tenir compte de plusieurs facteurs, notamment l'expérience des correcteurs, leur niveau de compétence et de confiance en français, leurs relations interpersonnelles et leur contexte professionnel. Pour les épreuves orales, les correcteurs travaillent avec un même collègue pendant une journée, mais changent de partenaire d'une journée à l'autre.

Faye privilégie notamment le jumelage des correcteurs moins expérimentés avec des collègues plus expérimentés : « I put the new assessors with experienced assessors ». Cette pratique permettrait aux premiers de bénéficier d'un accompagnement dans l'administration et l'évaluation des épreuves. Elle tient également compte de la confiance des correcteurs lorsqu'ils doivent mener des entrevues au niveau B2, lesquelles exigent notamment de soutenir un débat. Elle explique que le correcteur expérimenté peut d'abord servir de modèle, avant que son collègue ne prenne progressivement en charge l'entrevue : « [...] the experienced [correcteur] will model and then by the afternoon [the less experienced correcteur] is able to jump in. »

Ces pratiques s'inscrivent dans les exigences de FÉI concernant les compétences linguistiques des correcteurs. Selon FÉI (2022a, p. 15), ceux-ci doivent « être au minimum titulaire du niveau B2 pour suivre une formation de correcteur (qui lui permettra d’être habilité jusqu’à son niveau N-1) ». Les données recueillies ne précisent toutefois pas comment le conseil scolaire vérifie et prend en compte ces compétences lors de la constitution des binômes.

Enfin, Faye cherche à favoriser la collaboration entre enseignants de différents paliers et établissements : « You work together all week, so I try to put [them] with somebody different. » Ruby considère que cette collaboration entre collègues qui ne se connaissent pas est « very beneficial for all teachers ». Ben souligne également que l'expérience de correction partagée avec les membres de son département favorise une compréhension commune des critères d'évaluation : « I have worked with people on my own team, so then I can say, the four teachers I've marked with, in my department, we are on the same page. » Les perspectives concernant le processus d'harmonisation seront approfondies dans la section 6.4.2.

Dans le troisième mois de la session du DELF, Diane se renseigne également sur les PEI des élèves et prépare les adaptations nécessaires pour les examens. Il revient aux coordinateurs du site de communiquer ces informations. Par exemple, Andriane a affirmé qu'elle demande aux enseignants de 12e année d'identifier les élèves qui ont les PÉI et de lui communiquer leurs adaptations. Ensuite, elle signale les adaptations au bureau du DELF du conseil scolaire : « I have to report that to the DELF central office of the board so they know what type of accommodations we are asking to provide for students ». Faye et Diane ont précisé les différents types d'adaptations qu'elles mettent en place avec l'autorisation de FÉI. Par exemple, comme l'a expliqué Faye, une adaptation de temps :

> Extra time and usually the rule of thumb is time and a half. Although if it's specified in the IEP that a student will require double the time, then it's granted. […] They will have extra time to prepare for the oral interview, […] to read the little text that they have to read in CÉ, [or] to write the PÉ.

Faye a mentionné d'autres adaptations : « Some of our students would need an alternate space, a quiet space, or they would need to wear maybe just some headphones to cancel noise. » Dans d'autres cas, elle a rapporté que les élèves ont besoin d'utiliser un ordinateur pour écrire leur PÉ. Dans ce cas, Diane et Faye travaillent avec l'équipe au conseil scolaire afin d'adapter les ordinateurs aux exigences de FÉI : « [We work] very closely with our Business and Learning Technology team at [the school board to] remove access to the spell check [and] to voice text so the computer cannot write for [the student], [so that the student] can use a Chromebook [during the exam]. »

Faye a noté que d'autres adaptations consistent à imprimer les examens sur du papier de couleur différente, comme du bleu, ou à agrandir la police de caractères sur les documents d'examen. Enfin, dans une situation rare, Diane a raconté qu'un élève avait des troubles auditifs et qu'elle avait dû faire une demande auprès de FÉI afin d'éliminer cette épreuve de l'examen : « We had to apply for an exception through the FÉI so that the CO was omitted from the test ». Cette situation était exceptionnelle, car elle a précisé que les adaptations qu'elle est autorisée à accorder conformément à FÉI ne sont que cela, des adaptations. Aucune modification ne peut être apportée aux attentes de l'examen. Dans d'autres mots, comme Filip a précisé, l'on peut offrir des adaptations « en autant que tu ne dénatures pas l'examen ». D'après sa perspective, il y a un respect mutuel entre FÉI et les acteurs scolaires canadiens impliqués dans la mise en œuvre du

DELF : « [La FÉI a été] assez gentils dès le début pour dire, on va respecter ce que vous faites dans vos systèmes scolaires [au Canada], mais vous devez respecter la nature du teste. »

Une fois les binômes constitués et les adaptations planifiées, l'équipe organisatrice prépare les épreuves collectives. Environ une semaine avant leur administration, Diane et son équipe reproduisent le matériel d'examen et le transmettent aux écoles, accompagné de consignes destinées aux coordonnateurs de site. Ceux-ci doivent notamment assurer la confidentialité du matériel et recruter des surveillants, conformément aux exigences de FÉI concernant l'indépendance de l'administration de l'examen (FÉI, 2022b). Une fois le matériel transmis et les questions des écoles résolues, le rôle du bureau DELF devient principalement un rôle de soutien.

Dans les écoles, les coordonnateurs de site organisent les locaux et les ressources humaines nécessaires. À l'école A, Andriane collabore avec l'administration pour réserver les salles et recruter des surveillants capables de communiquer en français, notamment parmi les enseignants suppléants ou retraités. Ces derniers doivent lire les consignes et répondre aux questions des élèves en français. À l'école C, Cécile rapporte que certains éléments de vocabulaire propres au contexte français sont expliqués avant les épreuves : « Avant d'administrer le DELF, on va expliquer le vocabulaire qu'ils utilisent [par exemple,] ils ont un système scolaire différent du nôtre. » Elle souligne toutefois que cette démarche peut être stressante pour les élèves, qui doivent retenir ces informations immédiatement avant l'examen.

La préparation concerne également l'environnement physique. Adèle explique que FÉI impose certaines exigences concernant la disposition des bureaux et l'absence d'informations en français dans les salles : « There's [instructions] we get [from the FÉI]. Like the desks have to be two meters apart but they can be close from the back – that's fine. […] There has to be no French in the room at all. Like you have to take down any signage or anything like that. » Andriane coordonne également la suspension des annonces scolaires pendant les épreuves afin de limiter les interruptions.

À l'école B, Ben soutient Bassim, le coordonnateur de site, notamment dans la préparation du matériel audio. Bassim considère également que ses responsabilités organisationnelles comprennent la sensibilisation des élèves aux objectifs du DELF et l'alignement des pratiques pédagogiques du département. Ben contribue notamment à encourager les élèves avant les épreuves : « I'm basically just hype crew. […] I'll go in before they start the [épreuves collectives,]

I make it very clear to them that none of them need luck. So, I wish them bon courage. Time for luck is gone. »

Enfin, pendant les journées d'examen, le bureau DELF demeure disponible pour répondre aux difficultés éventuelles. L'administratrice constitue le premier point de contact, tandis que Faye intervient notamment dans les situations concernant les PÉI et sollicite Diane lorsque des décisions doivent être prises.

Enfin, du point de vue des élèves, l'organisation des épreuves est généralement bien perçue (voir Tableau 9). Par exemple, Elliot a partagé que la surveillante des épreuves collectives a fait en sorte de rendre lui et ses pairs moins stressés avant que l'examen commence : « The person who talked to us about what we're going to do was very, very kind. And I'm not going to say like humorous but made the testing… not seem light… but relieve the stress of it. » Par ailleurs, un élève ayant répondu au questionnaire a souligné : « [The organisation of the DELF exam] is usually very satisfactory especially for the written exam as it takes place at school during school hours but it is also quite long and takes up two school periods which can affect the student if they have an important class to attend. » Cécile partage l'idée que le DELF enlève du temps à d'autres apprentissages : « Ça demande une journée d'absence à l'école. C'est une matinée. Après, il faut aller assez loin pour passer l'interview. […] tu manques l'après-midi. »

Après les épreuves collectives, les copies sont transmises au bureau DELF du conseil scolaire. Les journées d'évaluation sont ensuite consacrées à la correction des épreuves collectives ou à l'administration et à l'évaluation des épreuves orales. Comme l'explique Rita : « In our board, it's either you do a day of oral or you do a day of writing. »

L'organisation de journées d'épreuves individuelles consiste principalement à soutenir les élèves et les correcteurs. Par exemple, l'équipe a mis en place une routine d'accueil pour les élèves dès leur arrivée au centre d'examen, comprenant la vérification de leur pièce d'identité, la présentation du déroulement de l'épreuve et d'autres explications pertinentes, comme l'a mentionné Rita. Enzo a fait part de son expérience lors de son arrivée au centre d'examen : « [It] was pretty simple. I had to sit down on a seat after showing them my ID. And I was seat number one. So, then […] I went to table number one. Then after I went to the number one that was on the locker [for the *correcteur* to come and] bring you to the room [for the *épreuve*]. »

L'équipe organisatrice soutient également les correcteurs lors des journées d'épreuves orales. Ceci comprend une séance d'harmonisation qui a lieu avant que les correcteurs n'évaluent

un examen d'un tel niveau. Selon FÉI, cette séance d'harmonisation doit inclure une révision des descripteurs de performance, de la consigne, de la grille d'évaluation et de la liste des « effets parasites » de l'évaluation. Ceux-ci incluent :

1. L'effet d'ordre : le correcteur peut se montrer plus sévère et/ou généreux selon le moment de la journée (début, fin) ;
2. L'effet de halo : le correcteur peut être influencé par un travail mal réalisé, mais bien présenté (p. ex., une belle écriture) ;
3. L'effet « choc » : il peut s'agir d'un choc positif (une seule idée impressionnante qui augmente la note) ou négatif (une même erreur répétée qui baisse la note) ;
4. L'effet « goutte d'eau » : le correcteur tolère les erreurs jusqu'à ce qu'une faute récurrente le pousse à retirer un ou plusieurs points ;
5. L'effet de favoritisme : le correcteur peut être persuadé par la personnalité particulièrement charmante d'un élève ;
6. L'effet de fatigue : le correcteur évalue plus équitablement lorsque les conditions sont optimales ;
7. L'effet de contraste : le correcteur est influencé par une copie excellente et pénalise une copie moyenne ;
8. L'écart-type : le correcteur évite systématiquement de donner certaines notes (p. ex., supérieures à 20). (FÉI, 2022b, p. 35)

L'équipe organisatrice prévoit également la correction des copies-types d'élèves (voir ci-dessus), ainsi qu'une harmonisation en grand groupe entre tous les correcteurs (FÉI, 2022b). Faye anime ces séances, qu'elle qualifie de « mini-formations », au début des journées d'évaluation. Elles permettent notamment de revoir les attentes propres à chaque niveau et de procéder à une harmonisation collective des copies-types préparées en amont. Faye explique : « For the first [copie-type], everybody assesses individually. Then we harmonize together as a group, and then we debrief. And we do the same thing for the second [copie-type]. » Elle précise que les correcteurs doivent avoir évalué les deux copies-types avant de commencer la correction des productions écrites aux niveaux B1 ou B2, une exigence également appliquée aux personnes qui se joignent à l'équipe après la première journée.

Andriane confirme cette pratique en rapportant qu'un formateur lui a rappelé qu'elle devait suivre la mini-formation consacrée à l'écrit après avoir participé à une première journée d'épreuves

orales : « I hadn't had the mini formation. I came one day, and I did the oral [exams] and then I came another day and [one of the formateurs] said, oh, you haven't gotten the mini formation on the writing. »

Les participants attribuent plusieurs bénéfices à ces séances. Bassim explique qu'elles permettent de comparer les évaluations et de développer une compréhension commune des attentes : « On va prendre des échantillons et comparer nos échantillons pour s'assurer qu'on est sur la même longueur d'onde. Et ça nous rend aussi plus à l'aise à noter et à évaluer. » Florence souligne quant à elle l'importance de réactiver les connaissances des correcteurs après plusieurs mois sans pratique : « Ça aide aussi, parce que si tu n'as pas fait – et c'est le cas pour la plupart des gens – si tu n'as pas fait des corrections d'examen pendant six mois ou une année, tu oublies des choses ».

Au moment de la mini-formation, l'équipe communique également les détails pratiques et logistiques aux correcteurs. Faye a souligné qu'il s'agit de s'assurer que les correcteurs comprennent le déroulement de la journée : « Its making sure they understand how the day will flow because again it's never the same people that are there. We have some days where we have 50 to 60 assessors all together so, again when I say it's a big ship, it's a big ship! »

D'autres formes de soutien de la part de l'équipe organisatrice comprennent la création et la mise à disposition de ressources matérielles pour les correcteurs. À titre d'exemple, Faye a rapporté que l'équipe a créé des outils pour appuyer l'évaluation de la PÉ et de la PO :

> [The team has] also developed another tool to support our assessors when marking the PÉ. It is what we call a *gabarit de prise de notes*. It facilitates the *prise de notes* as it is structured after the *grille d'évaluation* and is tailored to the task at hand. 90 % of our assessors use it and find it very helpful. We also have a similar *gabarit* for the PO. These tools help to ensure consistency when we assess candidates.

Roxane a évoqué que ces aides matérielles la soutiennent : « On va leur dire : tu peux mettre ça à grille – ok. Tu mets ça à grille – ok. Alors chaque année, nos grilles sont bonnes et tu te bases là-dessus. »

Outre que les grilles, d'autres formes de soutien sont mises en place pour préparer les correcteurs, notamment en amont des épreuves orales. Florence a précisé que l'équipe organisatrice prépare à l'avance des questions à poser aux élèves lors des épreuves orales. Elle en a témoigné en disant :

> Surtout pour le niveau B2, [ce que l'équipe fait,] c'est préparer des questions à l'avance que les enseignants peuvent consulter au cas où ils ne peuvent pas réfléchir à une question sur le pif… parce que pour le B2, c'est un débat et tu ne sais pas avant que l'élève arrive, est-ce que tu vas avoir la partie pour ou contre, comment est-ce que je vais poser des questions et quelle sorte de question ? Alors c'est un peu rassurant d'avoir une liste de questions à laquelle on peut se référer au besoin.

Allison a confirmé cette pratique en précisant : « [The team has] actually also started to give sample questions, you know, the pour ou contre… Here are some ideas if the student says this or additional questions to ask to get them to speak ». Ces outils visent à soutenir les correcteurs dans leur rôle lors de la PO. Toutefois, une remarque d'un des élèves (Evelyn) a mis en lumière un effet possible de cette préparation. Evelyn a souligné un certain décalage entre ce qu'elle avait exprimé dans son monologue suivi pour l'épreuve orale an niveau B2 et les questions effectivement posées lors de l'épreuve :

> The questions they asked though, like when it was time for defending my point were a little different than what we practiced in class because it was more like, they listened to what I said, but it was definitely like more to do with the article instead of what points I had. Which I found a little hard because like at that point, I didn't really remember all the details in the article. […] There was like a couple facts in the article, and she kept bringing them up and asking what I thought about them, and I was like, ugh, I think it's true. I don't know.

Elle a précisé que, dans son cours de français, son enseignante (Allison) lui a appris à formuler sa propre question en lien avec l'article, et à l'utiliser comme base pour construire ses pensées et ses arguments :

> In class, we were taught to formulate our own question based on the article. And like, so when you summarize the article, you say what it's about, but then like you go off based on a question that you made up. […] So, that's the route that I took, but then they kept bringing it back to the article, which was different than the question that I was talking about.

Ainsi, si la préparation de questions vise à fournir des repères aux correcteurs, elle peut aussi créer un écart entre les points personnels soulevés par l'élève et les questions posées par ceux-ci.

Par ailleurs, en plus de ces outils pédagogiques, l'équipe organisatrice fournit un soutien logistique aux correcteurs pendant les journées d'évaluation. Florence souligne que les dossiers et le matériel sont préparés à l'avance, ce qui lui permet de se concentrer sur la correction : « On

organise tout ce dont j'ai besoin. J'arrive et les dossiers sont faites, je sais où trouver ci et ça. » Ruth précise que l'équipe communique également avec les correcteurs en amont pour les informer des niveaux évalués et des ressources à réviser.

Filip joue aussi un rôle particulier dans le déroulement des journées de correction. En tant qu'ancien chef de centre et formateur expérimenté, il peut notamment réaliser une deuxième correction lorsqu'une copie est en attente d'harmonisation, afin de faciliter la progression du travail. L'équipe demeure également disponible pour répondre rapidement aux questions des correcteurs. Comme l'explique Ben, cette possibilité de consulter une troisième personne est particulièrement utile lorsqu'un désaccord survient dans l'attribution des notes : « I want to make sure I'm doing this right so like, it is always beneficial to have a third person if need be. Or they have a rule that if it's like more than a certain difference in the grades [between the two correcteurs], then they'll also take a look. »

L'équipe organisatrice intervient également lorsque les correcteurs rencontrent des anomalies dans les performances des élèves. FÉI (2022b) distingue six situations : la copie blanche, le manque de matériel évaluable, les hors-sujet discursif, thématique et complet, ainsi que le hors-sujet à l'oral. Ces anomalies entraînent différentes conséquences sur l'évaluation, allant de restrictions dans l'attribution des niveaux de performance à une note de zéro pour certains critères ou certaines productions.

Par exemple, lorsqu'un élève produit un texte ne correspondant pas au type discursif demandé, les critères de cohérence, de cohésion et de réalisation de la tâche sont affectés. Un hors-sujet thématique entraîne également des conséquences sur l'évaluation du lexique. Dans le cas d'un hors-sujet complet, les sanctions peuvent être plus importantes. À l'oral, FÉI recommande d'abord aux correcteurs de tenter de ramener l'élève vers le sujet demandé avant de sanctionner la performance si nécessaire (FÉI, 2022b).

En cas d’anomalie, les correcteurs doivent s'adresser à l'un des formateurs présents sur place. Ils ne peuvent pas se prononcer sur une anomalie sans l'avoir préalablement signalée à l'un de ces derniers (FÉI, 2022b), et dans le cas de cette étude, il s’agit de Faye, sa collègue ou Filip. Filip a expliqué :

> Les correcteurs ont la responsabilité de vérifier avec quelqu'un de responsable. Et là, je peux intervenir. Je leur dis : Ok, avant de déterminer que c'est hors sujet, observons pourquoi tu penses que c'est hors sujet. Tu ne vas pas prendre le jugement […] Il faut que

> ce soit comme un genre de mini comité. On va observer, donc qu'est-ce que tu racontes ? On va la lire attentivement et on va prendre une décision.

En guise d'exemple, Filip a donné un exemple concret d'un hors-sujet discursif : « Il y avait le mot « restauration » dans la consigne : vous écrivez une lettre à votre directeur d'école pour demander l'amélioration de la restauration à l'école. Pour le restaurant de l'école, qui est comme un genre de cafétéria au Canada. » Il a expliqué que les élèves qui ont eu cette consigne « ont imaginé que restauration.... C'était comme restauration ou comme rénovation ». Par conséquent, les élèves « ont écrit une lettre avec l'idée qu'on allait améliorer l'aspect physique de la cafeteria ». En réponse à cette situation, il a précisé que l'équipe :

> A pris son jugement pour déterminer ok, au niveau d'écrire une lettre formelle, ça va. Au niveau ensuite du respect de la tâche, il y a peut-être une difficulté ici parce qu'on n'a pas tout à fait accompli la tâche. Donc, on va peut-être pénaliser les gens là, et on va peut-être légèrement pénaliser au niveau du lexique parce que le lexique va être légèrement différent. Mais on prend un jugement qui va s'assurer de ne pas pénaliser de façon ridicule.

Il a également souligné que l'équipe tient compte « du facteur culturel ». Ils se posent les questions : « Est-ce un élève canadien ? Le mot restauration est souvent utilisé ? Et où est-cette confusion ? » Enfin, il a rapporté que dans ce genre de cas, il n'est souvent pas un seul élève qui a ainsi interprété la consigne. Par conséquent, l'équipe a la responsabilité de communiquer avec les correcteurs : « Il faut communiquer avec tout le monde pour dire : faites attention, vous allez voir ça, et voici comment vous devriez faire ça ». Il a précisé que l'équipe organisatrice a également la responsabilité de revenir sur les copies déjà corrigées afin d'ajuster les notes selon le jugement sur lequel les formateurs se sont entendus.

L'équipe organisatrice doit également réagir à certaines situations imprévues afin de préserver l'intégrité de l'examen. Par exemple, lorsqu'un élève quitte le centre avec un sujet d'épreuve orale, celui-ci doit être retiré, comme l'explique Rita. De plus, les correcteurs ne peuvent pas évaluer leurs propres élèves (FÉI, 2022b), ce qui nécessite une vérification préalable des horaires et des affectations. Malgré ces précautions, Filip rapporte que des conflits peuvent être identifiés au dernier moment, notamment lorsqu'un correcteur connaît personnellement un candidat. Dans ces circonstances, l'équipe doit modifier rapidement la répartition des élèves : « On the spot, tu dois faire des changements. »

Mois 4 (décembre, mai). Au quatrième mois, la session du DELF pour le semestre touche à sa fin. Les examens oraux ne peuvent pas durer plus de deux semaines au cours de ce mois (FÉI, 2022a). Une fois les épreuves orales terminées, l'équipe organisatrice collabore avec le jury (voir ci-dessous) pour vérifier les calculs des notes et appliquer les ajustements nécessaires, le cas échéant. Elle communique également avec les correcteurs afin d'obtenir leur retour sur la session et de partager un mémo à ce sujet. Les résultats précis des élèves ne sont pas communiqués par l'équipe, plutôt, ceux-ci sont envoyés directement aux élèves à leur domicile.

Tout d'abord, avant la clôture de chaque session, Diane et son équipe vérifient les calculs des notes en collaboration avec le jury, composé d'un président et de deux assesseurs (FÉI, 2021). Le jury veille à la qualité et à l'intégrité de l'évaluation tout au long de la session, notamment en intervenant dans les situations litigieuses. Lors de la clôture, il examine les cas contestés, délibère sur les résultats, valide les notes finales et prépare le rapport de session. Les questions non résolues peuvent être transmises à FÉI (FÉI, 2021). Dans le conseil scolaire participant, Filip, Faye et une autre formatrice font partie du jury.

Filip a souligné que s'il y a des élèves qui ont échoué, le jury peut attribuer des points. Il a expliqué qu'il s'agit de vérifier les (notes de) performances et les évaluations afin de décider si des points sont mérités : « Il faut faire une vérification de toutes les étapes pour voir s'il […] y a des points qui manquent quelque part […] Puis va revoir les productions s'il y avait des écarts importants avant l'harmonisation pour voir ok est-ce que [les correcteurs] ont été peut-être un peu trop sévères ? » Dans un tel cas, il a dit que le jury peut ajuster la note, mais : « Ce sont des mesures exceptionnelles. On ne fait pas ça pour chaque élève. Ça va être vraiment ceux qui sont *borderline*. » D'autre fois, Filip a affirmé que le jury ne change rien : « Si on pense que la correction est correcte, on ne la touche pas. Si on pense comme [une note de] 46 [sur 100], en fait [les correcteurs] ont été généreux, on ne change pas ça. […] Une note d'échec, c'est une note d'échec. » Enfin, une fois tous les examens oraux passés et évalués, et toutes les épreuves collectives corrigées et évaluées, Diane doit rentrer les résultats dans la base de données de FÉI et clôt la session DELF du semestre.

Ensuite, à la fin de chaque session, l'équipe organisatrice recueille également des commentaires afin d'améliorer le fonctionnement du DELF. Rose souligne qu'un sondage est transmis aux correcteurs à cette fin : « It's run efficiently, but they're always looking to improve. » Diane et Faye préparent également un mémo présentant les résultats généraux des élèves aux

différentes épreuves : « [It] includes the overall DELF results – this how students performed in the CÉ, CO, PÉ, PO. »

Lors des observations dans sa classe, Allison a partagé le mémo de la session d'automne, qui présentait notamment les données de participation, les résultats généraux et les principales difficultés rencontrées. Au niveau B1, les élèves avaient notamment éprouvé des difficultés à respecter le registre de langue approprié, particulièrement dans l'emploi de « tu » et de « vous », ainsi qu'à structurer leurs productions écrites de manière cohérente. Ces difficultés avaient entraîné des sanctions concernant les critères « adéquation sociolinguistique » et « cohérence et cohésion ».

Les témoignages d'Enzo et d'Elliot, qui ont tous deux passé le B1, permettent d'illustrer ces difficultés. Enzo rapporte avoir oublié d'employer le registre approprié pendant son épreuve : « I just felt like when I was there, I honestly just forgot to say like vous and stuff instead of saying tu ». Elliot décrit quant à lui les difficultés qu'il a rencontrées pour organiser ses idées dans une lettre visant à convaincre une personne de poursuivre ses études plutôt que d'accepter un emploi : « So, I found like personally […] my ideas weren't as structured, and it was harder to kind of like brainstorm because I was all over the place. » Il précise également que l'obligation d'écrire au stylo compliquait la réorganisation de son texte : « And then I started writing the sentence and I was like, oh, well, I'm writing in pen right now, so I can't really... […] So my ideas were kind of all over the place a bit. »

Quant aux élèves du niveau B2, dans le mémo, il a été précisé qu'en plus de ces mêmes difficultés, la compétence pragmatique leur a posé des problèmes. Ils auraient ainsi été pénalisés également au regard du critère « réalisation de la tâche[20] ».

Par ailleurs, le mémo encourage l'utilisation de tâches actionnelles basées sur le CECR dans les classes de FLS, préconisant cette approche, ainsi que l'approche neurolinguistique[21], comme les approches privilégiées par le conseil scolaire. Certaines ressources ont aussi été mises en avant, notamment le site web Alloprof (Alloprof, s.d.), en particulier les pages portant sur la lettre ouverte et sur des textes courants destinés aux élèves du secondaire, ainsi que le site

[20] La compétence pragmatique renvoie à la capacité de l'élève à structurer et adapter sa performance à la tâche et est évaluée au DELF dans deux critères : « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion » (CoE, 2020 ; FÉI, 2022b).
[21] L'approche neurolinguistique conçoit l'enseignement et l'apprentissage d'une L+ à partir d'une compréhension des mécanismes neurologiques liés à l'éducation et met l'accent sur la communication spontanée à l'oral et à l'écrit (voir Germain et Netten, 2013).

Transforming FSL (MÉO, s.d.-b), surtout les ressources conçues pour appuyer l'écriture des élèves.

Enfin, Diane a précisé que le conseil scolaire ne communique pas les résultats individuels des élèves, ni aux enseignants ni aux administrateurs des écoles. La seule façon pour un enseignant de connaître la performance d'un élève à l'examen est que celui-ci choisisse de la lui transmettre.

Certains participants (Ben, Cécile, Florence, Roxane, Rita) croient qu'il serait intéressant de connaître les résultats exacts obtenus par des élèves au DELF, surtout pour en tirer des retombées pédagogiques. À titre d'exemple, Rita a expliqué ce qu'elle ferait si elle était directrice avec accès aux résultats : « When I am correcting, *morphosyntaxe* and vocabulary suffer greatly. So, for me, if I was in schools and an administrator, [I would be] addressing those practices in those areas because they are the weakest ones. »

Cependant, plusieurs raisons expliquent pourquoi les résultats ne sont pas partagés avec les enseignants ni les administrateurs. Par exemple, Diane a évoqué la sécurité des élèves : « We just want kids to feel safe. If they challenge it, nobody will know, it's their own personal information. » De plus, elle a indiqué que les élèves reçoivent leurs résultats dans le poste chez eux : « [The results] get mailed directly to the students [because] we don't want some students receiving a certificate at school and not [others] right ? Because it's super obvious who got the envelope and who didn't. »

Pour sa part, Filip a insisté sur la confidentialité : « Le DELF, c'est entre le centre et le candidat, donc il y a un aspect de confidentialité qu'on doit respecter. » Il a ajouté que cette pratique permet aussi d'éviter des comparaisons potentiellement injustes entre écoles, en particulier dans un contexte de grande diversité démographique et socioéconomique. Rose est d'accord avec cette logique : « I'm guessing it could lead to comparisons in high schools. » Florence, pour sa part, s'inquiète des tensions que cela pourrait générer entre enseignants : « Tel et tel enseignant va juger un autre enseignant, parce que ses élèves ne le font pas aussi bien. »

Avant la fin de la session, les résultats du DELF sont transmis aux élèves. Une fois les résultats communiqués aux élèves, la session du DELF est officiellement clôturée. L'équipe organisatrice applique ensuite le même processus pour la session suivante.

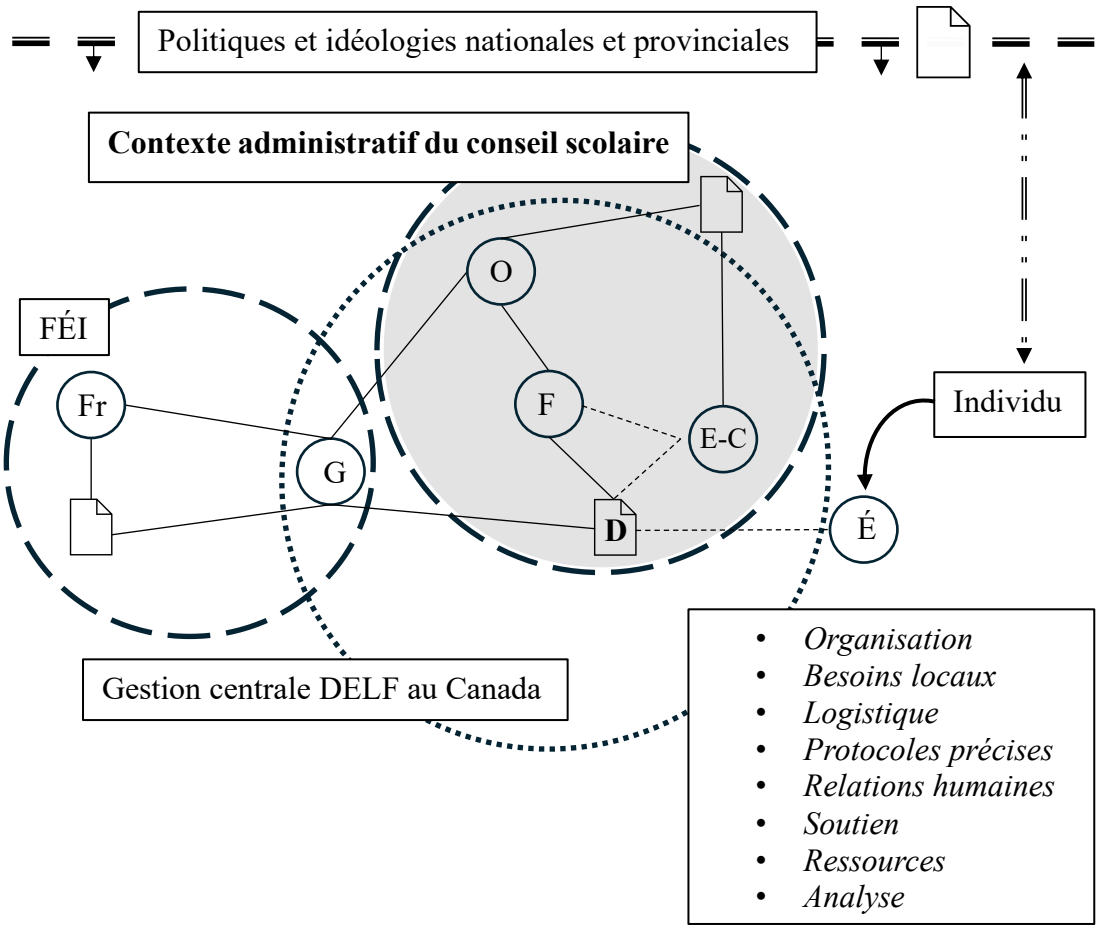
6.3.3 Résumé de l'exosystème

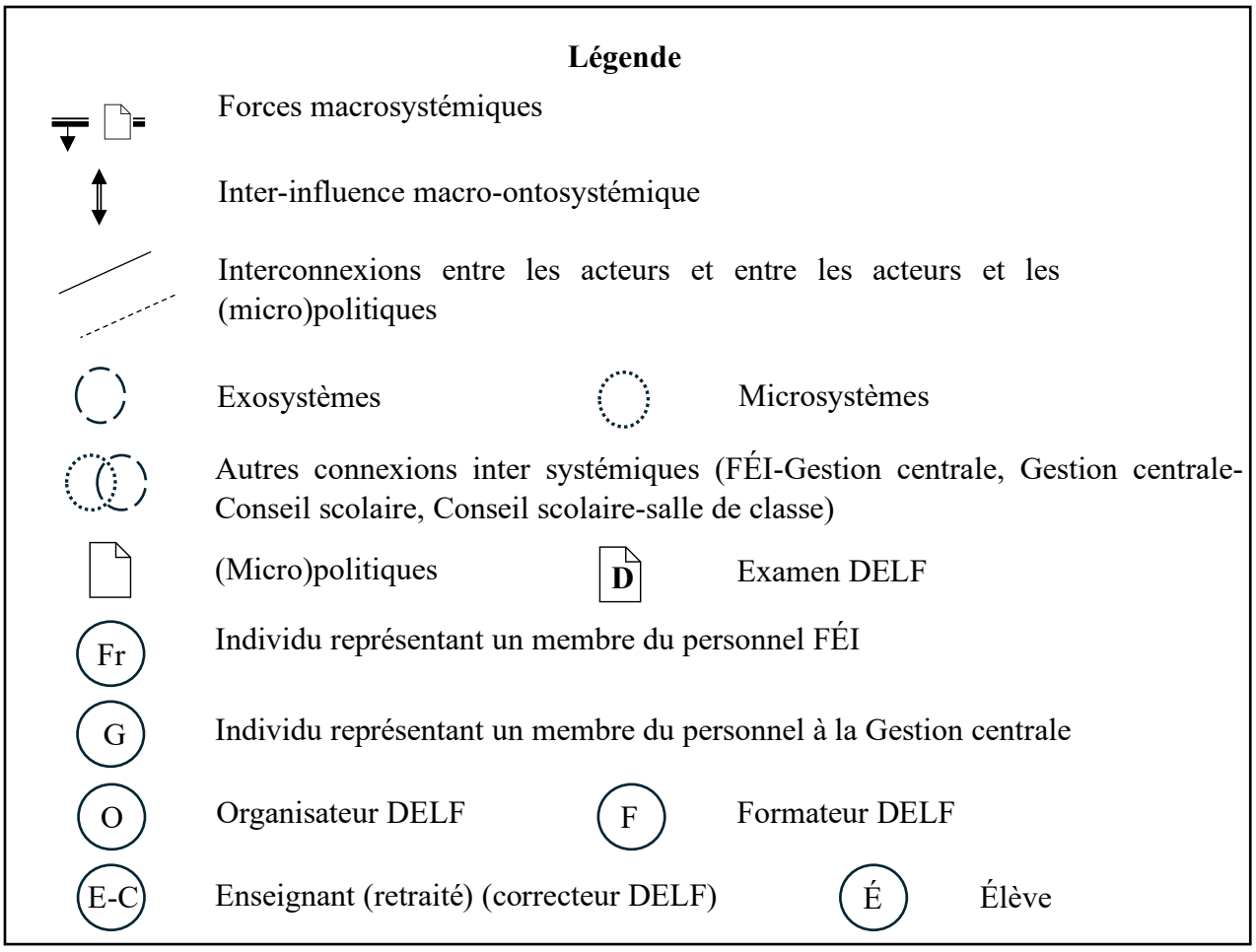
Les résultats exosystémiques montrent que la décision macrosystémique d'imposer la mise en œuvre du DELF, motivée par une idéologie selon laquelle le bilinguisme français-anglais est

important, se reflète dans l'exosystème du cas, où l'organisation concrète se déploie. Plus précisément, les résultats relevant de ce système indiquent que les politiques fédérales et ontariennes du financement de la mise en œuvre du DELF se manifestent concrètement dans ce système où les acteurs s'adaptent à ce dispositif en s'engageant dans un processus logistiquement complexe d'organisation de l'examen, tout en essayant de tenir compte des meilleurs intérêts des élèves. La Figure 5 illustre ce système au sein de l'écosystème de l'enseignement du FLS du cas.

Figure 5

Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto- et exosystème)





Plus précisément, dans la Figure 5, deux exosystèmes sont représentés par des cercles en pointillés longs. L'exosystème principalement étudié dans le cadre de cette étude est celui relevant du contexte administratif du conseil scolaire, où se trouvent les organisateurs, les formateurs du DELF, et les enseignants (correcteurs), représenté par le « O », le « F » et « E-C », respectivement. Les interconnexions entre les acteurs et entre les acteurs et les (micro)politiques sont également présentes dans la Figure 5. L'on constate que, selon le degré d'implication de l'individu dans le dispositif DELF, l'intensité de ces interconnexions peut varier, comme le montrent les lignes solides et pointillées.

Un autre exosystème, celui de FÉI, est également représenté dans la Figure 1 par un cercle en pointillés longs. La Figure 5 illustre également le rôle de médiateur joué par la gestion centrale du DELF au Canada entre FÉI et le conseil scolaire participant. Au sein de ces derniers systèmes, « Fr » signifie un individu représentant un membre du personnel de FÉI ; « G » signifie un individu représentant un membre du personnel de la gestion centrale du DELF au Canada. Des

(micro)politiques sont représentés dans la Figure 5, par exemple, le mémo biannuel rédigé par l'équipe organisatrice et les manuels de FÉI. L'examen DELF y est également présent et représenté par le document portant la lettre « D ».

Comme l'on peut observer dans la Figure 5, les résultats exosystémiques montrent que le choix macrosystémique de mettre en œuvre le DELF a permis à FÉI de jouer un rôle exosystémique dans l'enseignement et l'apprentissage du FLS, en guidant les actions des acteurs scolaires en rapport avec la mise en œuvre du DELF et au-delà. Le rôle exosystémique joué par cette entité française dans le contexte canadien peut avoir des effets de washback, tels que provoquer une standardisation linguistique et culturelle française sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS.

Enfin, il est possible de déduire des résultats ontosystémiques que les participants considèrent la mise en œuvre du DELF comme bénéfique pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS (voir la section 6.2), ils sont motivés à soutenir l'organisation de sa mise en œuvre. Cependant, les résultats exosystémiques montrent que (la participation à) cette organisation a des limites : en raison d'un manque de ressources humaines et d'un manque d'intérêt de la part de certains enseignants, un modèle d'enseignants actifs et retraités pour la passation de l'examen a dû être adopté. Ces contraintes structurelles (incluant que la formation DELF n'est offerte qu'une fois par an en été) ont des répercussions sur qui participe à l'activité mésosystémique de la passation de l'examen aux élèves, ainsi que sur qui bénéficient de ces expériences dans les microsystèmes de la salle de classe. Plus précisément, rappelons qu'une intention macrosystémique de la mise en place de l'examen DELF est de soutenir de manière positive les pratiques des enseignants de FLS. Cependant, en l'absence de structures et de soutien exosystémiques adéquats, cette intention ne peut être réalisée pour tous, pouvant provoquer des conséquences importantes en ce qui concerne le washback de cet examen au sein de l'écologie du FLS dans le contexte du conseil scolaire participant. La prochaine section porte sur les résultats mésosystémiques du cas et les notions liées au washback du DELF seront davantage développées au chapitre 7.

6.4 Mésosystème : la passation des élèves aux épreuves du DELF

Cette section présente les résultats relatifs à la passation des élèves aux épreuves du DELF. Rappelons que l'analyse synthétique a révélé que la passation du DELF relève du mésosystème, puisqu'elle résulte de l'interrelation entre deux microsystèmes dans lesquels l'élève est directement impliqué : la salle de classe de FLS et le contexte d'évaluation du DELF (Drapeau, 2008 ; Neal et Neal, 2013). C'est à travers cette perspective que sont présentés les résultats :

d'abord, les (micro)politiques associées à la passation sont exposées. Après cela, les croyances des participants concernant ce volet de la mise en œuvre du DELF, ainsi que leurs (inter)actions intervenant dans cette activité.

6.4.1 (Micro)politiques mésosystémiques sous-tendant la passation de la mise en œuvre du DELF

Dans cette section, il est question du rôle et des responsabilités du correcteur du DELF tels que définis par FÉI. Plus précisément, elle présente les résultats de l'analyse du manuel du correcteur. Des exemples de grilles d'évaluation utilisées au DELF, de descripteurs de la performance des élèves ainsi que des consignes associées aux différentes parties de l'examen sont également mis en lumière, afin de contextualiser le rôle et les responsabilités du correcteur lors de la passation du DELF et, plus particulièrement, l'évaluation de l'examen. Le Tableau 15 résume les thèmes et les sous-thèmes qui ont émergé de cette analyse documentaire. Après, ces résultats mésosystémiques du cas sont présentés de manière narrative et descriptive.

Tableau 15

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes issus de l'analyse documentaire sur la passation de la mise en œuvre du DELF

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
(Micro)politiques sous-tendant l'organisation du DELF	La personne à qui le correcteur adresse ses questions et ses préoccupations est le chef de centre	Manuel du correcteur (FÉI, 2022b)
	FÉI met à disposition du correcteur plusieurs supports et outils matériels lors de la passation	FÉI, 2022b
	Lorsque la consigne demande à l'élève de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral sur des éléments culturels qui peuvent lui être inconnus, et qu'il choisit un élément similaire, le correcteur ne le sanctionne pas	FÉI, 2022b
	Lors des épreuves collectives, le rôle du correcteur est d'évaluer, d'attribuer une note	FÉI, 2022b
	FÉI exige une double correction pour chacune des parties de l'examen DELF	FÉI, 2022b
	En fonction du niveau de performance, le correcteur attribue une note de zéro (non répondu ou	FÉI, 2022b

production insuffisante), un (en dessous du niveau ciblé), trois (au niveau) ou cinq (au-dessus de niveau) pour chacun des critères	
Pour harmoniser les notes, FÉI exige une procédure spécifique	FÉI, 2022b
Lors de la PO, FÉI avance que le comportement du correcteur peut conditionner la performance de l'élève	FÉI, 2022b
Lors de la PO, FÉI exige que le correcteur adopte certains procédures et comportements	FÉI, 2022b
Lors de la PO, le correcteur doit intervenir pendant certaines parties de l'épreuve	FÉI, 2022b
FÉI exige que le correcteur prenne les notes pendant qu'il évalue l'élève	FÉI, 2022b
Après les épreuves, le correcteur doit veiller à remettre l'ensemble des documents et des ressources matérielles à l'équipe organisatrice.	FÉI, 2022b
FÉI exige que les journées d'examen se passent en français	FÉI, 2022a

Tout d'abord, lors de la passation du DELF, la personne à qui le correcteur adresse ses questions et ses préoccupations est le chef de centre. Ce dernier veille également à ce que le correcteur signe un contrat de confidentialité. Effectivement, chaque fois qu'un correcteur participe à une session d'examen DELF, il doit signer un contrat de confidentialité (FÉI, 2022a). Ce contrat engage légalement le correcteur à ne pas copier ni partager aucun élément du matériel DELF (FÉI, 2022b). FÉI explique qu'une telle action pourrait perturber le déroulement de l'examen à l'échelle internationale et nationale du pays. Certaines des conséquences juridiques comprennent une amende et une peine d'emprisonnement potentielle, ainsi que d'autres sanctions civiles (FÉI, 2022b).

Par ailleurs, lors de chaque session du DELF, le correcteur a accès au manuel du correcteur ainsi qu'à de nombreux autres supports et outils matériaux mis à sa disposition par FÉI. Ces matériaux incluent le CECR et les descripteurs de performance de l'élève pour chaque niveau,

ainsi que les sujets d'examen, les corrigés des épreuves de CO et de CÉ et la liste des élèves se présentant à l'examen (FÉI, 2022b).

En ce qui concerne l'évaluation des éléments culturels dans n'importe quelle partie de l'examen, FÉI (2022b) précise que, lorsque la consigne demande à l'élève de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral sur des éléments culturels qui peuvent lui être inconnus (p. ex., une région en France), et qu'il choisit un élément similaire (p. ex., la ville de Paris), le correcteur ne le sanctionne pas.

Pour ce qui est spécifiquement des épreuves collectives, le correcteur a plusieurs responsabilités quant à leur évaluation. Rappelons que les épreuves collectives comportent la CO, la CÉ et la PÉ. Selon FÉI, lors des épreuves collectives, « le rôle du correcteur est d'évaluer, d'attribuer une note. Le correcteur n'a donc pas à corriger les erreurs orthographiques ni à spécifier la bonne réponse à la question » (FÉI, 2022b, p. 5).

Lors de la correction des épreuves de CO et de CÉ, les correcteurs évaluent les réponses des élèves en s'appuyant sur les corrigés et les barèmes fournis par FÉI. Chaque production doit faire l'objet d'une double correction : « chaque production doit être évaluée et notée par les deux correcteurs, séparément » (FÉI, 2022b, p. 9). Le premier correcteur attribue les points en fonction des réponses de l'élève, tandis que le deuxième vérifie les notes et les calculs. En cas de désaccord, les correcteurs procèdent à une harmonisation des notes (FÉI, 2022b).

Pour l'évaluation de la PÉ, l'élève rédige une réponse à une consigne. Des exemples et des détails à ce sujet figurent ci-dessous. Pour le correcteur, la première étape de l'évaluation de la PÉ consiste à compter le nombre de mots pour s'assurer que l'élève a atteint le seuil requis. Pour le DELF, ce seuil est 50 % des mots exigés (p. ex., la PÉ au niveau B2 exige 250 mots ; FÉI, 2022b).

Ensuite, le correcteur passe à l'évaluation lorsqu'il lit systématiquement le texte en se référant aux descripteurs de performance, afin de déterminer si l'élève se situe en dessous, au niveau ou au-dessus du niveau des attentes. Les descripteurs de performance précisent ce que l'élève peut faire pour chaque critère. Par exemple, au niveau B1, si l'élève est au niveau pour le critère « morphosyntaxe », il « [m]aîtrise les structures syntaxiques et les formes grammaticales simples et fait preuve d'une relative correction dans l'emploi des structures complexes courantes » (FÉI, s.d.-a, s.p., descripteurs de performance de la production écrite). En s'appuyant sur les descripteurs et sur la copie de PÉ, le correcteur attribue une note selon les critères de réussite présentés dans le Tableau 16 (FÉI, 2022b).

Tableau 16

Critères de réussite du DELF

	Critère	Description
Compétences pragmatiques	Réalisation de la tâche	Traite l'accomplissement de la consigne, soit le type d'écrit (p. ex., une lettre amicale) et la thématique (p. ex., les vacances).
	Cohérence et cohésion	Renvoie à l'organisation et à l'enchaînement des idées.
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	Porte sur l'utilisation d'un registre linguistique appropriée à la situation de communication.
Compétences linguistiques	Lexique	Évalue le vocabulaire utilisé et l'exactitude de l'orthographe, en référence au dictionnaire.
	Morphosyntaxe	Concerne la conjugaison et les accords en nombre et en genre, c'est-à-dire, les règles de grammaire que l'on retrouve dans le *Bescherelle*.

Pour situer ces critères dans un exemple concret, voici un exemple d'une consigne pour la PÉ du niveau A2 : « Hier, vous avez fêté votre anniversaire avec votre famille et vos amis. Vous écrivez un mail à votre ami(e) français(e) pour lui raconter ce que vous avez fait pendant cette journée. Vous lui donnez aussi vos impressions sur la fête (60 mots). » (FÉI, s.d.-a, s.p., Épreuves collectives, Production écrite). En fonction du niveau de performance, le correcteur attribue une note de zéro (non répondu ou production insuffisante), un (en dessous du niveau ciblé), trois (au niveau) ou cinq (au-dessus de niveau) pour chacun des critères. Enfin, le correcteur doit vieillir à ce qu'il n'influence pas sa contrepartie, alors il n'écrit pas sur la copie de l'élève, mais plutôt sur sa grille d'évaluation (FÉI, 2022b).

Quant à l'harmonisation, les correcteurs suivent deux procédures différentes dépendamment de l'écart entre leurs évaluations de la PÉ. Plus spécifiquement, si cet écart dépasse six points, ils discutent systématiquement de chaque critère et examinent la performance à l'aide d'exemples concrets afin de parvenir à un consensus sur l'évaluation. En revanche, si l'écart entre les totaux est à six points ou moins, ils calculent la moyenne des deux totaux et écrivent ce résultat sur l'évaluation finale de la performance (FÉI, 2022b).

Lors de l'épreuve de PO, en général, l'élève doit réaliser jusqu'à trois activités orales, comprenant des monologues individuels, des interactions simulées et des discussions de style débat. La FÉI souligne que le rôle du correcteur est d'évaluer et d'attribuer une note. Elle explique que « [le correcteur] n'a pas à corriger le candidat lors de la passation de l'épreuve individuelle » (FÉI, 2022b, p. 14). Toutefois, elle souligne que « l'évaluation de la [PO] repose en partie sur le comportement [du correcteur et que] ce comportement peut donc conditionner la performance du candidat » (FÉI, 2022b, p. 18). Ainsi, elle exige que le correcteur s'engage de manière positive auprès de l'élève et respecte certaines obligations avant, pendant et après l'épreuve.

Plus précisément, FÉI (2022b) encadre les comportements attendus des correcteurs avant, pendant et après l'épreuve orale. Avant l'évaluation, ceux-ci doivent réviser les descripteurs de performance, les grilles et les tâches propres au niveau évalué. Ils sont également tenus d'accueillir les élèves de manière bienveillante et de leur expliquer clairement le déroulement de l'épreuve.

Pendant l'examen, les correcteurs doivent adopter une attitude encourageante, adapter leur langage au niveau de l'élève, reformuler les questions au besoin et favoriser l'interaction sans corriger les erreurs. Ils doivent également respecter les durées prévues et éviter les commentaires susceptibles d'influencer la performance. Enfin, à la fin de l'épreuve, ils récupèrent les documents d'examen et s'abstiennent de communiquer toute appréciation concernant la performance ou la note de l'élève.

En plus de ces responsabilités, le correcteur doit également intervenir pendant certaines parties de l'épreuve, notamment lors de l'exercice en interaction où il peut être amené à jouer un rôle, comme celui d'un bibliothécaire, par exemple. Cette tâche fait partie intégrante de la structure de l'épreuve orale, dont la nature varie selon le niveau évalué. Par exemple, au niveau A2, l'épreuve orale comprend trois parties :

1. Un entretien dirigé, durant lequel l'élève se présente et le correcteur lui pose quelques questions ;
2. Un monologue suivi, pour lequel l'élève tire au sort deux sujets, en choisit un, et en parle pendant deux minutes ; et,
3. Un exercice en interaction, où l'élève choisit un sujet parmi deux proposé au hasard et interagit avec le correcteur pour accomplir une tâche renvoyant à la vie quotidienne.

Au niveau B2, la structure est similaire, mais les attentes sont plus élevées. L'épreuve comprend deux tâches : un monologue suivi de cinq à sept minutes et un exercice en interaction

sous la forme d'un débat d'une durée de dix à 13 minutes. Voici un exemple d'un sujet que l'élève peut piger pour le débat :

> Un récent sondage révèle que pour 90 % des Français, l'animal fait partie intégrante de la famille (qu'ils en possèdent un ou non). Plus d'un Français sur deux possède aujourd'hui un animal de compagnie (54 %). Et contrairement aux idées reçues, ce sont davantage les moins de 35 ans qui ont un animal (58 %). 87 % des Français considèrent qu'une relation avec un animal apprend à un enfant le respect des autres. (FÉI, s.d.-a, s.p., Épreuve de production orale)

Les critères de performance pour la PO sont similaires à ceux de la PÉ. Par exemple, les compétences pragmatique et sociolinguistique sont évaluées dans « la réalisation des tâches » et les compétences linguistiques sont évaluées à travers « le lexique », « la morphosyntaxe » et « la maîtrise du système phonologique ». À titre d'exemple, pour ce dernier critère, l'on attend d'un élève au niveau B1 (pas en dessous ni au-dessus) que « [l]a prononciation est en général intelligible. Les expressions et les mots les plus courants sont prononcés de façon adéquate, même si des maladresses subsistent dans l'intonation et l'accentuation » (FÉI, s.d.-a, s.p., descripteurs de performance de la production orale B1).

Pendant qu'un correcteur dirige l'épreuve avec l'élève, FÉI (2022b) exige que l'autre correcteur prend des notes détaillées sur des exemples tirés de la performance pour chacun des critères de réussite. Le correcteur qui dirige l'épreuve est également tenu de prendre des notes, bien qu'elles ne soient pas aussi détaillées que celles de son collègue (FÉI, 2022b).

En ce qui concerne l'harmonisation de l'évaluation de la PO, les mêmes règles que pour la PÉ s'appliquent. Par exemple, une fois que les deux correcteurs ont attribué une note pour chacun des critères (de zéro à cinq) et calculé le total, ils comparent leurs totaux afin de déterminer la marche à suivre : soit ils s'entament un processus d'harmonisation, soit ils calculent la moyenne des deux totaux et inscrivent le résultat (FÉI, 2022b).

Enfin, à la fin de la journée d'évaluation des épreuves collectives et des épreuves orales individuelles, le correcteur doit vieillir à remettre l'ensemble des documents et des ressources matérielles à l'équipe organisatrice. Il est strictement interdit de quitter les lieux avec des documents relatifs aux examens (FÉI, 2022b).

D'après les informations fournies dans le manuel du correcteur, la nature mésosystémique de l'examen DELF est évidente : les enseignants-correcteurs sont amenés à faire appel à leurs

connaissances et compétences préalables en matière d'enseignement du FLS (p. ex., compétences personnelles, linguistiques), afin d'évaluer de manière éthique les performances aux épreuves des élèves. Ils sont également tenus de respecter les normes d'administration des examens établies par FÉI décrites ci-dessus. La collision de ces deux mondes (l'enseignement du FLS et l'administration du DELF) donne lieu à une expérience dynamique et complexe, qui sera développée plus en détail dans la prochaine section.

L'on observe également que l'évaluation du DELF amène les enseignants à adopter un cadre d'analyse de la langue qu'ils n'auraient peut-être pas développée autrement. Par exemple, ils doivent évaluer de la performance linguistique d'un élève en fonction de critères tels que « la réalisation de la tâche », « la morphosyntaxe », etc. Ce cadre se distingue du cadre d'évaluation macrosystèmique du MÉO, lequel s'applique à toutes les matières (incluant le FLS, l'éducation physique, les sciences, etc.) et s'articule autour des catégories suivantes : la connaissance et la compréhension, la réflexion, la communication et l'application (MÉO, 2010, 2014).

Un autre cadre structurant est imposé par FÉI en ce qui concerne la langue elle-même, puisqu'on y considère les quatre compétences comme des composantes égales de la maîtrise linguistique. Toutefois, comme le montre la section 6.1, cette organisation n'est pas nouvelle pour les enseignants de FLS, car le curriculum repose déjà sur ces quatre compétences. La manière dont les expériences des participants en tant que correcteurs peuvent influencer leurs pratiques enseignantes sera abordée dans la section 6.5. Pour l'instant, l'on note à nouveau l'influence macrosystémique du choix de financer l'examen DELF, ainsi que la force exosystémique de FÉI sur les expériences des enseignants-correcteurs de FLS dans ce rôle.

Dans la prochaine section, les résultats sur les croyances des participants concernant la passation du DELF et leurs (inter)actions intervenant dans ce volet de la mise en place sont présentés.

6.4.2 Croyances concernant la passation du et (inter)actions intervenant dans cette activité

Dans cette section, il est question des résultats relatifs aux croyances des participants concernant la passation du DELF et aux (inter)actions qui interviennent dans ce volet de la mise en œuvre. Plus précisément, dans le questionnaire et lors des entrevues, ils se sont prononcés sur divers aspects de la passation. Le Tableau 17 montre un résumé des thèmes et des sous-thèmes ressortant des analyses des données collectées à partir du questionnaire et des entrevues. Après le Tableau 17, ces thèmes et sous-thèmes sont décrits de manière narrative et descriptive.

Tableau 17

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la passation de la mise en œuvre du DELF (croyances et interactions)

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Croyances concernant la passation du DELF	L'administration et la correction de l'examen sont satisfaisantes	*n*=11 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Rita, Rose, Ruby, Ruth, Roxane)
	Il existe un manque de ressources humaines dans l'équipe organisatrice lors de la passation	*n*=1 (Allison)
	Les élèves peuvent être nerveux quand ils se présentent au DELF	*n*=8 (Andriane, Cécile, Elliot, Evelyn, Enzo, E2, Florence, Rose)
	Les élèves devraient être fiers de se présenter au DELF	*n*=2 (Roxane, Rose)
	L'expérience de se présenter à l'examen DELF en tant qu'élève est généralement satisfaisante	*n*=21 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Rita, Rose, Ruby, Ruth, Elliot, Enzo, Evelyn, E2, E4-E6, E8-E12)
	Le rôle en tant que correcteur est de soutenir l'élève	*n*=5 (Allison, Roxane, Ruby, Rose, Florence)
	Il arrive que les élèves ne se présentent pas au niveau qui leur correspond pour l'examen	*n*=4 (Allison, Bassim, Rita, Rose)
	Harmoniser représente une discussion entre les correcteurs	*n*=7 (Ben, Filip, Florence, Ruby, Roxane, Ruth, Rose)
	Harmoniser représente une expérience de développement professionnel pour les correcteurs	*n*=5 (Ben, Diane, Faye, Florence, Ruby)
	La correction de l'examen DELF est une expérience agréable et stimulante	*n*=6 (Adèle, Florence, Rita, Roxane, Ruby, Ruth)
(Inter)actions intervenant dans la passation du DELF	Se préparer à évaluer les élèves	*n*=2 (Roxane, Ruby)
	Accueillir les élèves dans une salle de préparation	*n*=3 (Diane, Faye, Rita)

Mettre l'élève à l'aise avant de commencer la PO	*n*=2 (Ben, Ruby)
Présenter clairement le déroulement de la PO	*n*=8 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Ruby, Rose, Elliot, Evelyn)
Soutenir l'élève pendant la PO	*n*=5 (Enzo, Filip, Florence Ruby, Roxane)
Maximiser les chances de réussite de l'élève	*n*=5 (Allison, Rita, Rose, Ruth, Roxane)
Maintenir un standard de langue	*n*=1 (Rita)
Soutenir la performance linguistique de l'élève lors de la PO	*n*=3 (Allison, Ben, Florence)
Gérer les formalités de l'examen	*n*=1 (Ben)
Ajuster en fonction de la réalité du terrain	*n*=2 (Florence, Rita)
Attribuer une note	*n*=5 (Ben, Filip, Rose, Ruth, Rita)
Prendre des notes	*n*=4 (Ben, Rose, Ruth, Ruby)
Se référer aux ressources de FÉI afin d'évaluer l'élève	*n*=2 (Florence, Roxane)
Harmoniser les notes avec son co correcteur	*n*=7 (Ben, Filip, Florence, Ruby, Roxane, Ruth, Rose)
Soutenir l'harmonisation des notes en tant que formateur	*n*=1 (Filip)
Soutenir ses collègues lors de la passation	*n*=8 (Adèle, Allison, Andriane, Ben, Florence, Rita, Ruth, Ruby)
Parler en français lors de la passation	*n*=3 (Ruth, Rose, Ruby)

En ce qui concerne l'administration et la correction de l'examen, le consensus général parmi les participants était que celles-ci sont satisfaisantes. (Il est à noter que les élèves n'ont pas été invités à répondre à cette question.) En effet, les résultats du questionnaire figurant dans le Tableau 18 montrent que Diane, les correctrices et Cécile estiment que le processus est satisfaisant. Parmi les enseignants-correcteurs, l'opinion est partagée, avec la moitié jugeant l'administration

et la correction satisfaisantes et l'autre moitié plutôt satisfaisantes. Aucun participant n'a exprimé d'insatisfaction.

Tableau 18

Croyances sur l'administration et la correction de l'examen

Administration	Groupe				Total
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	(*n*=10)
Satisfaisant	1	4	2	1	8
Plutôt satisfaisant	0	0	2	0	2
Insatisfaisant	0	0	0	0	0

Les commentaires recueillis dans le questionnaire et lors des entrevues confirment cette appréciation favorable de l'administration et de la correction du DELF. Ruth souligne notamment que l'équipe organisatrice est bien préparée et possède des attentes élevées envers les correcteurs : « The team is very well organized, knowledgeable et have high expectations for the correcting team ». Rita insiste pour sa part sur sa disponibilité lorsque des difficultés surviennent : « [The team is] always there […] So any issues we have we can always go to them. »

Rose souligne également l'ampleur de l'organisation, qui peut mobiliser jusqu'à une cinquantaine de correcteurs par jour. Elle apprécie particulièrement les efforts déployés pour répartir équitablement les tâches : « They make an effort to balance out the assessments [so] if I do oral assessments two days in a row, then on the third day, they'll put me on written assessments. » Elle indique aussi que l'équipe tient compte du rythme de travail des correcteurs et des besoins particuliers des élèves.

Enfin, Bassim met en évidence l'expérience professionnelle et les qualités relationnelles des responsables : « On est soutenu par des responsables d'examens [qui sont] des gens chevronnés qui ont beaucoup d'expérience professionnelle et aussi relationnelle et humaine ; donc, des gens qui nous mettent à l'aise qui sont de vrais problem solvers. » Enfin, ce sentiment est partagé par Allison qui a ainsi résumé son appréciation : « I feel that our board in particular does an excellent job of organizing our DELF sessions. »

Comme indiqué précédemment et comme mentionné ci-dessous, la mise en œuvre du DELF est un processus complexe qui nécessite des personnes possédant les connaissances et les

compétences nécessaires pour le mener à bien de manière efficace et conformément aux normes exosystémiques requises par FÉI. Ces résultats, ainsi que d'autres mentionnés ci-dessus et ci-dessous, permettent de constater que ce conseil scolaire dispose d'une équipe capable de relever le défi.

Par exemple, en ce qui concerne se préparer à l'évaluation du DELF, quelques correctrices retraitées ont décrit leurs méthodes, comme recommandé dans le manuel du correcteur de FÉI (2022b). Par exemple, pour sa part, Ruby a mentionné qu'elle prépare différemment en fonction du niveau d'examen qu'elle évalue : « Depending on what level, I mean A2, you don't prepare quite as much because, they do go quickly. And the same with B1, you prepare a little. But it's especially the B2s you need to be ready for. » Elle a ajouté que, lors de la mini-formation qui a lieu tous les jours avant l'évaluation, elle pense surtout aux questions à poser pendant l'épreuve orale de B2 :

> So, before we start, we go through the subjects and have little discussions about what happens […] I'm thinking B2 as an example. What types of questions? Because it's the debate, you have to be prepared for it. So, the first thing would be to prepare myself for whatever situation I'm going to be in, kind of jot down some ideas of how I'll proceed, chat with my colleagues and see if we can come up with some ideas.

Similairement, Roxanne a rapporté que pendant la mini-formation, les formateurs préparent les correcteurs en les amenant à décortiquer les consignes : « On va regarder le sujet, puis là, on va dire, on cherche quoi. » Elle a souligné que cette mini-formation l'aide à se sentir préparée pour effectuer son rôle en tant que correctrice.

Plusieurs participants, dont Andriane, Cécile, Elliot, Enzo, Evelyn, Florence et Rose, soulignent que la passation du DELF peut susciter du stress chez les élèves. Elliot décrit l'expérience comme « nerve racking but […] a well-run test », tandis qu'un autre élève évoque le caractère intimidant des épreuves orales organisées dans un bâtiment différent. Evelyn souligne également l'influence des expériences rapportées par ses pairs : « I have a bunch of friends who have passed but also ones who have failed and the [consensus] is that it is harder than what we are expecting, which makes me nervous. »

Lors de son entrevue, Evelyn précise que l'environnement inconnu et les interactions avec des francophones ont renforcé sa nervosité : « Going into a school that I had never been to with a bunch of people that I didn't know was very nerve wracking […]. » Elle bénéficie d'un PÉI lui

accordant 45 minutes de préparation plutôt que 30. Elle rapporte que le responsable présent était accueillant, mais que son aisance en français pouvait également être intimidante. Elle souligne néanmoins que les indications affichées dans la salle de préparation l'ont aidée à comprendre les attentes de l'épreuve.

Enzo évoque lui aussi les conséquences de la nervosité sur sa performance orale : « I was pretty nervous. […] I did stutter a lot during the interview just because like … And also forgot like a bunch of words. » Pour Evelyn, l'obligation d'écrire au stylo lors de la PÉ représentait une difficulté supplémentaire : « I think like the first sentence I made a couple of mistakes and I had to scratch it and then it kind of like threw off my confidence for the rest […] It made me like doubt for the rest of it like I was conjugating it right or whatnot. »

Les enseignants et correcteurs reconnaissent également cette dimension de l'expérience. Florence estime que « [l]e stress est énorme », tandis qu'Andriane nuance cette appréciation en rapportant que certains élèves ont trouvé l'entrevue agréable. Cécile souligne pour sa part le caractère intimidant de la présence de plusieurs évaluateurs et de l'environnement formel des épreuves collectives. Enfin, Cécile et Rose considèrent que la nervosité peut varier selon le programme de FLS : la première estime que les élèves du programme de base prennent moins de risques, tandis que Rose attribue aux élèves en immersion une plus grande aisance face aux erreurs.

Malgré ce stresse, Roxane croit que les élèves devraient être fiers de s'y présenter : « Je veux qu'ils soient fiers d'eux. […] C'est un chapeau de venir. » Rose partage cette perspective : « [I try] to make them understand that you know it's great that you're here and that you've presented yourself for this. That is an accomplishment just going through the process and presenting yourself. »

Enfin, les participants au questionnaire sont tous d'accord pour dire que l'expérience de se présenter à l'examen DELF en tant qu'élève est généralement satisfaisante. Par exemple, les résultats dans le Tableau 19 montrent que 13 participants considèrent l'expérience comme satisfaisant et neuf la jugent plutôt satisfaisante. Cet avis varie selon les acteurs : Diane, Cécile, trois des enseignants-correcteurs et cinq des élèves trouvent l'expérience satisfaisante, tandis qu'un enseignant-correcteur et sept des élèves la jugent plutôt satisfaisante. Aucun participant n'a qualifié cette expérience d'insatisfaisante.

Tableau 19

Croyances sur l'expérience de se présenter à l'examen DELF en tant qu'élève

Expérience	Groupe					Total
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=12/18)	(*n*=22/28)
Satisfaisant	1	3	3	1	5	13
Plutôt satisfaisant	0	1	1	0	7	9
Insatisfaisant	0	0	0	0	0	0

Enfin, les élèves ayant participé aux entrevues ont généralement décrit des sentiments positifs après l'examen. Evelyn évoque notamment sa fierté et son sentiment d'accomplissement, indépendamment du résultat obtenu : « Whatever the results are, I'm proud that I was able to make it through the test and complete it to the best of my abilities and was able to have a conversation in French and completely understand, you know ? » Elle indique également que ses amis partageaient ce sentiment de satisfaction. De son côté, Elliot se montre confiant quant à ses chances de réussite : « My speaking and my listening are definitely my strongest suits. So, I'm hopeful that I will pass. And I'm confident that I will pass. » Enfin, Enzo insiste davantage sur le soulagement ressenti après l'épreuve : « It's kind of a relief that I'm done it. So I just don't have to worry about it. »

Il est possible que l'effort réalisé par l'équipe organisatrice et les correcteurs contribue à contrer les sentiments de stress et d'inquiétude. En fait, Plusieurs correctrices, dont Allison, Florence, Roxane, Ruby et Rose, considèrent que leur rôle consiste notamment à soutenir les élèves et à favoriser leur aisance pendant l'examen. Roxane souhaite « s'assurer [que les élèves] sont bien, qu'ils peuvent parler librement », tandis que Florence souligne : « Mon rôle est super important pour aider l'élève à réussir. Je dois déjà rendre l'élève à l'aise. »

Allison insiste également sur l'importance de tenir compte de la maturité des élèves dans les attentes formulées à leur égard. Elle rappelle que les candidats demeurent des adolescents : « They're not even university students, you know, they are still older adolescents, and they need prompting. » Elle considère notamment que leur capacité à développer une argumentation complexe peut différer de celle d'un adulte. Ces croyances se reflètent dans les différentes formes d'accompagnement rapportées par les participants lors de la passation.

Dès l'arrivée des élèves pour l'épreuve orale individuelle, les élèves sont accueillis dans une salle de préparation où les membres de l'équipe vérifient leur identité, expliquent le

déroulement de l'épreuve orale et présentent les attentes de l'évaluation. Rita souligne que cette étape doit être réalisée dans un délai relativement court, avant que les élèves puissent choisir leur sujet et se préparer. Elle cherche également à reconnaître leur nervosité et à les rassurer :

« I answer their questions. I really, really try to connect with them [and] say […] We know you are nervous. We know this is a second language exam on a Sunday or on a Saturday, and you have many other things on your plate. So, we will do our best. This is not a gotcha game. And that usually works [to support them]. »

Par ailleurs, elle a expliqué que soutenir les élèves dans la salle de préparation est un effort collectif puisque parfois les membres de l'équipe organisatrice doivent intervenir. Par exemple :

> At times there are things that happen, for example, a *correcteur* doesn't show up to pick up the student [from the *salle de préparation*]. That's an issue because I have 18 others waiting as the next group for me to start preparing. So that's when a *formatrice* would come help. If the two *formatrices* are not available, then it would be [Diane]. Because often also *les deux formatrices*, there's usually one, but they do IEPs, you know, like, because also IEPs need more time. So, they're in separate rooms. So, but there's always a *formatrice* available.

Les correcteurs cherchent ensuite à créer un climat rassurant lorsqu'ils accompagnent les élèves vers les salles d'examen. Ruby souligne l'importance d'établir un contact personnel afin de favoriser leur aisance. Ben utilise également ce moment pour permettre aux candidats de s'habituer à son accent : « I believe the student should have a little bit of extra time to get used to the different accent. » Rose rapporte une pratique similaire, consistant à discuter informellement avec les élèves pendant le trajet vers la salle d'évaluation.

Plusieurs correcteurs, dont Allison, Andriane, Bassim, Ben et Rose, expliquent clairement le déroulement de l'épreuve orale afin de rassurer les élèves et de favoriser leur participation. Allison présente notamment les différentes étapes de l'examen et encourage les élèves à prendre l'initiative dans les interactions : « Make sure that you take control of this discussion. You don't want to be passive. » Andriane les rassure quant à la gestion du temps, tandis que Bassim explique que la prise de notes vise à relever des éléments de leur performance : « Ne t'inquiète pas si on prend des notes, c'est juste pour prendre les meilleurs échantillons de ce que tu vas nous dire, on va mettre l'accent sur ce qui est positif, des choses comme ça. »

Pour le niveau B2, Ben précise également son rôle pendant le débat : « I will tell them from the beginning, like, my job is to say the opposite of what you think. [...] It's not because your ideas

aren't good. [...] But, I have to say the opposite. » Rose adopte une approche semblable en expliquant que les questions et les notes ne visent pas à piéger l'élève, mais à lui permettre de clarifier sa pensée.

Malgré ces pratiques, les expériences des élèves peuvent varier. Elliot rapporte avoir éprouvé de la confusion concernant la structure de l'épreuve B1, qu'il croyait composée de deux parties plutôt que de trois : « I thought there was only two aspects. » Il avait initialement envisagé de passer le B2 avant de choisir le B1, ce qui pourrait contribuer à expliquer cette confusion. À l'inverse, Evelyn indique que les explications des correcteurs l'ont aidée à se sentir moins nerveuse : « When it first started, they just like explained the rules and everything and then I told them that I was nervous and they were like, oh, don't be nervous. And they kind of like helped calm my nerves a bit. » Ces pratiques correspondent aux attentes présentées dans le manuel du correcteur de FÉI.

Cette volonté de rassurer l'élève continue également durant l'examen. Par exemple, Florence considère que son rôle consiste notamment à créer les conditions permettant aux élèves de démontrer leurs compétences : « Alors mon rôle, c'est de déjà de calmer, de rendre à l'aise l'élève pour qu'il soit capable de se concentrer sur la démonstration de ses habiletés et non pas sur son stress. » Ruby insiste sur l'importance de faire preuve de flexibilité lorsque l'élève éprouve des difficultés : « You need to be able to be flexible enough to say, okay, we can stop here, get some water, take a deep breath. We can start over and continue. […] We're here to help you go through the process. »

Enzo rapporte avoir bénéficié d'un soutien similaire lorsqu'il éprouvait des difficultés à développer sa réponse pendant l'épreuve : « They would add onto the conversation so like if you just lost your train of thought it wouldn't just be like lost from there... like they'll continue it. » D'autres correcteurs, notamment Roxane et Filip, privilégient l'humour, la curiosité et les réactions spontanées pour créer un climat moins intimidant. Roxane explique par exemple qu'elle essaie « de les faire rire au début », tandis que Filip souligne l'importance de manifester un intérêt authentique pour les propos de l'élève afin que l'interaction soit perçue comme amicale.

Dans une optique similaire à celle évoquée ci-dessus, Allison, Rita, Rose, Ruth et Roxane ont expliqué certaines stratégies employées pour maximiser les chances de réussite de l'élève. Par exemple, Rose croit que son rôle lui demande de faciliter la PO de l'élève : « I'm really there to facilitate their opportunity to speak. […] I'm not there to catch them out and mark them down and

put x's on my paper. » Elle a illustré cette idée en racontant une discussion récente qu'elle a eue avec un co-correcteur « who had just done the [DELF] training ». Après l'épreuve orale de l'élève, ce collègue lui a dit : « Well, you know, [the student] went off topic a little bit… » Toutefois, pour Rose, ce qui importe le plus, ce sont les compétences de l'élève, quel que soit le sujet : « My feeling is, I'm listening. Are they fluent? Are they able to express themselves? » En ce qui concerne spécifiquement le niveau B2, elle a davantage précisé cette posture en disant : « I'm not there to […] win the debate. […] I'm there to present an alternate opinion to help them really clarify their thinking on a topic. »

Dans le même sens, pour Ruth, il est essentiel d'« être très à l'écoute de ce que le candidat dit […] d'être bien présent par [ses] yeux, par [ses] oreilles. » Elle a précisé que cette attention se manifeste à plusieurs moments de l'épreuve : « Au moment de poser des questions, d'être très à l'écoute pour ne pas être un robot, puis poser des questions, puis ne pas avoir pris en considération ce que l'élève a dit. » Enfin, elle a ajouté qu'il faut également donner à l'élève plusieurs occasions de démontrer ses compétences : « [Q]uand on n'est pas certain qu'il a compris la question [il faut] lui donner toutes les chances de se rattraper. »

Allison emploie des stratégies similaires afin de maximiser les chances de réussite de l'élève. Par exemple, elle a expliqué que lorsqu'elle constate qu'un élève ne développe pas suffisamment bien le résumé de l'article pour démontrer sa compréhension, elle en prend note afin d'y revenir plus tard : « I make note of this so that I can help to redirect in the question period. » Elle a précisé sa stratégie dans une telle situation : « I will try to contextualize that information and then ask them to comment on it, to give them the opportunity to speak about the article or about the topic a little more completely so that they're not penalized. » Elle a également insisté sur l'importance de soutenir l'élève en posant des questions stratégiques : « Rather than criticize at the end, "well, they only talked about this"… Well, okay, but if your questions only followed that line of what they spoke about, then that's a disservice to the student. Like they're not going to… you know, face to face with two *correcteurs*, take that initiative at 17 [years old]. » Rita a exprimé une perspective similaire. Elle croit qu'elle doit remplir ses responsabilités du mieux possible afin de soutenir l'élève : « So when they come and they're very nervous. You know, my role is to do my best so that in the interview, we will get their best. »

Par ailleurs, les correcteurs ont fait part de la manière dont ils adaptent de manière informelle l'examen aux besoins des élèves. Par exemple, Roxanne a expliqué que quand il est

clair que l'élève ne comprend pas une question, elle passe à une autre : « Ça ne me dérange pas de répéter une question […], mais c'est quand tu dois travailler, puis travailler, puis travailler pour essayer de passer le message, puis ça ne passe pas, je fais une autre question et c'est bien d'accord. » Par ailleurs, elle a expliqué qu'elle adapte également son registre de langue au niveau de l'élève. Elle a donné un exemple d'une épreuve de niveau B1 : « C'est surtout quand on fait le B1. […] Les rôles à jouer. […] Puis là, je fais vraiment attention de ne pas prendre d'expression française. » Elle a précisé : « Je l'ai fait une fois, puis la personne s'est trompée, puis j'ai dit : Ah ! Excuse, non, ça veut dire... [Alors] je vais juste changer les mots, les simplifier un peu plus. »

Dans une voie contrastée, Rita a mentionné qu'elle croit que son rôle en tant que correctrice est de maintenir un standard de langue : « I see my role as maintaining a certain level of second language acquisition competencies. […] What is a B2? What is a B1? And always reminding and going back to [the *descripteurs*]. » Face à la tension entre le désir de voir les élèves réussir et le maintien du niveau de l'examen DELF, elle a évoqué la réalité du niveau B2 : « You will know if that B2 is a very low B2 and we're going to have to work for example, *dans le débat du B2*. […] The debate then often slides into a conversation. » Elle a souligné l'impact de cette situation sur l'évaluation : « So, when we assess [*la réalisation de la tâche*], that will be lower. But that tension does exist because between the two and I will maintain the B2 standard. »

En ce qui concerne plus spécifiquement la manière dont les correcteurs soutiennent la performance linguistique, ils ont évoqué plusieurs stratégies. Par exemple, Ben et Florence s'assurent de poser des questions succinctes afin de faire parler l'élève autant que possible. Ben a expliqué : « [I'm] really just working to make sure the student is talking way more than I'm talking. Like I will ask a three-word question. […] I just want to hear [the student] talk. » Florence adopte une approche semblable : « Je dois faire très attention à ne pas trop parler et à poser des questions et faire des commentaires très succincts. » De plus, elle a précisé qu'elle pose des questions « qui vont faciliter la conversation de l'élève, pour lui donner la chance d'utiliser le plus de vocabulaire, le plus temps de verbes, le plus de tout pour pouvoir bien réussir. »

Dans le même esprit, Allison a souligné l'importance de formuler des questions stratégiques, conçues pour susciter l'emploi de structures linguistiques complexes :

> I will try to ask questions that will launch perhaps more complex structures. So, I will ask a question […] *que veux-tu que les gens fassent?* And so, *je veux que*… It could be that [the student is] quite capable of using a certain structure, but it hasn't come naturally so far.

> So, I want to give them opportunity to trigger a structure in their heads like « aha, yes, I recognize that. I can do this. » And same thing with asking a hypothetical question, so they could use a conditional tense, so that they can show me an understanding of that more advanced structure that they may not have naturally used in their presentation.

Ben a mentionné qu'il adopte une démarche similaire : « As the person running the interview, I'm asking questions that intentionally force [the student] to use a different verb tense. […] Which again like, if I'm teaching these verb tenses in my class, I want to hear them so like those are questions that are designed for a purpose. »

Allison a évoqué une démarche similaire concernant le lexique de l'élève. Elle a rapporté que certains de ses collègues critiquent parfois la performance de l'élève, mais selon elle, le rôle du correcteur est de l'aider à mettre en valeur son vocabulaire en posant des questions stratégiques : « It's our job to help them and launch discussion of more complex structures and also breadth of vocabulary. It's like, "oh, the vocabulary was simple, they only spoke about this." Then we need to ask them about that […] to open up some other doors so that they are able to […] show us what they can do. » Elle a également exprimé une certaine frustration face aux pratiques d'administration et d'évaluation de l'examen, notamment la PO, observées chez certains collègues : « I find that in correcting with different people I almost, I don't mean to sound harsh, but I feel that they might be oblivious to how to help the students to be successful. » Ben a partagé une perspective similaire : « If, at the end, the other person is like, "well, they didn't do this". I'm like, fair, but you didn't ask them a question that allowed them to do that. »

Enfin, Florence insiste sur la nécessité d'éviter les questions fermées du type « est-ce que », qu'elle juge peu propices à la démonstration de capacités linguistiques des élèves. Elle a ainsi illustré son propos : « Si moi je reviens toujours sur la même sorte de question [l'élève] va toujours utiliser la même sorte de vocabulaire. » Par conséquent, elle a dit : « Je dois avoir des questions assez variées pour qu'il ait la chance d'utiliser le vocabulaire et qu'il ait la chance de parler de différents domaines, de différents sujets pour utiliser plus de connaissances, plus d'idées. »

D'autres responsabilités concernent le rôle du correcteur lors des épreuves orales, notamment en lien avec la gestion des formalités de l'examen. Par exemple, Ben a expliqué qu'il doit surveiller le temps qui passe. Il a ensuite précisé la raison pour laquelle cette tâche lui revient, même si cela diffère des directives officielles : « [The *formateurs*] say the person who's taking

notes should keep time, but that doesn't make logical sense to me because if I have to ask 50 questions, I need to know what time it is. »

Ce type d'ajustement en fonction de la réalité du terrain apparaît aussi dans le témoignage de Rita. En ce qui concerne l'adéquation des sujets d'examen, elle a indiqué que des problèmes ne sont parfois pas identifiés qu'au moment même de l'épreuve : « There has been several times where it's only when the students are really in the [preparation] situations that we think oh no, this is not going to work. » Enfin, à la fin de l'épreuve, Florence a expliqué qu'elle prend le temps de féliciter l'élève pour s'être présenté à l'examen : « Je le félicite de l'avoir passé de l'avoir fait. Je ne félicite pas si c'est bon ou pas bon, parce que je n'ai pas le droit de porter jugement avant qu'il reçoive ses notes. » Pour sa part, Evelyn a expliqué qu'à la fin de son épreuve orale, comme Florence, les correcteurs l'ont encouragée ce qui l'a rassurée : « When it ended, they said I did a really good job and that made me feel more comfortable. »

Ensuite, Ben, Filip, Rose, Ruth et Rita ont partagé des (inter)actions qu'ils entreprennent pour attribuer une note à la performance de l'élève. Par exemple, quelques correctrices ont rappelé qu'il faut non seulement évaluer le français de l'élève, mais également ses idées, tant pour la PO que pour la PÉ. Comme l'a expliqué Rose, la qualité linguistique seule ne suffit pas au DELF : « Neat handwriting, organized paragraphs, good grammar, you know, aren't going to get you going to over 20 in DELF, you've got to have some meat on the bones too. » Cette distinction entre contenu et langue apparaît dans les pratiques d'évaluation des correcteurs. Par exemple, quand elle évalue une PÉ, Ruth a expliqué qu'elle s'assure de lire le texte au moins deux fois. Elle a précisé qu'elle lit « une première fois en pensant au contenu » et une deuxième fois « pour revoir le niveau de français, les erreurs ». Ainsi, elle peut « être sûre qu[']elle] ne regarde pas trop de choses en même temps ».

De son côté, Rose adopte une approche similaire. Elle a souligné que certains éléments, comme l'écriture ou une mauvaise grammaire, peuvent compliquer la tâche, mais elle a insisté sur l'importance de valider d'abord les idées : « When I correct a [PÉ] I read first for the ideas. […] Sometimes it's hard because the handwriting is atrocious, or the grammar is difficult to understand, but I try to […] validate those ideas first […]. And then go back and do the French part after. »

Cette idée d'un double regard sur le contenu et sur la langue se retrouve également dans les propos du Filip. Il a précisément détaillé les étapes de son processus de correction, qu'il adapte selon le niveau : « Je vais lire le texte d'un coup assez rapidement pour avoir une idée. […] Je veux

voir un document formel avant même que je prenne mes notes. […] Donc je veux vérifier tout de suite la formalité que j'observe. Donc la salutation, la conclusion, puis je me fais un commentaire. » Il poursuit ensuite avec une lecture détaillée, mobilisant un système de prise de notes bien organisé pour analyser les idées et les aspects linguistiques : « Je vais regarder les idées qui sont soulevées, quels sont les points ? Les éléments que je pense manquent de cohérence. Puis, après ça, je vais regarder les détails linguistiques au fur et à mesure pour observer, ok B2 ? Ça, c'est problématique. » Filip ajuste toutefois son regard lorsqu'il corrige une PÉ de B1 : « Je vais noter probablement à peu près les mêmes choses […], mais mon jugement va être beaucoup moins sévère. Donc je vais voir des erreurs systématiques au B1, et dire, ça, c'est normal. Tandis qu'au B2, s'il y a comme quatre cinq fois la même erreur, je ne veux pas voir les erreurs systématiques, donc je vais observer ça. » Il a conclu en soulignant l'importance de se préparer à l'harmonisation lors de l'évaluation, en réfléchissant aux marges d'interprétation possibles : « Je veux m'assurer que si j'ai une zone de flexibilité, je vais l'établir pendant ma correction pour dire : regard, moi, j'ai un doute par rapport à ça. »

Encore en lien avec l'évaluation des deux épreuves (PÉ et PO), Ben, Rose, Ruth et Ruby ont souligné l'importance de prendre beaucoup de notes afin de pouvoir attribuer justement une note à l'élève. Par exemple, Ben a insisté sur la prise de notes détaillées : « So if I'm taking notes, I'm very detailed in my note-taking. » Pour Rose, elle met plutôt l'accent sur l'importance de relever les aspects positifs de la performance de l'élève. Ruth, quant à elle, a insisté sur l'importance de la prise de notes de la part des deux correcteurs, particulièrement lorsqu'il y a une divergence dans les jugements : « J'ai tendance à prendre beaucoup de notes. […] Je veux que l'autre personne aussi ait pris les notes. Alors, si on ne s'accorde pas, c'est comme ok, alors moi, j'ai ça, toi, qu'est-ce que tu as pour supporter cette note-là ? […] Pour être certaine qu'on est en accord, selon ce qu'on a lu ou qu'on a entendu. » Enfin, Ruby met l'accent sur une étape implicite : la révision des notes avant d'attribuer la note finale. Elle a particulièrement insisté sur l'importance de prendre un moment de recul pour considérer la performance globale de l'élève, surtout lors de la PO : « I think a lot of it is taking a minute to just kind of internalize what you've been through. Especially with the B2s because it's intense, right? »

Quelques participants ont soulevé un enjeu concernant l'attribution des notes, notamment lorsque les élèves ne se présentent pas au niveau le plus approprié. Comme l'a rapporté Rita : « One of the challenges when the students are not directed towards the right level, like a B2

versus B1, you know, that has detrimental effect. » Rose a évoqué le phénomène inverse, qu'elle perçoit également comme problématique : « It's always a challenge when a student arrives and they've been counseled to take the wrong level of assessment, [for example when] they're encouraged to take a level of assessment that is not challenging enough for them. » Elle croit que l'élève est influencé par son enseignant et par ses parents quant à son choix du niveau : « It's a conversation that teachers have with their students. And students have with their parents. » À cela, Allison a ajouté qu'elle croit que certains parents veulent avoir la certitude d'obtenir un certificat. Rose a précisé son point de vue en disant : « If you could give 24 out of 25 to a student in B1 across all the assessments, you think to yourself, well, they could have done B2. » Enfin, elle a souligné qu'elle aimerait pouvoir accorder un certificat plus avancé aux élèves qui réussissent très bien au niveau pour lequel ils se sont présentés.

Bassim a nuancé ce phénomène en soulignant l'écart important entre les exigences du niveau B1 et celles du niveau B2 : « Parmi les défis, c'est ce gap […] entre B1 et B2. Le B1, c'est très facile. […] Le B2 est beaucoup plus difficile que le B1. » Il a notamment observé que certains élèves se présentent au B1 alors qu'ils sont capables de réussir le B2 : « J'ai des élèves qui choisissent de passer le B1 et pour la compréhension de l'écrit, ils ne restent pas plus que 15 ou 20 minutes, au lieu de 45, c'est fini. Ils peuvent répondre et 100 % correct parce que c'est très facile. » Face à cette situation, il estime que le niveau B1 devrait être accru.

Enfin, Florence et Roxane soulignent le fait de se référer aux ressources de le FÉI afin d'évaluer l'élève. Florence a expliqué que sa démarche comprend surtout l'analyse des descripteurs de performance : « Je regarde les descripteurs pour déterminer où est-ce que l'élève tombe là-dedans ? Je regarde dans la grille d'évaluation : Qu'est-ce, que nous devrons chercher ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Et comment est-ce que ça s'applique à cette production ? » Roxane procède dans le même sens en affirmant : « On se réfère beaucoup à la grille [d'évaluation] », car elle croit que son rôle est « d'évaluer le plus justement possible ».

Ben, Filip, Florence, Ruby, Roxane, Ruth et Rose décrivent l'harmonisation comme un processus de discussion au cours duquel les correcteurs comparent leurs évaluations, justifient leurs décisions et cherchent à parvenir à un jugement commun. Roxane explique que les échanges s'appuient notamment sur les grilles d'évaluation et permettent de remettre en question certaines interprétations. Ruth souligne l'importance de reconnaître les perspectives de son collègue : « C'est

un échange. […] Ce n'est pas question que moi j'ai raison, c'est une question de… ah oui, c'est vrai, comme je n'avais pas [pensé à ça comme ça]. »

Rose considère également que l'harmonisation exige une écoute attentive et la capacité de justifier son jugement à partir d'éléments concrets de la performance : « If I have an opinion, I want to back up my opinion [with an example]. » Elle résume ce processus comme une négociation et une collaboration : « So, I see it as a negotiation, and […] as a collaboration. » Ben souligne pour sa part que les correcteurs peuvent avoir besoin de plusieurs évaluations avant de parvenir à une compréhension commune des attentes : « Usually it takes one or two [rounds of students] to get to the same page. »

Ruth précise toutefois que l'harmonisation ne signifie pas nécessairement accepter le jugement de son collègue : « Alors que des fois, c'est vrai que c'est moi peut-être [qui doit céder à l'autre], mais des fois, ce n'est pas moi non plus. »

Le processus d'harmonisation des notes prend donc de la communication, de la capacité d'écouter son collègue, et la volonté de justifier sa logique d'évaluation auprès de celui-ci. Ben a donné un exemple pour illustrer ce point :

> I did one the last time with a [colleague]. Literally, I gave the student 23 out of 25, it was really incredible. And [my colleague] was like, I gave her 13. I'm like sorry what? And then, so I was like, okay, tell me how. And she couldn't defend anything, but she was like, I'm not changing my grade. I'm like… No, like that is actually not the expectation. Nor is the expectation perfection. The expectation is, did they meet the B2 level? Were they a B2 plus or at the B2 or below? […] So, we ended at [a mark of] 20.

Par ailleurs, Filip a partagé comment les formateurs soutiennent les correcteurs dans le processus d'harmonisation : « Des fois, il y a des correcteurs qui sont pris dans leur jugement. Ou bien dans l'harmonisation, il y a des écarts majeurs et ils n'arrivent pas à harmoniser. » Dans ces cas, il a expliqué que les correcteurs viennent chercher de l'aide auprès de l'équipe. Il a précisé qu'il évalue la performance de l'élève et partage son avis : « On va procéder assez simple. Je fais une troisième correction. Puis là, je regarde les deux corrigés, je leur dis : Ok, non, mon jugement va plus dans ce sens-là et voici pourquoi. »

Il a précisé une situation dans laquelle ce type de « petites mises au point » peut survenir : certaines difficultés peuvent se présenter pour des correcteurs, notamment « au palier élémentaire ». Il a expliqué qu'« on lit des documents d'élèves plus matures, plus âgés que des

élèves de troisième année, et on peut être facilement impressionné par du vocabulaire correct, mais c'est du vocabulaire de débrouillardise. » Selon lui, les correcteurs « observent parfois de la débrouillardise » et la confondent avec de l'efficacité, alors qu'il rappelle que « le B2 devrait avoir de l'efficacité ». Ben a apporté une perspective complémentaire à celle de Filip à ce sujet. Il a raconté une expérience similaire avec un collègue du palier élémentaire : « There'll be a [correcteur] who teaches kindergarten and [he] can be impressed by [the student], but also that's not an impressive thing [the student] just said. »

Filip observe également une autre tendance : les correcteurs se montrent souvent trop sévères envers les élèves de niveau A2, B1, et trop généreux envers ceux du niveau B2. Il comprend cette difficulté, soulignant que « ce n'est pas toujours évident », notamment parce que « dans les classes, quand on travaille avec les élèves, on comprend ce qu'ils veulent dire à l'oral, et à l'écrit, on voit ce qu'ils essaient de dire. Mais les mots ne disent pas toujours cela [et] on interprète. » Il a donc insisté sur l'importance de porter un jugement juste : « [i]l faut faire attention dans notre jugement » et éviter d'« être en mode interprétation », en préférant de « vraiment regarder » les productions. Dans ce type de situation, il a conclu qu'il veille à faire respecter « le standard du B1, B2 ».

Enfin, l'accompagnement entre correcteurs concerne également la régulation de certaines pratiques d'évaluation. Ben et Rita rapportent notamment des situations où leurs collègues posent des questions excessivement longues pendant les épreuves orales. Rita explique avoir abordé cette difficulté avec certains correcteurs : « So, I've had conversations with colleagues like this is not about you and your French ability, this is about get to the question. The student is nervous. There is not a three-minute preamble to get to it. » Ces échanges, parfois délicats, visent à améliorer les pratiques d'administration de l'examen.

Ruth rapporte également avoir signalé à Diane des pratiques qu'elle jugeait problématiques, notamment lorsqu'une collègue ne prenait aucune note pendant l'évaluation : « Ça m'est arrivé d'avoir une partenaire qui ne prenait aucune note. […] Alors moi, je suis allée le mentionner à [Diane], pour qu'elle soit au courant et comme ça, elle peut enchaîner. » Elle a précisé qu'elle a agi de la même manière lorsqu'elle a travaillé avec un collègue dont elle estimait que le niveau de français insuffisant pour mener l'entrevue orale : « Une fois aussi je pensais que le niveau de français de la correctrice qui faisait l'oral avec moi était pas… Elle... Comment est-ce qu'elle corrige le français quand elle fait des fautes de français dans ses questions ? »

Ensuite, Ben, Diane, Faye, Florence et Ruby considèrent que l'harmonisation constitue une occasion d'apprentissage professionnel pour les enseignants de FLS. Diane souligne que les échanges entre correcteurs permettent de confronter et de calibrer les jugements évaluatifs, contrairement à l'évaluation réalisée individuellement en classe : « It's the rich discussion that comes out of what is actually in front of us […] Because when teachers assess work in the classroom, they do it in isolation, right ? » Elle estime que ces discussions peuvent aider les enseignants à mieux situer leurs attentes concernant les différents niveaux de performance.

Florence souligne également la possibilité de réfléchir collectivement aux pratiques pédagogiques. Elle explique que l'harmonisation peut amener les enseignants à se demander : « Comment est-ce que je peux améliorer ce que je fais en salle de classe pour aider les élèves à mieux réussir ici et à mieux pouvoir communiquer ? »

Ben et Ruby sont d'accord avec ces dernières, mais ils soulèvent certains enjeux qui, selon eux, pourraient améliorer le résultat de cette opportunité d'apprentissage professionnel. Ben a expliqué que lorsqu'il a eu l'occasion d'évaluer le DELF avec ses collègues dans son école, cela a permis non seulement d'aligner leurs pratiques enseignantes, mais aussi de renforcer leur sentiment de camaraderie. Pour cette raison, il trouve que c'est dommage que le conseil recrute aujourd'hui principalement des enseignants à la retraite, car les enseignants actifs perdent cette opportunité : « [Now,] the bulk of [the board's] *correcteurs* are retired teachers, [but] in the good old days, we would be able to also harmonize kind of our teaching in general and build that camaraderie, [which] has kind of drifted away in the last little bit. »

Selon Ruby, le problème réside dans le manque d'enseignants formés au DELF du palier élémentaire et impliqué dans son évaluation. Elle a expliqué son point de vue en tant qu'enseignante retraitée d'élémentaire : « As an elementary teacher, I find that very valuable having that discussion about, okay, so what do you think about whatever part of that rubric that you're discussing ? So why did you give that a three or why did you give that a five? Like explain your thinking. » Étant donné la valeur qu'elle attribue à ces occasions d'harmonisation avec ses collègues, elle croit qu'elles devraient être offertes à un plus grand nombre d'enseignants au palier élémentaire.

Par ailleurs, Adèle, Allison, Andriane, Ben, Florence, Rita, Ruth et Ruby ont fait part de l'idée qu'ils se sentent soutenus par leurs collègues, ce qui contribue à une atmosphère de collaboration et d'apprentissage continu. Par exemple, Ruby a souligné l'importance de ce soutien

mutuel en disant : « It doesn't matter if I'm retired, I'm still learning as I go. » Elle a affirmé que les correcteurs s'entraident : « I think it's not only the people at the top that organize and make sure everything runs smoothly, but it's also the colleagues that are around the table that are there to support you as you go through it. »

Dans le même esprit, Andriane a mis en évidence que ce soutien s'avère bilatéral. Elle a expliqué se sentir appuyée par son co correcteur, « the person that you're paired up with », tout en évoquant la manière dont elle a pu offrir son aide à son collègue. Plus précisément, ce dernier semblait nerveux à l'idée de mener des entrevues, n'en ayant encore jamais fait. Andriane lui a alors proposé de commencer, puis de se relayer après : « I'll be the lead on the first interview and you can just take notes. […] I said we could flip and flop and she said yes. » Elle a poursuivi ce point en illustrant comment cette entraide s'est concrétisée : « And she actually took notes as well of the questions that I was asking. She said, if I get that subject myself again… »

Effectivement, comme mentionné dans la section 6.3.2, l'équipe organisatrice regroupe intentionnellement des correcteurs expérimentés et des correcteurs inexpérimentés. Cette dynamique où l'un des collègues est plus expérimenté que l'autre est également mise en lumière par Allison : « So somebody who is maybe newer with someone with experience. So while I end up usually working with someone who is brand new, it's like their first or second DELF session. » Adèle a évoqué une expérience similaire : « A lot of leadership came from the woman I was paired with. And I think they do that intentionally, to have a newbie with like a bit more of an experienced person. » Elle a illustré son expérience en disant :

> [This year] was my first time [correcting the DELF] and this woman had been doing it for like 20 years. And so, you can't help but think, well, what she's saying is right. Like I had notes to back up what I'm saying but, if there was a huge discrepancy between our two final like marks, we would usually meet in the middle or somewhere closer to where she had.

Florence, quant à elle, a parlé de son rôle en tant que la personne expérimentée dans cette relation de soutien : « Je crois que j'ai beaucoup d'expérience et je connais le processus et comment le faire. C'est moi normalement qui soutiens les autres. On me met toujours avec ceux qui sont nouveaux. » Elle a toutefois souligné que ce soutien nécessite parfois l'initiative et de la patience :

> Il faut un petit peu les pousser [les nouveaux correcteurs] parce qu'ils veulent toute la journée, juste observer, et ça va, parce que moi j'aime parler, j'aime interagir avec les

élèves. Mais à un moment donné, pour les soutenir justement, je dois leur donner la chance d'interagir avec les élèves pour qu'ils gagnent en confiance et ils voient comment ça se passe.

Adèle, Florence, Rita, Roxane, Ruby et Ruth décrivent la correction du DELF comme une expérience agréable et stimulante. Roxane et Ruby apprécient particulièrement les relations sociales développées entre correcteurs, notamment parmi les enseignants retraités. Ruby souligne que ces rencontres régulières ont permis de créer des liens : « We see each other in the spring and the fall. So, it's become like a little group […] you get to catch up and you've created bonds that that were not there before because you didn't necessarily know these people before […] it's a fun atmosphere. »

D'autres participantes apprécient les échanges avec les élèves. Florence souligne notamment que les épreuves lui permettent de découvrir leurs perspectives sur le monde : « [Je peux voir] comment est-ce que cette génération pense et qu'est qu'est-ce qu'ils trouvent important, quelles sont leurs perspectives sur le monde et sur leur vie et l'école ? »

Enfin, Roxane et Rita considèrent l'évaluation comme une activité intellectuellement stimulante. Rita explique notamment : « It's you know like makes you think, it makes you troubleshoot, it makes you problem solve. »

Cependant, cet aspect stimulant peut aussi s’avérer exigeant sur le plan cognitif, surtout parce que, comme l’a souligné Ruth au questionnaire : « [There are] high expectation[s] for the correcting team. » Ruby et Florence ont toutes les deux nuancé cette perspective en évoquant la charge mentale associée à l’administration et à l’évaluation du DELF. En effet, Ruby l’a dit clairement : « It's mentally draining. » Florence, quant à elle, a insisté sur la nécessité d’un encadrement adéquat pour soutenir les correcteurs dans leurs tâches : « [Il faut] offrir des pauses et avoir un temps raisonnable pour effectuer les examens, harmoniser et préparer pour la prochaine production. » Elle a également souligné qu’un bon rythme lui permet de rester objective lors de l'évaluation : « C’est important de ne pas trop se fatiguer et ainsi à être plus objectif pour toutes les productions. »

Enfin, FÉI exige que les journées d'examen se déroulent en français (FÉI, 2022a). Ruth souligne que les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du DELF s'efforcent de respecter cette exigence, malgré leur appartenance à un conseil scolaire anglophone : « On est dans un conseil anglais, mais tout ce monde-là fait un effort pour parler français ».

Rose et Ruby considèrent également que la participation au DELF offre aux correcteurs des occasions de pratiquer et de maintenir leurs compétences linguistiques. Rose explique qu'elle utilise relativement peu le français dans son quotidien au sud de l'Ontario : « So, I'm learning it as a second language and you know how easily it can be lost if you don't use it, right ? So, I really value [the DELF] as an opportunity to just keep my French. » Elle apprécie également la possibilité d'enrichir son vocabulaire au contact des élèves. Ruby rapporte une expérience similaire chez d'autres correcteurs, notamment ceux qui ont peu d'occasions de parler français : « It brings the language back for certain people. […] It gives them a chance to use French on a regular basis for four weekends in a row. »

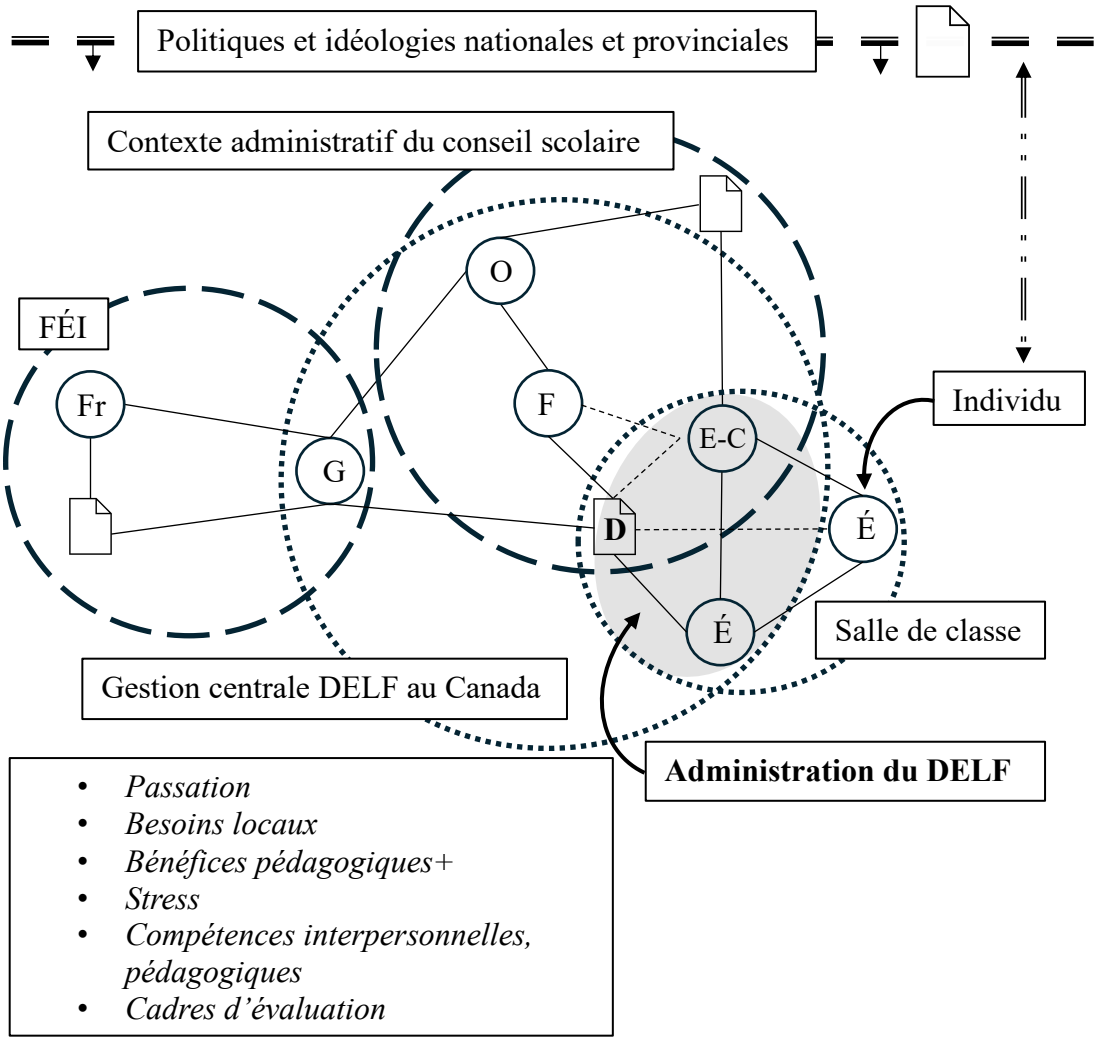
6.4.3 Résumé du mésosystème

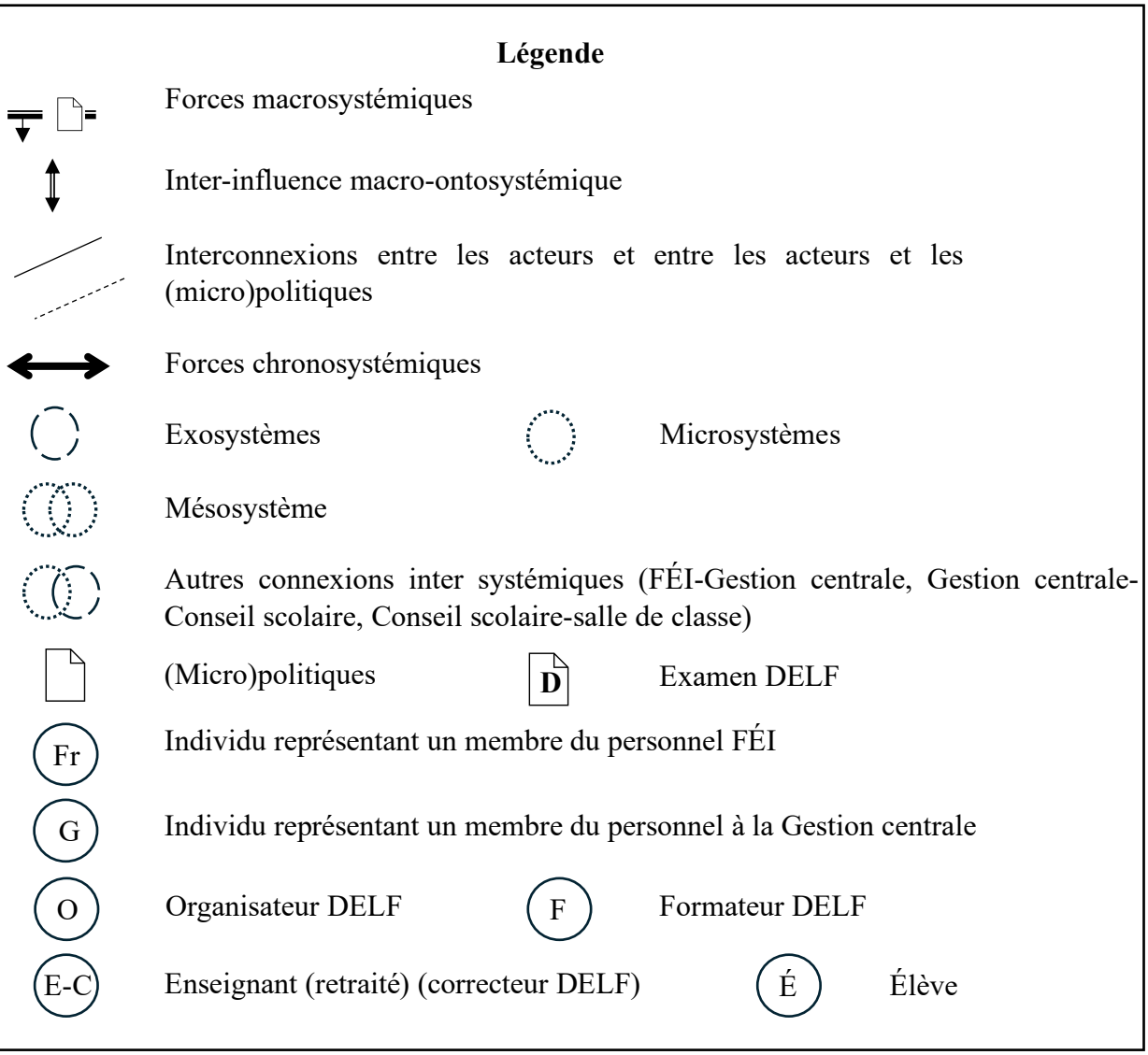
Ce qui ressort de la description ci-dessus, c'est l'engagement des participants à faire du DELF une expérience positive pour tous, et plus particulièrement pour les élèves. Ils reconnaissent que passer l'examen constitue une expérience stressante, mais ils mettent en place des stratégies pour atténuer ce stress, notamment en veillant à mettre l'élève à l'aise. Ils mobilisent également leurs compétences en enseignement du FLS afin d'interagir avec l'élève de manière à lui permettre de démontrer ses compétences en français, par exemple, en posant des questions qui sollicitent l'utilisation d'une structure de grammaire ou du vocabulaire précis.

Ainsi, comme mentionné au début de la section 6.4, la rencontre mésosystémique entre le contexte de l'enseignement du FLS et celui de l'examen DELF s'actualise au moment de la passation pour créer une expérience à la fois enrichissante et cognitivement exigeante, tant pour le personnel scolaire que pour les élèves. La Figure 6 illustre ceci par le système portant la désignation « Administration du DELF ». Plus spécifiquement, le mésosystème correspond au système situé à l'intersection de la gestion centrale du DELF au Canada et du microsystème de la classe de FLS. Le microsystème est également représenté dans la figure afin d'illustrer cette articulation. Dans le mésosystème, la Figure 6 illustre l'examen DELF, un enseignant-correcteur et un élève.

Figure 6

Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo- et mésosystème)





Les résultats présentés dans cette section montrent plusieurs dynamiques mésosystémiques : celles qui réunissent des enseignants actifs et des enseignants retraités, des enseignants issus de nombreuses écoles du conseil scolaire, ainsi que ceux œuvrant au palier secondaire et ceux au palier élémentaire. Ce croisement d'expériences et de parcours génère des dynamiques stimulantes en matière de mentorat, de collaboration et de développement personnel et linguistique. Ces dynamiques peuvent être considérées comme des effets de washback positifs et sont des notions qui seront discutées davantage dans le chapitre 7.

Par ailleurs, le pouvoir exosystémique de FÉI se manifeste dans ce mésosystème à travers les actions rapportées par les participants. Des parallèles apparaissent entre les recommandations

du manuel du correcteur et leurs pratiques concrètes. Par exemple, FÉI (2022b) souligne que le comportement du correcteur influence la performance des élèves lors de l'épreuve orale individuelle. Dans cette optique, les participants reconnaissent l'effet de leur comportement et insistent sur leurs efforts pour s'assurer que cet impact demeure positif.

Enfin, les résultats mésosystémiques du cas mettent en évidence la manière dont les enseignants-correcteurs impliqués dans la passation de l'examen s'approprient des cadres de référence de FÉI, ainsi que la façon dont ils mobilisent leurs connaissances en matière d'évaluation du DELF, en parallèle avec leurs compétences pédagogiques et interpersonnelles en FLS. Dans cette perspective, les résultats de cette section soulèvent des questions sur les effets washback de cette rencontre mésosystémique entre l'univers du DELF et celui du FLS. Est-ce qu'elle peut entraîner de tels effets sur les microsystèmes des classes de FLS, où les enseignants et les élèves sont (ou non) confrontés à la préparation à l'examen ? La prochaine section porte sur les microsystèmes du cas.

6.5 Microsystème : la préparation des élèves aux épreuves du DELF

Cette section présente les résultats relatifs à la préparation des élèves à l'examen DELF. Rappelons que l'analyse synthétique des résultats a permis de mettre en évidence la nécessité de distinguer les écoles comme les unités analytiques distinctes ; cette distinction étant à la fois cohérente avec le cadre théorique des microsystèmes, qui impose de préserver leur intégrité contextuelle, et alignée avec la logique organisationnelle du conseil scolaire, qui définit les écoles comme des sites de collecte des données du volet « préparation ». Ainsi, dans un premier temps, cette section présente les résultats de l'analyse transversale de l'ensemble des participants et permet de montrer leurs (inter)actions et leurs croyances relatives à la préparation des élèves à l'examen DELF, notamment à partir des résultats issus du questionnaire et des entrevues.

Ensuite, les résultats sont organisés par école, chacune constituant un réseau de microsystèmes distinct au sein du conseil scolaire. Cette partie présente successivement les écoles A, B et C, en lien avec les pratiques de planification et de collaboration, d'enseignement et d'évaluation relatives à la préparation au DELF. Les croyances et les (inter)actions des enseignants y sont également intégrées. Au début de chaque école (A, B et C), les thèmes et les sous-thèmes propres à chacun sont d'abord présentés dans des tableaux récapitulatifs et puis, sont décrits de manière narrative et descriptive.

6.5.1 Croyances sur la mise en œuvre du DELF en lien avec la préparation des élèves

Dans cette section, il est question des résultats relatifs aux croyances des participants concernant la préparation au DELF dans les classes de FLS. Les résultats du questionnaire sont d'abord présentés. Plus précisément, les participants y ont été invités à répondre à des questions qualitatives et quantitatives portant sur : 1) l'alignement entre les activités en classe de FLS et les compétences évaluées au DELF, et 2) les types d'activités qui préparent le mieux les élèves à l'examen. Ensuite, cette section rend compte des propos de certains participants ayant pris part aux entrevues, lesquels se sont également exprimés sur la préparation au DELF. Le Tableau 20 montre les thèmes et les sous-thèmes relevant des analyses des croyances des participants relatives à la passation du DELF. Après le Tableau 20, ces résultats sont présentés de manière narrative et descriptive afin d'offrir une description détaillée. Ils relèvent du questionnaire et des entrevues.

Tableau 20

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la préparation de la mise en œuvre du DELF

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Croyances concernant la préparation au DELF	Les activités en classe de FLS correspondent généralement bien aux compétences évaluées dans le DELF	*n*=26 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Elliot, Enzo, Evelyn, E2, E4-E15, E18, Rita, Rose, Ruby, Ruth)
	Il existe des différences dans la préparation des élèves	*n*=4 (Diane, Filip, Rose, Ruth)
	La préparation explicite en classe de FLS est un moyen efficace pour préparer les élèves au DELF	*n*=26 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Elliot, Enzo, Evelyn, E2, E4, E6-E15, E18, Rita, Rose, Ruby, Ruth)
	La consultation des sites web DELF est un moyen efficace pour préparer les élèves au DELF	*n*=8 (Andriane, Bassim, Cécile, Diane, Rita, Rose, Ruby, Ruth)
	L'utilisation d'autres médias est un moyen efficace pour préparer les élèves au DELF	*n*=12 (Andriane, Bassim, Diane, Enzo, E5, E8, E10,

	E18, Rita, Rose, Ruby, Ruth)
La participation à des activités additionnelles est un moyen efficace pour préparer les élèves au DELF	*n*=18 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Diane, Elliot, Evelyn, E2, E5, E9-E12, E15, E18, Rita, Rose, Ruby)
L'interaction en français est un moyen efficace pour préparer les élèves au DELF	*n*=17 (Allison, Andriane, Bassim, Diane, Elliot, Enzo, Evelyn, E2, E5, E6, E9, E12, E14, E15, Rita, Rose, Ruby)
Les élèves bénéficient d'une bonne préparation en classe	*n*=8 (E2, E5-E7, E10, E14, E15, E18)
Les enseignants peuvent ressentir une pression et du stresse pour bien préparer les élèves au DELF	*n*=2 (Florence, Ruth)
Les enseignants au palier élémentaire ont besoin de plus de support pour préparer les élèves au DELF	*n*=2 (Ruby, Ruth)

Pour commencer, le Tableau 21 montre que la majorité des participants (*n*=19) estiment que les activités en classe de FLS correspondent « très bien » aux compétences évaluées dans le DELF, en particulier les enseignants-correcteurs (*n*=4) et les élèves (*n*=15). Un quart des participants, dont Diane et les correctrices, jugent cet alignement « bien ». Enfin, une personne, Cécile qui ne participe pas à la correction du DELF, considère que les activités en classe ne correspondent « pas bien » aux compétences évaluées. Cette perspective ressort également de son cas (C) décrit ci-dessous. Ces résultats montrent d'ailleurs une image généralement positive de l'alignement, notamment chez ceux ayant une expérience avec l'organisation et la passation de l'examen DELF.

Tableau 21

Croyances sur l'alignement entre les activités en classe de FLS et les compétences évaluées à l'examen

Groupe

Alignement	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=17/18)	Total (*n*=27/28)
Très bien	0	0	4	0	15	19
Bien	1	4	0	0	2	7
Pas bien	0	0	0	1	0	1

Dans le questionnaire, quelques enseignants-correcteurs ont davantage partagé leurs pensées sur l'alignement entre les activités en classe de FLS et les compétences évaluées au DELF. Par exemple, Allison a souligné que cet alignement permet de travailler le développement des quatre compétences langagières tout en préparant les élèves à l'examen DELF : « The [French Immersion] curriculum is very much in line with the DELF expectations which makes it easy to work on all competencies while preparing students for the DELF exam. » Andriane a affirmé : « [The competencies evaluated in the DELF] line up with the Ontario FSL curriculum. » De plus, Bassim a mis en avant que l'approche actionnelle, promeut dans le curriculum, rend l'apprentissage dynamique et bénéfique : « The work we do with students is skills-based rather than theme based, and this facilitates a focus on the action approach, making learning more dynamic and beneficial. » Ces perspectives se reflètent dans les propos de ces enseignants dans les sections 6.5.2 et 6.5.3.

Dans le questionnaire, cinq élèves ont commenté sur les types d'activités et leur alignement sur l'examen. Par exemple, un élève croit que les activités sont identiques à celles du DELF : « It is supposed to be exactly like the DELF. » Un autre élève a précisé la nature des activités en classe : « We do a lot of reading and listening and on those texts there are questions where we have to [write] down what we think, and we are doing a writing paper now so that helps. » Enfin, un élève a mentionné : « We are specifically given assignments to help use learn more vocabulary and grammar that would be useful for the DELF exam. We are also given assignments that mirror the expectations of the DELF test. »

Dans le questionnaire, Allison, Ben et Rose se sont également prononcés sur la préparation des élèves au DELF. Par exemple, Rose a affirmé croire que la majorité des élèves sont bien préparées pour réussir l'examen DELF et pour naviguer le processus de celui-ci : « The majority of students arrive well prepared, with a good understanding of the DELF assessment process. »

Toutefois, Diane, Filip, Rose et Ruth ont exprimé des préoccupations quant aux différences dans la préparation des élèves, surtout entre les écoles. Par exemple, Rose croit que cette variation est énorme : « Seems to vary greatly depending on the high school students attend ; some high school French departments seem to organize their programmes more around the DELF expectations than others. » De façon similaire, Diane croit que la préparation varie : « [d]epending on school/class, different levels in which the CEFR is embraced. » Par ailleurs, Ruth croit que tous les élèves du conseil scolaire participant ne sont pas nécessairement bien informés au sujet du DELF. Filip, lors de l'entrevue avec lui, a également insisté sur la diversité des approches selon les enseignants et les écoles : « Il y a des enseignants qui préparent moins bien [et] les enseignants [qui] préparent beaucoup mieux. […] Il y a des écoles qui préparent beaucoup les élèves [et celles] qui préparent peu les élèves. » Il a conclu en affirmant le suivant : « On sait comment préparer les élèves. »

Par ailleurs, les participants ont été invités de choisir, parmi cinq options, les moyens qu'ils jugent les plus efficaces pour préparer les élèves au DELF. Ils pouvaient également proposer d'autres moyens si ceux-ci ne figuraient pas dans la liste, mais aucune personne ne l'a fait. L'absence de sélection d'une option permet de supposer que le participant croit qu'elle ne contribue pas de manière significative à la préparation des élèves. Les tableaux ci-dessous présentent, pour chaque option, le pourcentage et le nombre de participants l'ayant sélectionnée.

Le Tableau 22 montre que la grande majorité des participants (*n*=25) estiment que la préparation explicite en classe de FLS aide à préparer les élèves à l'examen DELF. Diane, les correctrices, les enseignants-correcteurs et Cécile partagent cet avis. Du côté des élèves, 15 soutiennent cette idée. Parmi les cinq moyens proposés dans la liste, il s'agit de celui qui a été le plus fréquemment choisi.

Tableau 22

Accord que la préparation explicite en classe de FLS aide à la préparation au DELF

	Groupe					
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=18)	Total (*n*=28)
Préparation explicite en classe de FLS	1	4	4	1	15	25

Le Tableau 23 montre que Diane, Cécile et les correctrices, ainsi que par la moitié des enseignants-correcteurs croient que la consultation des sites web DELF est utile pour la préparation des élèves à l'examen (p. ex., MÉO, s. d.-a, les sites de FÉI). Toutefois, seuls cinq élèves considèrent ces sites comme une bonne ressource. Au total, 13 répondants ont sélectionné cette option.

Tableau 23

Accord que la consultation des sites web DELF aide à la préparation à l'examen

	Groupe					
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=2/4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=5/18)	Total (*n*=13/28)
Sites web DELF	1	4	2	1	5	13

Les autres médias (p. ex., YouTube, musique, films, séries télévisées, médias sociaux) sont perçus comme efficaces par Diane, les correctrices, et la moitié des enseignants-correcteurs, comme le montre le Tableau 24. Seulement cinq élèves les jugent utiles. Cécile n'a pas sélectionné ce choix. Au total, 12 participants considèrent les autres médias comme un moyen pertinent de préparation à l'examen. Parmi les cinq moyens proposés dans la liste, il s'agit de celui qui a été le moins fréquemment choisi.

Tableau 24

Accord que l'utilisation d'autres médias aide à la préparation au DELF

	Groupe					
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=2/4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=5/18)	Total (*n*=12/28)
Autres médias	1	4	2	0	5	12

Le Tableau 25 montre que les participants considèrent majoritairement que les activités additionnelles proposées par l'enseignant de FLS aident à préparer les élèves à l'examen DELF, avec un taux global de 18 personnes. Cette préparation est particulièrement valorisée par Diane et

les enseignants-correcteurs, qui y adhèrent à 100 %, ainsi que par dix élèves. Trois correctrices y sont également favorables, tandis que Cécile ne la considère pas comme une préparation efficace.

Tableau 25

Accord que la participation à des activités additionnelles aide à la préparation à l'examen

	Groupe					
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=3/4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=10/18)	Total (*n*=18/28)
Activités additionnelles	1	3	4	0	10	18

Diane et toutes les correctrices pensent que l'interaction en français avec des amis, des pairs, de la famille, etc. aide à préparer les élèves au DELF, comme vu dans le Tableau 26. Une majorité d'enseignants-correcteurs (*n*=3) et un nombre important des élèves (*n*=10) partagent cet avis, tandis Cécile ne le considère ainsi. Globalement, 18 participants pensent que cette activité contribue à la préparation des élèves à l'examen.

Tableau 26

Accord que l'interaction en français aide à la préparation au DELF

	Groupe					
	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=3/4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=10/18)	Total (*n*=18/28)
Interagir	1	4	3	0	10	18

Dans le questionnaire, 16 élèves ont commenté leur préparation au DELF dans les cours de FLS, dont huit qui estiment bénéficier d'une bonne préparation et d'activités ciblées. Les pratiques rapportées comprennent notamment l'utilisation d'examens blancs, la réalisation de tâches semblables à celles du DELF et le travail régulier des quatre compétences langagières. Un élève explique : « Every day we practice at least one of the four strands assessed in the DELF, and it is clearly communicated how this activity prepares us. »

Certaines appréciations sont toutefois plus nuancées. Un élève souhaiterait disposer de meilleures ressources : « I believe the learning covers all the bases and provides me with an

understanding on what to expect from the DELF, although, I do wish we do more practice with better resources to use to increase our skills. » Evelyn souligne également son incertitude quant à l'efficacité des activités préparatoires, puisqu'elle ne sait pas encore exactement à quoi s'attendre à l'examen. Enfin, deux élèves expriment des frustrations concernant la charge de travail et l'organisation des cours : « We do too much work » et « The classroom seems a little unorganized sometimes so it's stressful. »

Les commentaires recueillis présentent ainsi une appréciation généralement favorable de la préparation, accompagnée de certaines réserves. Il convient toutefois de préciser que les élèves concernés fréquentent les écoles A et B, et non l'école C.

Lors des entrevues, Florence et Ruth ont évoqué la préparation des élèves dans les cours de FLS. Par exemple, Florence a exprimé une inquiétude quant à la pression que les enseignants peuvent ressentir dans la préparation des élèves : « Je crois que […] ça peut devenir une source d'inquiétudes : est-ce que mes élèves vont réussir aussi bien que les élèves de mon collègue ? […] Est-ce qu'est-ce que quelqu'un va déterminer que je ne suis pas un bon enseignant ? » Dans le même sens, Ruth a évoqué l'idée que les enseignants peuvent être tenus responsables pour les mauvais résultats à l'examen : « On peut facilement blâmer qu'ils ne les préparent pas, mais peut-être qu'ils les préparent un peu plus qu'on pense, ou peut-être qu'on ne leur donne pas la chance de préparer les élèves aussi… » Elle a précisé cette idée en ajoutant : « Je ne sais pas si les enseignants qui ont des élèves qui viennent faire le DELF, s'ils se sentent assez soutenus ou assez… » Elle estime que les enseignants souhaitent encourager les élèves à passer l'examen, mais que ce défi est d'autant plus grand pour ceux qui enseignent en programme de base, où les élèves manquent déjà de confiance en français. Elle croit que pour préparer les élèves au DELF, il faut travailler au-delà de son mandat.

Dans le questionnaire, Ruby a aussi soulevé les nuances liées à la préparation au DELF chez les enseignants œuvrant au palier élémentaire : « There is still lots to do in elementary schools to align with DELF. More training for teachers is sorely needed. Most teachers have received very little information and no […] training beyond a brief understanding of the CECR. »

Dans cette même optique, Ruth croit que les élèves doivent eux aussi être exposés, dès l'élémentaire, à des pratiques alignées sur le DELF afin de pouvoir vouloir choisir de le passer : « Si ça arrive juste [en 11^{e} et 12^{e} année], non… Mais si les élèves ont entendu parler du DELF avant ça, c'est sûr que ça va les aider à prendre la décision, si je le fais ou si je ne le fais

pas. » Florence partage cet avis : « Je crois que tous les enseignants sont responsables, mais […] ça ne veut pas dire qu'ils connaissent même ce que c'est le DELF. Et comment est-ce que tu vas le savoir ? » Elle a également souligné que cette responsabilité revient surtout aux enseignants de la 12e année : « Pour la plupart, ça, je dirais que ça tombe encore sur les enseignants de la douzième année, parce que c'est eux qui vont passer plus de temps sur les activités actionnelles. » Pour ces mêmes raisons, Ruth croit que c'est important de donner aux enseignants et aux élèves du palier élémentaire l'occasion de découvrir le DELF :

> À leur faire connaître, puis à leur renforcer le besoin des élèves – Vous savez, c'est important, le français, […] puis tu peux t'améliorer, puis […] tu peux éventuellement quand tu finis ton secondaire être vraiment à l'aise en français – voyager, avoir un emploi […] c'est pour toi, puis oui, tu es capable de le faire, même si toi, c'est ta troisième langue, ou même si t'es pas « si bon que ça ».

Pour illustrer sa perspective, elle a partagé une expérience vécue lorsqu'elle était directrice d'école élémentaire :

> C'était un milieu défavorisé ; c'étaient des élèves pour qui l'école, c'était la moindre de leurs soucis. C'était la troisième langue beaucoup…. Mais ces élèves-là… C'était vraiment bien en français de base parce que c'était une enseignante convaincue, […] une enseignante qui apprenait, puis elle connaissait très bien le DELF. Les activités qu'elle faisait… C'était vraiment extraordinaire, avec les enfants qui parlaient français en classe !

Elle a conclu en insistant sur l'importance de sensibiliser les enseignants à l'examen, notamment grâce à la formation DELF : « C'est ça, ce qui est important, qu'ils soient au courant [du DELF], que l'enseignant soit au courant, qu'on puisse donner la chance aux enseignants de faire la formation [DELF]. »

Cette section montre une diversité de croyances concernant la préparation des élèves à l'examen. Elle indique également que certains participants croient que les expériences des enseignants, notamment celle de la formation au DELF, ont un impact sur les (inter)actions des enseignants et des élèves à l'égard du DELF, surtout en ce qui concerne les pratiques enseignantes dans les cours de FLS. Cela renvoie à une notion plus large évoquée dans ce chapitre : le degré d'implication des enseignants dans la mise en œuvre du DELF a un impact sur leurs pratiques. En ce qui concerne le washback, ces points de vue correspondent à l'idée selon laquelle les croyances

et les expériences des enseignants concernant l'examen influencent son impact en classe (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022). Ces notions liées au washback seront développées dans le chapitre 7.

Dans les prochaines sections, les microsystèmes des salles de classe de FLS sont décrits. Les résultats découlent des analyses des transcriptions et des notes prises lors des observations. Il faut rappeler que ces microsystèmes appartiennent à l'écologie de l'enseignement du FLS du cas décrite jusqu'à présent. Des convergences et des divergences émergent de leur description, ce qui invite à réfléchir aux façons dont les résultats macro-, onto-, exo- et mésosystémiques y jouent des rôles, notamment en lien avec le washback du DELF. Enfin, il est à noter que leur description s'articule autour des résultants sur la préparation au DELF en lien avec les pratiques de planification et de collaboration, d'enseignement et d'évaluation.

Avant de passer aux résultats microsystémiques du cas, il convient également de préciser que la question posée dans l'entrevue menée avec tous les enseignants participant à cette étude pour aborder la préparation des élèves au DELF était : « Pourriez-vous décrire comment vos activités en classe de FLS préparent vos élèves à l'examen DELF ? ». Cette formulation est importante, car elle n'implique pas nécessairement l'existence d'une préparation spécifique en dehors du curriculum habituel. Cependant, comme nous le verrons ci-dessous, le degré d'intégration d'activités préparatoires et leur nature, varie d'un enseignant à l'autre.

6.5.2 École A : Micropolitiques, croyances et (inter)actions associées à la préparation des élèves

À l'École A, trois enseignantes-correctrices (Adèle, Allison et Andriane) ont participé à l'étude. Andriane est la coordinatrice du site et enseigne les élèves en 11^{e} année dans le programme d'immersion, Allison enseigne les élèves en 12^{e} année dans le programme d'immersion (FIF4U) et Adèle enseigne les élèves de 12^{e} année dans le programme de base (FSF4U). Trois élèves s'étant présentés au DELF (Elliot, Enzo et Evelyn) ont également participé aux entrevues avant et après l'examen. De plus, six cours de FIF4U ont été observés dans la classe de Allison. Enfin, Andriane a fourni une copie d'une présentation informative sur le DELF qu'elle donne lors de la soirée rencontre parents-enseignants au début de chaque semestre et lors de la journée portes ouvertes. Dans cette optique, les résultats présentés dans cette section relèvent des entrevues menées auprès de ces participants, des observations effectuées dans la salle de classe d'Allison, ainsi que de l'analyse de la présentation sur le DELF d'Andriane. Le Tableau 27 montre un résumé des thèmes et des sous-thèmes de ces résultats. Après cela, ces derniers sont décrits de manière narrative et descriptive.

Tableau 27

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la préparation de la mise en œuvre du DELF (École A)

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
(Micro)politiques sous-tendant la mise en place du DELF au sein du microsystème	La présentation rappelle des quatre compétences langagières	Présentation DELF créée par Andriane
	La présentation explique que le DELF est un examen européen qui évalue les compétences des élèves dans les quatre domaines linguistiques	Présentation DELF créée par Andriane
	La présentation explique certains détails logistiques de l'examen	Présentation DELF créée par Andriane
	la présentation détaille les niveaux et les exigences de chaque examen	Présentation DELF créée par Andriane
	La présentation précise les modalités d'administration de l'examen DELF	Présentation DELF créée par Andriane
	La présentation rappelle les dates importantes pour le premier semestre	Présentation DELF créée par Andriane
	Laa présentation donne quelques astuces pour se préparer à l'examen	Présentation DELF créée par Andriane
	La présentation contribue à sensibiliser les élèves et leurs parents/tuteurs et à les aider à comprendre l'examen DELF	Présentation DELF créée par Andriane
	La présentation valorise l'apprentissage du FLS vécu par les élèves avant l'examen et sa contribution à la préparation au DELF	Présentation DELF créée par Andriane
Croyances concernant la préparation au DELF	Le continuum d'apprentissage soutient un cheminement logique et échafaudé, ce qui est propice pour la préparation des élèves au DELF	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
	Le rôle de l'enseignant de FLS quant à la mise en œuvre du DELF est de préparer les élèves pour l'examen	*n*=1 (Allison)

	Les attentes du DELF B2 ne sont pas les mêmes que celles du curriculum pour le cours de 12e année immersion française	*n*=1 (Allison)
	Les élèves en immersion ont un vocabulaire plus riche que leurs pairs du programme de base	*n*=1 (Adèle)
	Les expériences d'apprentissage actives et authentiques du français préparent les élèves pour réussir l'examen DELF	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
	La formation DELF aide à cerner l'évaluation des niveaux et des compétences des élèves en FLS	*n*=1 (Adèle)
	La préparation au DELF dans le cours de français dépend de ce que l'élève en fait	*n*=3 (Elliot, Enzo, Evelyn)
	La préparation au DELF est similaire à celle du Test provincial de compétences linguistiques et à celles des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation	*n*=1 (Evelyn)
	Ne pas se sentir motivé pour se préparer pour le DELF	*n*=1 (Elliot)
	Certaines épreuves sont similaires aux activités en salle de classe	*n*=1 (Evelyn)
	La préparation dans le cours de FLS a été bénéfique pour la réussite à l'examen	*n*=3 (Elliot, Enzo, Evelyn)
(Inter)actions intervenant dans la préparation au DELF	Communiquer avec les parents/tuteurs au sujet du DELF	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
	Collaborer pour monter un continuum montrant les thèmes et les structures linguistiques enseignés chaque année	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
	Collaborer avec de nouveaux collègues pour les initier à la pédagogie du département	*n*=2 (Allison, Andriane)
	Planifier les priorités pédagogiques pour les aligner étroitement avec le DELF	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
	Articuler les cours autour des thèmes pouvant être abordés à l'examen DELF	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)

Proposer des expériences d'apprentissage actives et authentiques du français	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
Mobiliser le format du DELF dans l'enseignement du FLS	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
Proposer une semaine de préparation intensive lors la semaine précédant l'examen	*n*=1 (Adèle)
Faire référence au DELF en salle de classe	*n*=3 (Adèle, Allison, Andriane)
Se préparer au DELF une fois que celui-ci s'approche	*n*=1 (Enzo)
Se prépare pour l'examen en dehors de l'école	*n*=3 (Elliot, Enzo, Evelyn)

En ce qui concerne la communication avec les parents/tuteurs, Allison a indiqué qu'elle est responsable de la communication avec les parents des élèves en immersion, surtout en ce qui concerne le progrès de leurs enfants et le DELF. Elle a précisé qu'elle envoie chaque mois un courriel avec une mise à jour sur : « the student evidence records […] an update and just sort of say where we are in our preparation and here's some DELF information […] what we're working on in preparation, like a preparatory step. » De son côté, Adèle a expliqué qu'elle communique avec les parents des élèves de 12e année dans le programme de base sur le DELF, expliquant en quoi il consiste, à quelle heure les élèves doivent arriver, ce qu'ils doivent apporter ou non, etc., mais elle a souligné qu'elle reçoit peu de retours de leur part : « Not even a peep. »

Par ailleurs, Allison a expliqué qu'à son école, une présentation informative sur le DELF est offerte : « We do have generally at least two occasions a year where there is a formal DELF presentation. » Pour sa part, Andriane a précisé : « I do a presentation for parents to explain what the DELF is, and what it's about. So yes, there is some promotional stuff there. » Elle croit que la plupart d'élèves connaissent déjà un peu sur le DELF, car leurs enseignants en ont probablement parlé en classe. Ainsi, selon elle, cette présentation vise plutôt les parents. Andriane a accepté que sa présentation soit incluse dans l'analyse documentaire de cette recherche. Les résultats de cette analyse sont décrites dans les prochains paragraphes.

La présentation d'Andriane rappelle d'abord les quatre compétences langagières évaluées dans les cours de FLS et au DELF : la CO, la CÉ, la PO et la PÉ. Elle présente ensuite les niveaux de l'examen, du débutant à la maîtrise de la langue, en précisant que les élèves du programme de

base se présentent généralement aux niveaux A1 ou A2, tandis que ceux du programme d'immersion choisissent habituellement le B1 ou le B2. Elle explique également les compétences attendues à chaque niveau, notamment la communication dans des situations courantes au A2, l'expression autonome d'opinions au B1 et la capacité à défendre son point de vue au B2.

La présentation fournit également des informations sur l'admissibilité, le choix du niveau, les inscriptions et les modalités de passation. Elle rappelle que le DELF est facultatif, que ses résultats ne contribuent pas à la note finale du cours et que les élèves doivent organiser leur transport pour les épreuves orales. Elle présente les critères de réussite, les principales échéances ainsi que plusieurs avantages de l'examen : reconnaissance internationale du diplôme, valorisation des compétences linguistiques acquises et familiarisation avec les examens et les entrevues.

Enfin, la présentation propose des conseils de préparation. Elle souligne que les élèves développent les quatre compétences langagières depuis la neuvième année et que les enseignants de douzième année intègrent des activités de pratique du DELF dans leurs cours. Elle recommande notamment la révision des productions écrites, la pratique de la CO en dehors de l'école et la consultation de ressources telles que Radio-Canada (s.d.), TFO (s.d.) et TV5Monde (s.d.).

Tout comme le site web exosystémique du conseil scolaire et le site web macrosystémique du MÉO, cette présentation contribue à sensibiliser les élèves et leurs parents/tuteurs et à les aider à comprendre l'examen DELF, en particulier son format et ses modalités, les niveaux du CECR, son organisation au sein de ce conseil scolaire, les raisons de le passer et les moyens de s'y préparer. En général, les arguments avancés pour encourager les élèves à passer le DELF sont similaires à ceux utilisés dans les autres systèmes. Cependant, la présentation d'Andriane insiste sur le fait que le DELF est un objectif vers lequel les élèves peuvent travailler dans le cadre de leur apprentissage du FLS, et que l'expérience de l'examen elle-même est utile pour développer leurs compétences en matière d'examens et d’entrevues. Ces raisons supplémentaires reflètent peut-être l'expérience d'Andriane en tant qu'enseignante-correctrice, ainsi que ses contacts avec les élèves et l’examen en soi (p. ex., l’épreuve orale de style entrevue).

Il est également intéressant de noter que la présentation valorise l'apprentissage du FLS vécu par les élèves avant l'examen et sa contribution à la préparation au DELF. Cependant, cela ne remonte qu'à la neuvième année, ce qui laisse penser que l'apprentissage à l'école élémentaire ne contribue pas à cette préparation. De plus, la présentation indique explicitement que les activités de pratique au DELF sont intégrées dans les cours de FLS de 12^{e} année. Cela contraste avec la

position du conseil scolaire, qui considère que l'apprentissage régulier, aligné sur le curriculum (MÉO, 2014), est suffisant. Cela révèle un décalage entre la position exosystémique du conseil scolaire et la position microsystémique de ce département de français.

En ce qui concerne la collaboration, Adèle, Allison et Andriane ont expliqué qu'elles et les autres enseignants de français à École A ont travaillé ensemble pour créer un continuum montrant les thèmes et les structures linguistiques enseignées chaque année. Pour elles, ce continuum d'apprentissage soutient un cheminement logique et échafaudé, ce qui est propice pour la préparation des élèves au DELF. Par exemple, Allison a expliqué : « We have a continuum for our core and immersion curriculum […] We look at language structures and grammar structures that we want to make sure are practiced and learned in grade nine, 10, 11 and 12. »

Elles accompagnent également les enseignants qui rejoignent leur département. Par exemple, Andriane a expliqué qu'elle encourage les nouveaux collègues à réaliser des évaluations formatives et sommatives pour chacune des quatre compétences : « You have to make sure that your evaluations cover the four competencies [and] your final evaluation should cover the four competencies. » Elle a précisé que le calendrier des examens scolaires ne convient pas à l'organisation d'évaluations orales en forme d'entrevue individuelle, et pour cette raison, il faut les mener pendant la dernière semaine du semestre.

Dans leur planification et leur enseignement quotidien, elles ont indiqué qu'elles travaillaient de manière autonome. Allison a précisé : « I don't tend to work with someone in the daily planning, I'm the only person teaching the grade 12 course for several years », tout comme Adèle : « I'm the only one that teaches the core seniors, so grade 11, 12, because it's one class, it's a split class. […] So I'm really it. » Toutefois, Andriane a souligné que, pour la recherche de matériel, elle considère l'internet comme une forme de soutien : « In terms of finding material, it's the internet, I guess, is my support. »

Pour ce qui est l'alignement au DELF dans la planification pédagogique, Adèle, Allison et Andriane ont partagé que la planification de leurs priorités pédagogiques s'aligne étroitement avec le DELF, ce qui influence à la fois les compétences qu'elles ciblent et les activités qu'elles proposent dans leurs salles de classe, ainsi que la préparation des élèves à l'examen. Par exemple, Allison croit que son rôle en tant qu'enseignante de FLS quant à la mise en œuvre du DELF est de préparer les élèves pour l'examen, ce qui, pour elle, signifie les préparer à répondre aux attentes du curriculum pour le cours FIF4U : « So my role is very much to almost like prepare students for

the DELF exam, in preparing them for graduating from their grade 12 French immersion course. » Ainsi, elle a expliqué qu'elle qualifie certaines structures grammaticales de prioritaires dans son enseignement puisque celles-ci s'alignent avec le DELF. Elle a précisé ne pas qualifier son cours en tant que littéraire, mais plutôt davantage ciblé sur le développement des quatre compétences : « The listening, speaking, reading, writing are what I am assessing continually and because they are very much in line with the DELF. So that's what I'm preparing them. […] It's not like a literary course. I don't teach and use a lot of literature, unless it's excerpts in the course. »

Similairement, Adèle a indiqué que le DELF a un impact sur ce qu'elle privilégie dans ses pratiques enseignantes. Elle a précisé que, comme le curriculum ne précise pas de thèmes spécifiques et se concentre plutôt sur les quatre compétences, le DELF apporte une structure à ses pratiques :

> [In the curriculum,] there are no official themes that we have to teach, like in geography [and] math […]. Ours is just like kind of a general focus on speaking, and then there's three strands within that [speaking to communicate, speaking to interact and intercultural understanding], and then reading, writing, and listening. So, [the DELF] totally structures the class, like my lessons in every way, because if that's all that's important, well then that's what we need to be doing every single day for the most part. And then I throw in themes to be fun. But yeah, it totally structures our lessons entirely.

Dans le même esprit, Andriane a souligné la correspondance entre les quatre compétences évaluées au DELF et celles ciblées dans le curriculum. Selon elle, cette convergence rend naturelle l'intégration d'exercices liés au DELF dans ses cours, sans que cela revienne nécessairement à enseigner au test :

> Our strands in our curriculum are the same as the four language competencies [in the DELF], reading, writing, listening, and speaking. So, it's very easy to just you know… are we teaching to the test? I don't think we're teaching to the test. I think that the outcomes are similar. So, I do use DELF exercises for the students to practice in, but I don't think that's necessarily just teaching to the test. The test is as if it was made for our curriculum.

À ce sujet, Allison a souligné que les attentes du DELF B2 ne sont pas les mêmes que celles du curriculum : « You don't have to successfully complete the B2 DELF exam in order to successfully complete the course […] you need to have developed a lot of competency in the language structures that are assessed for the DELF, just not to the same degree in the course. » Toutefois, elle a précisé

que : « [t]he level of proficiency is different, but it's all basically for using French in the world […] using your French in whatever capacity […] that's what I'm preparing them for [regarding the DELF] and that's what I'm giving them a mark for [in the course]. »

Ensuite, ces enseignantes-correctrices ont décrit que leurs cours s'articulent autour des thèmes pouvant être abordés à l'examen DELF, ce qui soutient la préparation des élèves à l'examen. Par exemple, Adèle a rapporté que chaque unité dans son cours de FSF4U se structure autour d'un thème qui peut être vu sur l'examen DELF. Elle a nommé quelques thèmes : « jobs, […] environment, […] traveling, […] la vie quotidienne ». Elle a expliqué que pour chaque thème, les élèves pratiquent les quatre compétences : « Within every single unit, the DELF is there because that's what [the students are] going to see on the exam […] the speaking, reading, writing, listening to the themes that we address. »

Dans le cours d'Andriane, elle a aussi mentionné qu'elle structure ses cours autour des thèmes : « My courses are more structured around a theme, [for example] *les bandes dessinées*. » Enfin, comme ses collègues, Allison a mentionné les thèmes comme le fond de son enseignement. Plus précisément, elle a expliqué que : « [the DELF] has given a different focus in classroom learning that is no longer just […] literature study and a formal presentational style of speaking or writing. [Now] it is interactive and intended to develop as much language in as many cross curricular and life themes as possible. »

Par ailleurs, les enseignantes-correctrices à l'École A ont indiqué qu'elles proposent des expériences d'apprentissage actives et authentiques du français, ce qui, selon elles, préparent les élèves pour réussir l'examen DELF. Par exemple, Allison a témoigné du fait que la pratique du français dans ses cours est dynamique : « I tell the kids right off the bat that this is a very active classroom. You don't come in here and sleep, […] nobody touches your phones unless I tell you. […] You have to be up. You have to be alert. » Elle a expliqué que les élèves utilisent des textes oraux et écrits comme base pour manipuler et étudier la langue. Par exemple, ils discutent en grands et petits groupes à partir d'une scène de film. Elle a précisé qu'elle enseigne en amont certains vocabulaires et structures grammaticales avant de se lancer dans l'utilisation active de la langue : « I will often pre-teach vocabulary and structures using say using the reading or oral sources. We always then go on to a discussion. » L'objectif de ces discussions peut être de s'entraîner à partager son point de vue tout en utilisant une structure grammaticale spécifique. Elle a dit : « There's so many moving parts. » Elle a donné un exemple :

> [We'll start with] practicing [a specific structure], then we're also at the [white] boards and we're practicing it together, like you know maybe it is a *subjonctif*, but then they're also referring to an article that they just read or a scene in the movie and, you know, give your *jugement* and here's some structures to begin with [like] *je veux que*. […] And then here's another sheet to practice.

De plus, elle a mis en évidence que l'apprentissage de la grammaire ne se fait jamais de manière isolée ni décontextualisée : « I can't think of a single time where I might have you know practiced a structure and spent a whole class doing it. […] It's not here's a lesson, now you sit here and do all these practices, then we're going to take them up tomorrow and this is your homework. »

Elle a qualifié son approche dynamique comme telle : « It's always a spiraling type of approach […] always encompassing newer and newer structures like lexical or grammatical always adding more on. » Pour illustrer davantage la manière dont ses activités d'apprentissage invitent ses élèves à utiliser activement le français de manière authentique, elle a donné l'exemple d'une activité menée après le visionnement d'un épisode de *Lupin* (une série dramatique télévisée d'origine française) lors duquel les élèves a pris des notes de discussion :

> Through [the episode] they had some language structures in that they were making hypothesis. But basically, [the lesson] started with some comprehension and some language and then they had to brainstorm together, which was a big hypothesis. Then an actual lesson on how to structure correctly *une hypothèse* […] So, the different types of *hypothèse*, is this probable or just possible. […] So, there's always speaking at the basis of after listening or reading. And there's always practice of structure. And then there's generally something of writing and then some actual like some formal practice of structures to get comfortable with it. And then another opportunity to speak and write using some of the new vocabulary, new structures, new grammar points.

Andriane accorde également une place importante à la communication orale et à l'évaluation des quatre compétences langagières. Elle décrit notamment une activité organisée autour de stations présentant différentes situations de communication. Les élèves disposent de trois minutes pour interagir en français avant de changer de partenaire et de situation : « I'll set up my class with different stations that have different situations, so it's like a big circle around my classroom. […] Then after three minutes the timer goes off [...] ».

De son côté, Adèle affirme privilégier l'approche actionnelle, en proposant des tâches inspirées de situations authentiques : « It's called l'approche actionnelle […] where you are trying to base all of these things in like real life experience or scenarios. » Dans son unité sur le travail, les élèves préparent et réalisent notamment des entrevues, rédigent un curriculum vitæ et une lettre de motivation, écoutent des entrevues d'emploi et analysent des documents professionnels. Ces activités lui permettent d'intégrer les quatre compétences langagières dans une même unité thématique.

En ce qui concerne la mobilisation du format du DELF dans l'enseignement du FLS, Andriane et Allison ont rapporté qu'elles s'inspirent directement des activités proposées à l'examen DELF pour concevoir des activités en classe. Selon elles, cette approche favorise la préparation des élèves au DELF. En ce qui concerne les activités ciblant le développement de la PO, Andriane a indiqué : « We do an oral interview with our students. » Elle a expliqué qu'elle reprend également le format d'une des activités de l'épreuve orale du niveau B1 du DELF et l'intègre à son cours : « So, I do like we do with the DELF where I turn the papers upside down and then they pick two situations, they read them both, and then they choose which one they're going to act out. » Selon elle, cette activité amène les élèves à se familiariser avec le format de l'examen DELF, ainsi que les permet d'utiliser le français de manière spontanée.

Allison a également expliqué reproduire les activités orales du DELF en classe. Elle a notamment mentionné qu'elle propose un court article à ses élèves à partir duquel ils doivent prendre position, élaborer un argument et communiquer leurs idées à l'oral : « We practice the steps of […] *l'article que j'ai lu s'appelle* […] *retirer la question* […] *en lisant cet article, je me suis posé la question* […] *je suis de ce côté*..., okay, here's my position […] then we'll go on to practice developing arguments that have substance. »

En fait, cette activité de traitement de l'information et de développement d'un argument était largement présente lors des journées observées dans la classe d'Allison. Dans les paragraphes suivants, cette activité sera décrite, avant de passer aux activités de CO, de CÉ et de PÉ inspirées du DELF mises en œuvre dans les classes à l'École A. Rappelons que, chez Allison, deux cours de FIF4U aient été observés à trois reprises, pour un total de six cours observés. Chaque journée, les deux itérations des deux cours suivaient le même plan de leçon.

Le premier jour d'observation, au début du semestre d'hiver, les élèves étaient encore en train de se familiariser avec, ce qu'Allison appelle, la méthode « diamant ». Elle utilise cette

méthode pour amener les élèves à traiter les informations d'un texte audio ou écrit, à s'y positionner et à formuler un argument pour défendre leur point de vue à l'oral ou à l'écrit. La tâche a consisté à lire un court article. Ce jour-là, Allison a précisé pour les élèves que le texte, tiré de Radio-Canada, était d'une longueur comparable à ceux du DELF. Elle les a invités à se porter volontaires pour lire un paragraphe à tour de rôle. Une fois la lecture terminée, elle a demandé s'il restait des mots inconnus. Les élèves sont interrogés sur « dressage », « exigeant » et « relever ». Pour « dressage », elle a demandé si quelqu'un était capable de déduire le sens du contexte, soulignant que cette compétence est essentielle au DELF où l'accès à des supports comme *WordReference* (voir Kellogg, s.d.) n'est pas permis. Elle a ensuite expliqué le sens de ces mots en français, puis les élèves en ont donné la traduction anglaise et ont confirmé leurs compréhensions.

Les élèves ont ensuite été invités à se rendre vers les tableaux blancs en leurs groupes de travail qu'Allison modifie de temps en temps, et surtout chaque mois, pour « changer la routine » et « créer un léger inconfort ». La deuxième tâche a consisté à synthétiser l'article en style télégraphique. Les élèves ont travaillé en français, notamment quand Allison était à proximité, produisant soit des listes des points essentiels de l'article, soit des phrases complètes, soit un mélange des deux. Allison circulait entre les groupes, corrigeant parfois des erreurs, discutant de leur raisonnement et utilisant ces échanges pour évaluer leurs compétences linguistiques.

La tâche suivante a demandé d'extraire une question de l'article et de se positionner pour ou contre par rapport à cette question. Les élèves ont partagé leurs propositions, comme : « Est-ce que ça vaut la peine de dresser un chien pour qu'il [devienne] un chien d'aide ? » Allison a rappelé l'importance, au DELF B2, de formuler rapidement une position claire, de poser une « bonne question » et d'y répondre.

Avant de laisser les élèves formuler leur argument, elle a présenté au tableau comment développer un argument solide en s'appuyant sur sa méthode « diamant ». Elle a insisté sur la valeur d'un ou deux sous-arguments bien approfondis plutôt que de multiples idées superficielles, et a fourni des connecteurs utiles (« tout d'abord », « je pense que », « il est important que »), ainsi que la nécessité d'illustrer avec des exemples concrets (« dans le cas de mon cousin »). Le diamant visuel servait de repère : chaque étape représentait un côté du diamant, et pour aboutir à un argument complet, il fallait « fermer le diamant ». Enfin, les groupes ont eu le temps de concevoir

et de préparer leur argument sur les tableaux blancs. Allison circulait à nouveau pour les observer et les soutenir dans leur travail.

Lors du deuxième jour d'observation, environ sept semaines plus tard, la structure générale de la leçon est restée similaire : la lecture d'un article, la clarification de mots inconnus, la formulation d'une question, l'élaboration d'un argument. Toutefois, cette fois, les élèves ont travaillé de façon plus autonome. De plus, ce jour-là, le cours a débuté par une courte leçon de grammaire d'environ 15 minutes sur le participe passé, portant notamment sur la formulation de cette forme pour les verbes irréguliers. Allison a ensuite lu à haute voix l'article que les élèves allaient analyser et a expliqué des mots inconnus : « au-delà », « une tribu ». Elle leur a rappelé que la première étape consistait à formuler « une bonne question » sur laquelle ils peuvent se positionner pour ou contre. Un élève a proposé la question : « Est-ce que les réseaux sociaux sont nécessaires pour trouver sa communauté ? »

Ensuite, Allison a demandé aux élèves de commencer à construire leur argumentation le plus tôt possible, précisant qu'au DELF, ils n'auraient pas le temps de procéder lentement et devraient agir rapidement pour tout accomplir dans le temps donné. Elle a brièvement révisé la méthode « diamant », partant du principe que les élèves la maîtrisaient déjà. Elle a insisté sur l'importance d'éviter une simple liste d'arguments : ceux-ci doivent être bien présentés, expliqués et étayés. Les élèves ont ensuite été invités à préparer leur argumentation pour une mise en pratique prévue le lendemain. Ils l'ont fait individuellement, dans un silence complet, et ont rédigé au stylo, comme exigé lors du DELF.

Le lendemain, lors du troisième jour d'observation, les élèves ont été immédiatement répartis en petits groupes aléatoires. Chacun a été invité à présenter l'argument préparé en classe la veille. Les autres membres du groupe ont été invités à lui poser des questions afin de l'amener à développer et défendre sa perspective. Tous les élèves ont eu l'occasion de vulgariser leur argument et de le défendre devant leur groupe. Avant la fin du cours, quelques minutes ont été consacrées à une leçon de révision sur les temps conditionnels. Ainsi, les cours observés pendant ces journées ont montré comment Allison reproduit en classe ce que les élèves devront faire au DELF, c'est-à-dire, prendre connaissance d'informations, y réfléchir, puis exprimer et défendre à l'oral leur opinion à ce sujet.

Au-delà de l'oral, Allison et Andriane créent également des activités de CO et de CÉ à partir de documents issus ou inspirés du DELF. Pour les activités de CO, Andriane a rapporté

utiliser des extraits audios ou vidéos. Toutefois, elle informe les élèves que le DELF n'utilise jamais de vidéos : « Some of our listening tasks are actually videos. Whereas the DELF never has that, they're always audio. One thing that I'll tell them is that we're watching a video but know that at the DELF, it'll never be a video. »

En ce qui concerne la CÉ, Andriane a mentionné avoir recours à un article issu d'un manuel scolaire du DELF dans de cadre de son unité sur les bandes dessinées : « I got a reading from a DELF book and it was about the *Parc Astérix* recruiting workers for the *saison d'hiver*. » Allison a aussi évoqué l'utilisation de documents variés et courts, similaires à ceux proposés à l'examen : « I try to use as many similar structures of say reading materials, listening materials […] they are shorter reading, for instance, excerpts. »

À partir des enregistrements audios/vidéo ou la lecture, Andriane propose quelques questions de compréhension. Elle a expliqué que l'examen DELF comprenait auparavant un mélange de questions à choix multiples et de questions à réponse courte, mais ce n'est plus le cas : « The DELF has changed now and I don't like the fact that it's all multiple choice. I think there's value in some other types of questions as well. » Elle a donc choisi de maintenir une variété dans les types de questions qu'elle propose aux élèves lors des activités de compréhension, notamment en incluant des justifications : « You have some short answers, […] some *vrai ou faux avec justification*, which is better than just multiple choice, *vrai ou faux*. To me, it's the justification proves that they've understood. » En revanche, Allison préfère de rester fidèle au format actuel de l'examen : « Since for the past several sessions, the DELF has been multiple choice, I model them after that, so if it is a listening or […] a reading, it's going to be multiple choice. »

Quant au développement de la PÉ dans la salle de classe, Andriane et Allison ont de nouveau affirmé appuyer sur les types d'activités proposées lors de l'examen DELF. Par exemple, Andriane a expliqué intégrer la rédaction d'une lettre formelle (une tâche souvent proposée au DELF niveau B2) dans ses pratiques : « On the DELF B2, the writing task is often a formal letter. [So] when they do the DELF […] they have seen that before. » Elle a aussi précisé qu'elle commence par la rédaction d'une lettre amicale, typique du niveau B1, avant d'aborder la lettre formelle.

Pour Allison, elle a souligné qu'elle privilégie une pratique régulière de la PÉ, sous différentes formes, pour développer les compétences des élèves : « We do a larger formal writing more sort of infrequently [but] we do many short writing works […] on a weekly basis [which]

helps them to write in many situations. […] So that the first time that they're writing isn't going to be on the DELF. »

Interrogée sur les raisons pour lesquelles Allison adopte l'approche décrite ci-dessus dans sa classe, elle a expliqué qu'elle croit qu'une telle méthode prépare non seulement les élèves à réussir le DELF, mais aussi à communiquer spontanément en français dans des situations réelles, hors de la salle de classe : « That prepares them for the DELF exam, but also, I feel like to be able to communicate on the fly in life. » Andriane partage le point de vue d'Allison : « I think that it prepares them well, not just for the DELF but for real life situations where you're going to be asked what your opinion is and you're not always going to be prepared. » Elle a précisé que ces activités amènent les élèves à utiliser la langue de manière spontanée, ce qui contraste avec des pratiques antérieures à la mise en œuvre du DELF. En guise d'exemple, elle a raconté des interactions qu'elle a eues avec d'anciens élèves : « I used to have students who'd say, oh, somebody [francophone] came to my work yesterday, so I pretended I didn't speak French. I'm like, why would you do that? That's the whole purpose of learning a language is to be able to speak it! » Elle a conclu en réaffirmant le parallèle entre les activités proposées en classe et l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne.

Tout comme Andriane et Allison, Adèle conçoit des activités en lien direct avec les exigences du DELF. Cependant, son approche se distingue par sa structure intensive, concentrée sur la semaine précédant l'examen. Plus spécifiquement, au cours de l'entrevue avec Adèle, elle a fait part d'une variété de pratiques (voir ci-dessus) en réponse à la question mentionnée au début de cette section. Avant de passer à la section suivante de l'entrevue (son rôle en tant que correctrice), la possibilité d'ajouter autre chose lui a été offerte. En réponse, elle a posé la question : « Did you want me to talk about how I prepare them [for the exam] ? » À ce moment-là, il était clair qu'elle a pris conscience que son cours prépare ses élèves tout au long du semestre. Elle a dit : « I know other classes kind of do it all throughout… Well, I guess I do, right ? » Ensuite, elle a précisé : « We do like an intensive the week before. » Interrogée sur les différences entre cette semaine et ses pratiques habituelles, Adèle a répondu que celles-ci concernaient principalement l'intensité et le format : « Typically in a lesson, we're not going to do three different readings on three different themes […] this is actually what you'll receive [on the exam]. It's not that it's new, like the concept of reading comprehension and all that […] it's just the format. »

Adèle a ensuite décrit une séquence intensive de cinq jours immédiatement avant l'administration des épreuves collectives.

En ce qui concerne le PO, Adèle a expliqué que ses élèves passent un cours à préparer la première partie de l'épreuve orale du B1 : « They spend a day preparing their part one where they have to write a two minute monologue about themselves. » Elle encourage ses élèves à utiliser différents temps verbaux, à parler de certains sujets et à mémoriser le monologue : « I tell them, hit present tense, past tense, future tense. Answer these questions. Start memorizing now. »

Elle a mentionné qu'ils pratiquent également des exercices d'interaction (la deuxième partie de l'épreuve B1) ainsi que des exercices pour la troisième partie de l'examen B1, l'expression d'un point de vue : « We'll do a practice scenario conversation and then we do the part three where they [select two subjects], and then they get 10 minutes to prepare. » Elle a précisé qu'ils font une simulation complète de l'épreuve orale. En ce qui concerne la rétroaction sur la pratique du PO, elle explique qu'elle donne des conseils sur la prononciation.

Pour la pratique de la CO et de la CÉ, elle a expliqué utiliser d'anciens examens accessibles en ligne. Elle a précisé qu'elle fait une classe entière de pratique CO et que les travaux sont corrigés immédiatement afin que les élèves aient une idée de leurs résultats au DELF : « We do one day of listening practice and they get their mark out of 25 […] It's all multiple choice […] they hold on to their pages and I'll just read out the answers. » Elle croit que les élèves obtiendront des résultats similaires lors de l'examen réel. Elle a expliqué procéder similairement pour le CÉ : « We do a day of reading. […] We mark all of it and oh, you got you know five out of 25, well, you still pass, but that'll probably be your weakest spot. »

Concernant le PÉ, elle a expliqué qu'elle enseigne à ses élèves comment rédiger un article et une lettre amicale, car ces types d'activités écrites sont fréquemment demandées lors de l'examen B1 (le niveau auquel ses élèves de français de base passent généralement l'examen). En parlant de l'évaluation des activités de PÉ pendant cette semaine de préparation intensive, Adèle a expliqué qu'elle croit ne pas pouvoir perfectionner la grammaire de ses élèves avant l'examen : « I can't perfect their grammar at this point, like they're not going to memorize any corrections in that way. » Par conséquent, elle se concentre davantage sur les conseils d'écriture : « Let's make sure we have transition words […] that you're using the words in the question. It's like free vocabulary up there. » Elle met également l'accent sur la structure des rédactions des élèves : « You have a bit of a hook […] some examples and different points and a conclusion. » Enfin, elle leur enseigne

également des petites astuces grammaticales : « If you see à, de, pour [inaudible] the verb after that needs to be in its *infinitif* […] les homophones, *mois* and *moi* mean two different things. » Pour finir, lorsqu'elle était invitée à expliquer pourquoi elle croit que son approche prépare les élèves au DELF, Adèle a dit : « We try to base it in real life experiences », faisant écho à ce qu'ont dit Andriane et Allison.

En ce qui concerne faire référence au DELF en salle de classe, Andriane, Adèle et Allison ont indiqué qu'elles parlent de manière explicite du DELF avec leurs élèves et que cela aide à les préparer à l'examen. Par exemple, Andriane a expliqué qu'elle donne des conseils précis concernant l'examen avant son administration : « I try to say, for example, *n'oublies pas de réviser ton écriture, dès qu'il y a un adjectif, pose-toi la question : est-ce que c'est masculin ou féminin, est-ce que c'est singulier ou pluriel ?* Because some kids are very careless in their writing, many kids actually. » Elle donne également des conseils pour impressionner les correcteurs lors de l'examen : « I tell them, *le subjonctif impressionne beaucoup les correcteurs, si tu utilises le subjonctif à l'oral tant qu'à l'écrit, là ça impressionne*. » De plus, elle a expliqué qu'elle et Allison disent à leurs élèves de ne pas parler de leur âge pendant l'examen : « We say the minute that comes out of your mouth […] je suis seize ans, j'ai seize ans […] it sounds like you're not a level B2. That's something you should have known since you were a little kid, being able to say how old you are […] never mention your age, don't talk about it. »

Adèle, de son côté, a mentionné qu'elle donne des astuces ciblées pour la prononciation lors de l'épreuve orale : « This is how you pronounce this when you're doing your oral. » Elle a partagé qu'elle encourage également ses élèves à faire leur mieux. Enfin, en ce qui concerne Allison, elle a expliqué que les élèves sont très investis dans le DELF en 12e année : « That is their main goal, coming into grade 12, like I say, oh, what would you like to know about the course ? The DELF. » Elle a mentionné qu'elle doit les faire comprendre que le cours ne porte pas uniquement sur le DELF : « It's like, okay, well, [the course and the DELF] are in great partnership but it's not the same thing. Everything that we do is going to help you be successful in the course, but also in the DELF. » Cela dit, elle les prépare systématiquement à leurs épreuves orales en leur expliquant clairement chaque étape à l'avance afin d'éviter les surprises. Elle a précisé que les conseils qu'elle donne pendant l'épreuve orale sont les mêmes qu'elle partage en classe.

D'autres moments de discussion explicite sur le DELF ont été observés dans les cours d'Allison. Dans les prochains paragraphes, ces résultats seront décrits, puis cette section se

conclura avant de passer à la préparation de la part des élèves. Tout d'abord, le premier jour d'observations, Allison a invité les élèves à lire à haute voix les paragraphes d'un article à tour de rôle. Après qu'un élève avait terminé sa lecture, Allison l'a félicitée pour ses « belles liaisons ». Elle a précisé que l'on prononce le « s » devant une voyelle ou un « h » muet, mais pas devant un « h » aspiré. Elle a souligné que ce genre d'attentions sont importantes, car, lors du DELF, une petite partie de la note est dédiée à la prononciation.

Les élèves ont également posé des questions spécifiques sur le DELF en classe, auxquelles Allison a répondu. Par exemple, lors du premier jour d'observation, au début du semestre, un élève lui a demandé s'il serait possible de discuter avec elle avant l'examen afin de connaître son niveau. Allison a répondu qu'elle en discuterait avec chacun d'eux, en particulier après avoir évalué leurs compétences à travers quelques travaux, et surtout avant la fin du mois de février après lequel ils doivent choisir leur niveau d'examen.

Lors du deuxième jour d'observation, un élève a demandé s'il était permis de prendre des notes pendant l'épreuve orale du DELF. Allison a répondu que non, mais qu'ils pourraient utiliser celles rédigées pendant la phase de préparation. En réponse à une autre question sur la durée de préparation et le nombre d'arguments requis pour soutenir son point de vue, Allison a répondu qu'au B2, il fallait préparer plusieurs arguments, et ce, en 30 minutes, dans un format proche du débat, tandis qu'au B1, la préparation dure 10 minutes et est suivie d'une discussion avec les correcteurs. Elle a assuré qu'ils s'entraîneraient régulièrement à débattre en classe.

Par ailleurs, toujours le deuxième jour d'observation, les élèves ont participé à une courte leçon de grammaire sur le participe passé, comme mentionné dans la section précédente. Dans l'un des exemples de l'emploi du participe passé avec le conditionnel passé, Allison a fait référence au DELF : « J'aurais su toutes les questions au DELF si j'avais… » Aussi lors du deuxième jour, à la fin du premier cours, Allison a annoncé que la cloche allait bientôt sonner et que les élèves peuvent conclure la préparation de leurs arguments pour l'instant. Les élèves ont commencé à parler entre eux et quelques-uns parlaient en anglais. Allison l'a remarqué et elle a dit : « Est-ce que j'entends l'anglais ? Il faut parler en français, surtout deux semaines avant le DELF ! »

Lors du troisième jour, pendant qu'Allison a utilisé une méthode pour répartir les élèves dans des petits groupes aléatoires pour leur activité d'échange et de débat orale, elle expliquait vouloir les mettre avec les camarades qu'ils ne connaissent pas bien. Elle a affirmé qu'il est

important ressentir une certaine gêne afin de vivre une expérience authentique, précisant : « Je ne vous aurais pas bien préparés au DELF si je ne vous donnais pas d'expériences authentiques. »

Toujours lors du troisième jour, durant la pause de midi avant le cours, un élève est venu pour de l'aide supplémentaire. Allison et cet élève ont révisé une tâche de PÉ : une lettre formelle. Allison lui expliquait la nécessité de développer davantage son argumentation. Elle l'a rassuré en affirmant que sa production peut réussir à l'examen, tout en soulignant qu'il faut toujours chercher à développer autant que possible les idées. Elle a précisé : « On veut les idées bien développées au DELF B2. » Allison a également mis en évidence quelques points de grammaire auxquels il fallait prêter attention, tels que l'utilisation du gérondif, des participes passés employés comme adjectifs. Elle a aussi encouragé l'élève en disant : « Je vois ton progrès ! »

Ensuite, les enseignantes-correctrices de l'École A ont partagé certaines pratiques et croyances liées aux évaluations diagnostiques et formatives. Comme il est présenté ci-dessous, ces pratiques s'articulent de plusieurs manières autour du DELF : elles amènent les élèves à prendre conscience de leur niveau (A2, B1, B2) et les familiarisent avec le format de l'examen. Par exemple, Allison a expliqué qu'au début du cours (FIF4U), elle réalise une évaluation diagnostique afin que ses élèves, tout comme elle, puissent identifier leur niveau : « As quickly as possible […] I challenge them […] to make them speak and to give them an idea and assessment […]. So that they know, okay, I'm going to be getting a level two or three. » Elle a ajouté qu'à la suite de cette évaluation, les élèves lui demandent souvent s'il leur serait possible de passer l'examen DELF d'un certain niveau. Elle leur répond que c'est possible, mais avec certaines conditions : « I sometimes will just say like I think it is possible, but you will have to really work hard, but you are working hard, so you can keep working hard. It's a chance, it's not a guarantee ». Elle a précisé que certains choisiront de se lancer ce défi, tandis que d'autres préfèrent viser un niveau plus facile.

L'évaluation et la rétroaction informelle étaient également présentes lors des journées d'observation dans la classe d'Allison. Dans les paragraphes qui suivent, ces observations seront décrites, puis d'autres exemples d'évaluation provenant d'Allison, d'Andriane et d'Adèle seront présentés. Dans chaque cours observé, lorsque les élèves travaillaient, Allison circulait parmi eux afin d'observer leurs performances, à l'écrit comme à l'oral, et de leur fournir une rétroaction ciblée. Elle a expliqué qu'elle sélectionne les erreurs à corriger (grammaire, orthographe, etc.) en fonction du niveau des élèves, et qu'elle les en prend note pour compiler une liste afin de faire des

mini-leçons de grammaire (p. ex., sur la formulation du participe passé des verbes irréguliers, décrit ci-haut).

Lors du deuxième jour d'observation, avant le début du premier cours, Allison m'a montré certains des commentaires qu'elle a formulés sur une récente tâche de PÉ. Ses commentaires ont permis aux élèves de prendre conscience des erreurs faites et de savoir s'ils avaient atteint le niveau DELF visé. Elle a précisé devoir discuter avec certains élèves visant le B2 pour leur donner des conseils pour s'améliorer, tandis qu'elle n'avait aucune inquiétude pour ceux visant le B1, la plupart ayant déjà atteint le niveau requis.

Quand la cloche a sonné ce jour-là, les élèves ont commencé à entrer dans la salle de classe. Allison a rencontré les élèves à leur arrivée pour leur remettre leurs PÉ et leur fournir une rétroaction rapide. Elle a survolé les points à améliorer, comme les accords, l'usage du conditionnel ou le style formel, tout en soulignant les points positifs, par exemple la variété des structures ou la qualité des idées. Elle a également donné son avis sur leur capacité à réussir le niveau choisi, en indiquant ce qui nécessite une révision ou un renforcement avant le DELF B2.

Par ailleurs, Andriane et Allison ont exprimé le fait qu'elles structurent aussi d'autres évaluations selon les quatre compétences du curriculum et du DELF. Andriane a précisé : « [The students] summative evaluation has the four competencies […] we need a mark for [each of them]. » Elle a expliqué que cette pratique permet non seulement de répondre aux exigences du curriculum, mais aussi du DELF. Dans cette même optique, Allison a expliqué qu'elle modélise ses évaluations sur la structure du DELF, afin de familiariser les élèves à son format. Elle a précisé que lors qu'elle fait passer un test dans son cours, elle crée des conditions similaires à celles du DELF : « The classroom and the procedure resembles a DELF exam. Always. Like I try to always model that. So, you are writing in pen, you come as if it's an exam in the same way during exam week. » Elle a indiqué qu'elle croit que cette approche prépare les élèves à l'expérience de l'examen DELF : « You're getting ready for an exam so that when you actually have to do an exam, you feel comfortable. » Enfin, elle a mentionné l'impact du DELF sur ses pratiques d'évaluation : « [The DELF] helps me to also assess more competently their progress, so I know that I would not penalize anybody, for instance in grade 10, for not being able to use an *accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir* because it's not expected of them to know that at that time. »

De son côté, Adèle a mentionné que la formation DELF l'a aidée à cerner son évaluation des niveaux et des compétences de ses élèves : « [It was] so hard to judge what level they should

be at and I find it's easier now that I have taken the course. » Elle a précisé son expérience avant de suivre la formation :

> So, this is my third time teaching this senior course, and because I only got my certification last summer, my first two sessions running through this course and putting people through DELF, I didn't really have like that background knowledge of what it's all about, how they evaluate, different themes they look for and stuff like that.

Pour cette raison, elle a expliqué qu'il était difficile d'aider les élèves à identifier leur niveau en fonction des niveaux du CECR. Elle a indiqué que de nombreux élèves dans le programme de base proviennent du programme d'immersion, ce qui complique davantage l'évaluation de leur niveau : « We have so many students that start in immersion and then they drop back [to core] it's like, could they challenge the B2 ? […] The B1 seems like such a huge level, it kind of catches the most students, because the A2 seems too low. » Enfin, elle a souligné que la formation DELF avait influencé sa façon d'évaluer les performances de ses élèves dans son cours : « It even has helped me in my marking. […] I think I was a bit too harsh in many ways because like the DELF, specifically in writing, all they look at is such simple things. It's like *maîtrise de la langue*, *morphosyntaxe*, whether you did what they were asking. »

Quant aux résultats relatifs aux (inter)actions des élèves liées à leur préparation au DELF, ainsi que leurs croyances à ce sujet, Evelyn, Enzo et Elliot ont expliqué comment ils se préparent (ou non) au DELF, ainsi que leurs pensées sur la préparation à l'examen en classe et en dehors de l'école. Pour sa part, Evelyn croit que la préparation au DELF dans ses cours de français dépend de ce qu'elle en fait : « I think that what we're being taught in class is what you make of it, in a way, because it's so easy to not apply yourself if you don't want to. Like there are some classes where you're just like not in the mood and like, I don't want to. » Cela dit, elle a expliqué qu'Andriane, son enseignante de 11^{e} année, lui avait inculqué l'importance de l'examen DELF, ce qui la rendait nerveuse face à celui-ci : « I was in [Andriane's] class last year, and [she and Allison are] both good teachers and they both teach differently but [Andriane] was able to really like instill the importance of this test and kind of like, in a way sort of created a fear with this test, like made me a little nervous. » Elle a souligné croire que la préparation de la part d'Andriane et d'Allison l'a bien préparée pour l'examen, mais tant qu'elle ne le vit pas elle-même, elle reste incertaine : « So I think, like has it prepared me well ? I hope so. But like I won't necessarily know until test day because I still am not sure what quite to expect. » Elle a ajouté qu'elle croit que ses

enseignants offrent beaucoup de support aux élèves quant à la préparation du DELF : « They've been like really supportive and you can go and talk to them and they'll be able to give you extra help if you need it and everything like that. »

En ce qui concerne sa préparation, Evelyn a expliqué qu'elle se prépare pour l'examen en dehors de l'école, notamment en raison de la pression exercée par ses parents : « I do prepare for it outside of school a bit because my parents [have] instilled this fact of like, you can learn 25 new words of a language a day, so like they try to get me to do that. But I'm lazy so I don't do it mostly. » Un autre moyen de préparation pour Evelyn consiste à utiliser le français au travail : « I work part time at [a grocery store] and I've talked them into giving me a *Je suis bilingue* [pin], so that anytime a French speaking individual comes through the check, they'll send them to my cashier so that they can speak in their preferred language. » Elle a précisé qu'elle peut stratégiquement parler en français avec d'autres personnes dans sa vie tant que ces interactions représentent des expériences immersives équivalentes : « I'll speak French with my mom whenever I can but it doesn't give me the full immersive experience if I'm not speaking with people whose mother tongue isn't French. So, then I'll try to talk to the [francophone] workers as much as I can. » Enfin, elle a raconté qu'elle regarde également des émissions de télévision en français : « Sometimes when I'm bored of watching a show, I'll just switch it to French to listen to it in French to see if that can help me. »

Par ailleurs, Evelyn a expliqué qu'elle considère la préparation au DELF comme similaire à celle du Test provincial de compétences linguistiques et à celles des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation : « I think that for me personally, it reminds me a lot of preparing for like the Literacy Test or even like EQAO, that you would do in grade 3, 6 and 9. » Elle croit que ces épreuves se ressemblent parce qu'elles évaluent les connaissances cumulatives des élèves, et non seulement ce qu'ils ont appris en 12^{e} année : « [The DELF is] not necessarily just testing you on the knowledge that you learned this semester in this course, like you're getting tested on the knowledge that you've learned all the way up until now, with all the years combined. » Elle a précisé que sa façon de se préparer au DELF tient compte de cet aspect en adoptant une approche globale :

> I personally study it differently because it's one of those things that like it's not just going over what you've learned this year, like there's so much more. So, I think I approach it the

> same as I did the Literacy Test and EQAO, just kind of going at it as whole and kind of like not trying to be nit-picky on one thing.

Enzo a exprimé un point de vue similaire à celui d'Evelyn. Il croit que la manière dont les cours de FLS préparent les élèves est adéquate, mais ces derniers doivent s'investir pleinement dans leur apprentissage pour en tirer profit : « I think [the preparation] in class is enough, but […] it's all about how you apply yourself. And if you're like not taking class seriously, talking in English all the time, then you're obviously going to have a harder time than someone who like does all the work and speaks French in class. » Il a ajouté que préparer au DELF en classe prend beaucoup de travail, mais que cela vaut la peine : « It's been a lot of work preparing for it obviously. Like the written and the speaking and the reading part. It's like a lot of practice we're putting into it, but it pays off because you're getting your certificate, so it is worth it. »

Quelques mois avant l'examen, Enzo a expliqué qu'il n'a pas encore commencé à se préparer pour le DELF à l'extérieur de classe, mais qu'il a planifié commencer à s'y préparer une fois que celui-ci s'approche : « I haven't really prepared like additionally other than class but I think as like I'm going to be doing the exam, I'm going to be trying to talk more in French with my family, both my sisters speak French so I'm able to talk to them and just practice. » Il a aussi évoqué l'idée de pratiquer la CÉ, la PÉ et la PO avant l'examen : « And yeah maybe just do some extra work, extra practice reading, practice writing, practice talking, stuff like that. »

Pour sa part, Elliot a expliqué qu'il croit que, comme il ne s'investit pas pleinement en classe, il devrait également préparer le DELF pendant son temps libre. Il pense que s'il s'investissait pleinement en classe, il n'aurait pas besoin de le faire :

> I think that if I was fully applied during class… I don't think I am fully applied during class. So being applied for everything, like an hour and 15 minutes every period, didn't chat, like really home in, I think [the class] would prepare [enough]. So that's where I think you kind of have to go, like not above and beyond, but kind of outside of class.

Elliot a illustré un effort de sa part pour se préparer pour le DELF dans son temps libre en racontant son expérience lors de ses vacances du congé en mars :

> A story I told [my teacher] a few days ago, when I was in [the Caribbean] for March Break, I was sitting at the pool bar with people from [redacted city]. I sat down for like two hours and talked to these people from Québec and that was kind of like… I wouldn't have done that if the DELF wasn't coming up. It kind of just enhanced my French speaking.

Elliot a précisé qu'il ne se sentait pas particulièrement motivé à se préparer pour le DELF, surtout parce que ses études secondaires tirent à leur fin : « So, I for one have a case of *senioritis* right now. Where it's like, I've got a few more months and then I'm out. Like I'm already in the [post-secondary] program […] so that influences my motivation to study for this. It obviously shouldn't so that's just something I'm working on more personally. » Il croit qu'il aurait été plus motivé à passer le DELF l'an dernier, en 11e année « So, taking it in grade 12 obviously is good but I think I almost would have had more success or been more in the zone last year. »

Plus tard, après avoir passé l'examen, les élèves participants ont partagé leurs expériences de l'examen et ont indiqué les parties pour lesquelles ils se sentaient plus ou moins préparés. Par exemple, en ce qui concerne l'épreuve orale, Evelyn a précisé que son expérience de celle-ci ressemblait beaucoup à celle de l'examen de français dans son cours de 11e année enseigné par Andriane .

Pour la CO, Evelyn a expliqué se sentir très nerveuse, car l'épreuve était plus difficile de ce qu'elle a pratiqué en classe. Elle croit que la pratique en classe a plutôt utilisé les textes audios et vidéos plus directs et faciles à comprendre : « I was really nervous because I think when we were preparing in class, I think it was more… not geared to the B1, but […] when we did the listening, the answers were directly what you heard in the video. So, it was easy to get the multiple choice. » Elle a précisé que lors de son examen, les réponses n'étaient pas aussi clairement dites dans le texte audio : « Whereas for the B2, you kind of had to understand more what the [audio] was about and then choose the option… but it didn't like say the exact sentence that it said in the [audio], you kind of had to decode what the [audio] is talking about to answer the questions. » Elle a conclu se sentir moins préparées pour cette partie de l'examen.

Elliot a aussi partagé son expérience de l'épreuve de CO. Il a expliqué qu'il avait trouvé bénéfique de s'être entraîné avec des textes audios de niveau supérieur à celui pour lequel il passait le DELF : « It was helpful [...] doing the B2, because I found when we did the B2 listenings, I would also work with that. So doing both in class, then having the easier one being on the actual test helped me as well as a lot of students in the class […] I was just talking to them too. »

En ce qui concerne la CÉ, Evelyn a trouvé que la préparation qu'elle a vécue en classe l'a bien préparée pour réussir cette partie de l'examen : « The reading part I found like, not like easy but it was exactly what we had been doing in class and I felt really prepared for it. I was like wow,

because I also went to an elementary school where they were like really French oriented. So, I was like, oh, this feels just like the practice ones. »

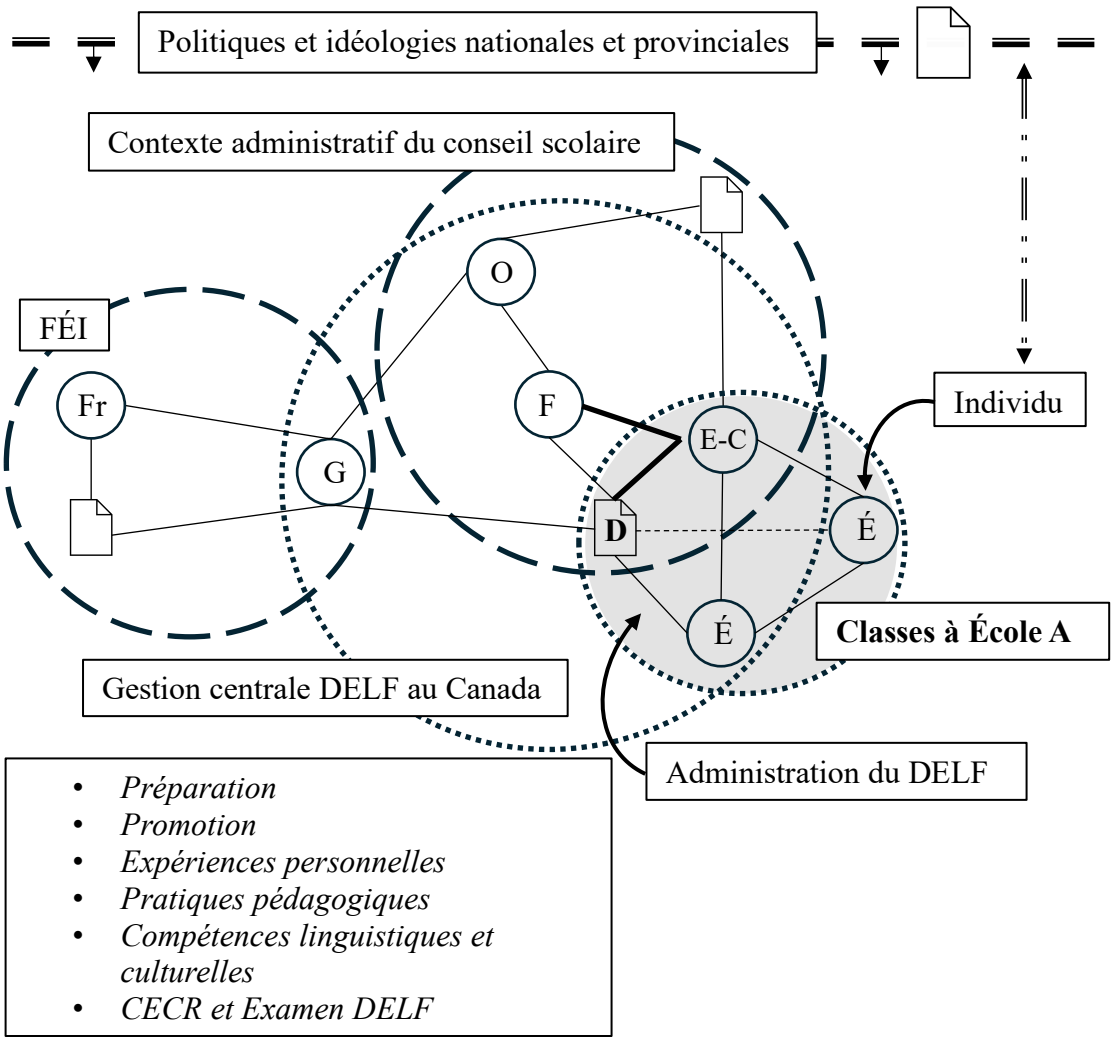
Enfin, Enzo a indiqué que son expérience des épreuves collectives avait été positive : « The writing part was pretty easy. Well, it's pretty simple. We just had to wait at the desk and then when it started, it was pretty straightforward. And yeah, like the questions weren't too hard. The listening part wasn't too hard. And the letter wasn't too bad either. » Il a précisé que la pratique pour ces éléments en classe était similaire à l'examen, ce qui l'avait aidé lors des épreuves : « I think the practicing class was like pretty similar. So that helped a lot too. » Il a conclu en disant : « I'm pretty grateful because we like practiced for it in French class too, so it wasn't something I had to do completely on the side. And also, I had help preparing for it with my teacher. »

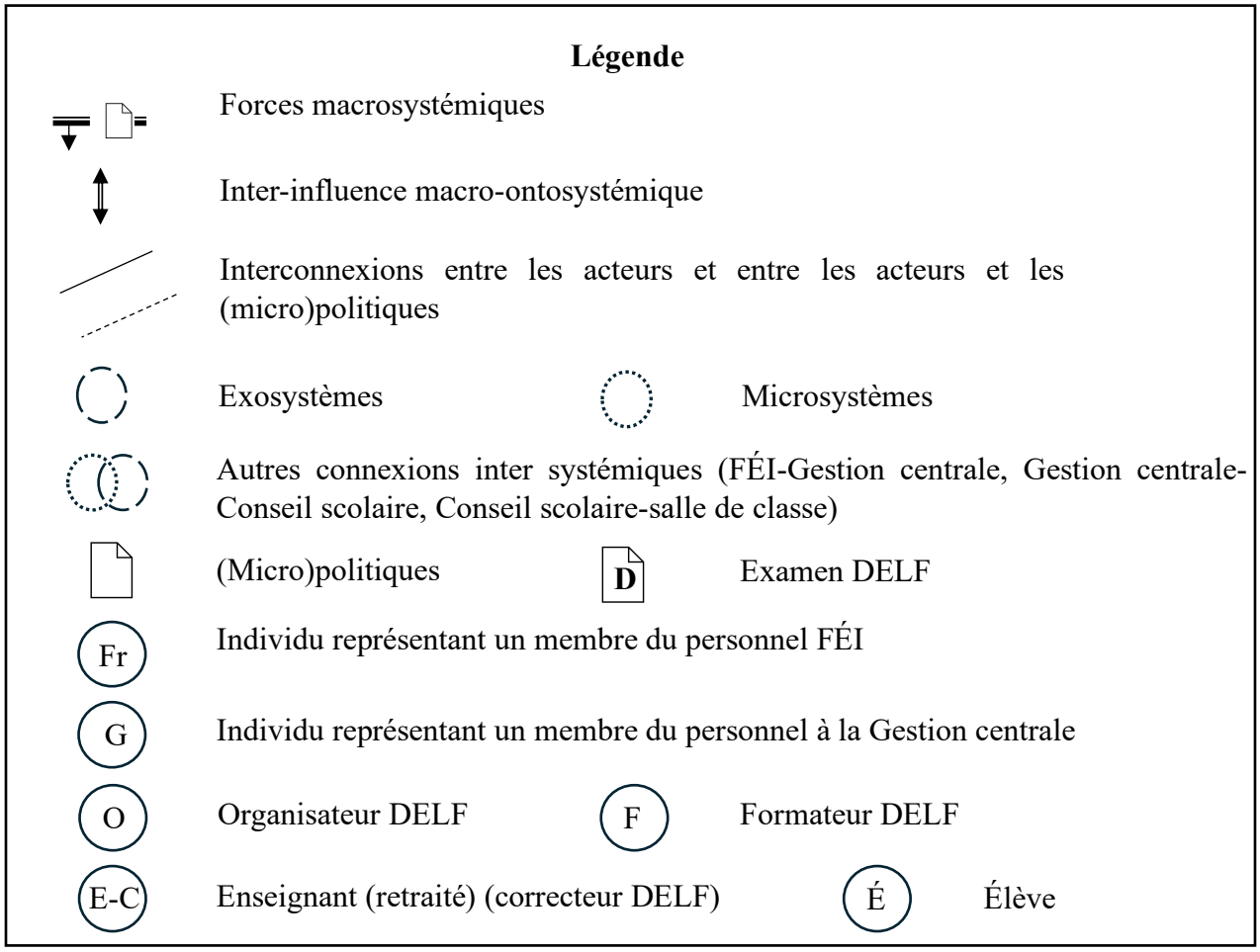
Pour conclure, Elliot, Enzo et Evelyn ont partagé diverses méthodes qu'ils utilisent pour se préparer à l'examen DELF, par exemple en essayant de s'impliquer activement dans leur apprentissage en classe et en parlant en français avec d'autres personnes en dehors des cours, entre autres. De plus, ils estiment que certaines pratiques en classe les préparent plus ou moins à l'examen. Par exemple, lorsque la préparation en classe était similaire ou identique aux activités de l'examen DELF (p. ex., l'épreuve de CÉ), ils se sentaient bien préparés. Cependant, lorsqu'elle s'en éloignait, ils se sentaient moins préparés (p. ex., l'épreuve de CO pour Evelyn).

Pour résumer, l'école A illustre une équipe d'enseignantes de FLS investies dans la réussite de leurs élèves, tant dans l'apprentissage du français que dans la préparation au DELF. La Figure 7 montre un exemple d'une représentation visuelle de ces salles de classe au sein de l'écologie de l'enseignement du FLS du cas.

Figure 7

Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso- et microsystème École A)





Dans la Figure 7, compte tenu de la relative homogénéité de ces classes en ce qui concerne la préparation des élèves au DELF, il a été décidé de ne les représenter qu'une seule fois dans la Figure. Effectivement, des similarités et de légères différences dans la préparation des élèves à l'examen peuvent y être observées. Allison et Andriane semblent privilégier une préparation plus intégrée à l'examen : elles décrivent leurs pratiques enseignantes axées sur les attentes du curriculum comme étant directement compatibles avec la préparation au DELF. Adèle, en revanche, conçoit la préparation de ses élèves comme ayant lieu une semaine avant l'examen. Cependant, sa description des autres aspects de ses pratiques reflète le développement des compétences requises pour réussir le DELF. Cette approche moins intégrée pourrait être liée au fait qu'elle n'est devenue correctrice du DELF que récemment, tandis que cela fait plus que cinq ans pour Allison et Andriane.

Par ailleurs, dans la Figure 7, la ligne pointillée et la ligne solide reliant les élèves et l'examen indiquent un degré d'interconnexion variable, montrant que l'intensité de la connexion entre l'élève et le dispositif du DELF varie selon le degré d'implication de cet individu dans celui-ci, comme le révèlent les différentes façons dont Elliot, Enzo et Evelyn se préparent à l'examen. De plus, les liens entre les enseignantes-correctrices, le formateur DELF et l'examen DELF lui-même sont solides et épaisses. Cela témoigne de la forte implication de ces enseignantes dans ce dispositif, car non seulement elles préparent leurs élèves à l'examen, mais elles participent également à son administration. L'influence de leurs expériences mésosystémiques est d'ailleurs évidente dans les résultats de cette section : elles connaissent très bien l'examen ainsi que les compétences que les élèves doivent maîtriser pour réussir, et elles enseignent en conséquence.

Des liens peuvent également être observés entre l'approche actionnelle microsystémique et l'intention macrosystémique qui sous-tend la mise en place de l'examen, à savoir soutenir les enseignants à mettre en place des pratiques alignées sur le CECR (MÉO, 2024). Il s'agit là d'un exemple concret du washback de l'examen DELF. Enfin, pour les trois enseignantes, le DELF apparaît comme un sujet largement et régulièrement abordé en classe, auquel elles et leurs élèves semblent accorder une grande importance (un autre exemple du washback de l'examen). Néanmoins, les trois enseignantes croient que les expériences d'apprentissage qu'ils proposent préparent non seulement leurs élèves à réussir le cours et le DELF, mais aussi à utiliser le français de manière authentique dans des situations réelles.

6.5.3 École B : Croyances et (inter)actions associées à la préparation des élèves

Deux enseignants travaillant à l'École B ont participé à l'étude. Bassim, qui enseigne aux élèves de 12^{e} année dans le programme d'immersion (FIF4U), a participé à une entrevue et à des observations. Deux de ses cours de FIF4U ont été observés sur deux jours. Ben, quant à lui, a également pris part à une entrevue et à des observations. Il enseigne dans le programme de base (FSF4U), et deux de ses cours ont été observés sur deux jours.

Cette section présente les résultats relatifs aux (inter)actions de ces deux enseignants concernant la préparation des élèves au DELF, ainsi que leurs croyances à ce sujet. Les résultats présentés ci-dessous relèvent des entrevues menées auprès de ces participants et des observations

effectuées dans leurs salles de classe. Le Tableau 28 présente un résumé des thèmes et des sous-thèmes des résultats et ceux-ci sont ensuite décrits de manière narrative et descriptive.

Tableau 28

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes pour la préparation de la mise en œuvre du DELF (École B)

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Croyances concernant la préparation au DELF	Aligner l'enseignement des années secondaire aux niveaux du DELF dans le département de français aide à préparer les élèves pour l'examen	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Les enseignants dans le département de français à son école partagent une vision commune du rôle du DELF dans l'enseignement du FLS	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Mettre en œuvre des pratiques d'enseignement visant à développer les quatre compétences linguistiques soutient la préparation des élèves au DELF	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Adopter une approche intégrée pour la préparation au DELF soutient la préparation des élèves au DELF	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Proposer une préparation spécifique à l'examen appuie les élèves dans la préparation à l'examen	*n*=2 (Bassim, Ben)
	L'examen DELF peut être thématiquement biaisé en faveur de la France	*n*=1 (Bassim)
	Il n'est pas difficile de surmonter le défi des références culturelles françaises présentes dans l'examen	*n*=1 (Bassim)
	Les élèves apprécient les ressources organisées par niveau, car elles permettent de standardiser le niveau des lectures et des écoutes	*n*=1 (Ben)
	Utiliser des rubriques incluant les attentes du DELF pour évaluer leurs élèves soutient la préparation des élèves au DELF	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Les rubriques incluant les attentes du DELF favorisent les compétences métacognitives des élèves	*n*=1 (Ben)
	Le rôle en tant qu'enseignant œuvrant dans le contexte où le DELF est en place consiste à	*n*=1 (Bassim)

	accompagner ses élèves dans une réflexion métacognitive sur leur niveau	
(Inter)actions intervenant dans la préparation au DELF	Aligner l'enseignement des années secondaires aux niveaux du DELF dans le département de français	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Travailler ensemble pour proposer un cheminement logique et échafaudé	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Mettre en œuvre des pratiques d'enseignement visant à développer les quatre compétences linguistiques	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Adopter une approche intégrée pour la préparation au DELF	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Proposer une préparation spécifique à l'examen	*n*=2 (Bassim, Ben)
	Se réfère aux niveaux du DELF pour évaluer le niveau du contenu exploité en classe	*n*=1 (Ben)
	Faire référence à l'examen dans le cours de FLS	*n*=1 (Ben)
	Utiliser des rubriques incluant les attentes du DELF pour évaluer leurs élèves	*n*=2 (Bassim, Ben)

Pour ce qui est la collaboration dans la planification, Bassim a mentionné que le département de français à École B aligne l'enseignement des années secondaires aux niveaux du DELF, et selon lui, cette approche aide à préparer les élèves pour l'examen : « On s'aligne dans ce qu'on enseigne avec le DELF. » Plus spécifiquement, il a affirmé que les enseignants à son école travaillent ensemble pour proposer un cheminement logique et échafaudé, et ce, en fonction des niveaux du DELF : « On se consulte tout le temps. Je consulte toujours mes collègues qui enseignent les 11e année, 10e année, etc. » Il précise ces éléments en disant :

> Donc l'élève quand il arrive à la 12e année, je m'assure qu'il y a des choses qu'il a déjà vues en 11e, d'autres qu'il a vus en 10e, d'autres qu'il les a vus en neuvième. Je parle ici de, par exemple, le vocabulaire. Donc théoriquement, on dit les neuvièmes années, c'est le A2, dixième année, c'est le B1, 11e année, c'est le passage vers le B2, c'est le B1+, et 12e année, c'est le passage du B1+ vers le B2. Donc on essaie de se conformer avec ça.

Bassim a également souligné que les élèves ne se préparent au DELF qu'en 12e année. En effet, il a insisté sur le fait que les enseignants doivent coordonner entre eux : « C'est un long processus et on essaie de s'aligner. »

Cette cohérence s'explique par non seulement un alignement dans les pratiques enseignantes, mais surtout un alignement dans leurs croyances pédagogiques sur le FLS. Bassim a expliqué que les enseignants dans le département de français à son école partagent une vision commune : « On a créé une tradition dans notre école et dans notre département de français spécifiquement. On est tous et toutes pro DELF […] parce qu'on croit que ça nous donne cette possibilité de développer les compétences de nos élèves. » Il a également souligné que cette cohérence est propice à un soutien mutuel utile. Par exemple, il a rapporté qu'il est appuyé par ses collègues : « Appuyé aussi, par exemple, par mes collègues, parce que ce n'est pas moi [seul] qui prépare pour le DELF, tout le monde prépare pour le DELF. Celui ou celle qui enseigne les neuvièmes années, […] les 10e années, […] les 11e années. Tout le monde est mobilisé pour le DELF. » Enfin, il a mentionné l'impact du leadership qui vient de la part du Ben, le chef département de français : « Le chef de département, aussi, il est très, très actif […] très positif [et il] appuie tout le monde et […] encourage à adopter ces démarches du DELF. Donc, oui, on s'appuie et on se supporte parce qu'on croit à ça. »

Ben a également affirmé que les enseignants dans le département de français travaillent en équipe. Il a ajouté que même les enseignants qui enseignent d'autres matières travaillent pour atteindre cet objectif commun : « I'll teach the [grade 10 French immersion] civics and careers class […], so it's really handy for [that class] to also be focusing on what a formal letter looks like. So, some of our cross-curricular continuum also ties really well into those DELF expectations. » Par ailleurs, il a mentionné qu'il collabore avec des enseignants dans d'autres écoles pour discuter et puis examiner différentes ressources qui pourraient se situer sur ce continuum.

En ce qui concerne l'accompagnement des élèves dans le développement de leurs compétences, Bassim et Ben ont tous les deux discuté et mis en œuvre des pratiques d'enseignement visant à développer les quatre compétences linguistiques qui, selon eux, aident les élèves à se préparer à l'examen DELF. Par exemple, Bassim a expliqué que son enseignement est aligné sur le DELF, car cette approche privilégie le développement linguistique et non l'apprentissage du contenu : « Je ne m'aligne pas avec le DELF simplement pour permettre à mes élèves de passer l'examen. » Plutôt, il a affirmé : « Je suis convaincu que la meilleure façon

d'enseigner une langue, c'est de […] mettre l'accent sur les compétences [et d'] utiliser les thèmes, les sujets, comme prétexte pour renforcer leurs compétences. »

Dans son cours de FIF4U, Bassim a expliqué que la majorité de ses élèves passent l'examen B2. L'un des éléments clés de cet examen consiste à démontrer ses compétences en matière d'argumentation en français. Par exemple, lors de l'examen oral, les élèves doivent débattre avec le correcteur. Ainsi, dans son cours, il accorde la priorité au développement de cette compétence : « Je dis à mes élèves que notre compétence principale sur laquelle nous travaillons, c'est l'argumentation. Donc être capable d'établir des arguments pour convaincre. » Il précise que : « Il faut que vous soyez capable d'expliquer, de décrire, de raconter. C'est ça le plus important. […] On travaille plus sur le savoir-faire et pas seulement la connaissance. » Enfin, il conclut en soulignant que ce développement peut se faire en travaillant avec n'importe quel contenu : « Qu'est-ce que vous racontez ? Qu'est-ce que vous expliquez ? Qu'est-ce que vous décrivez ? […] Ça pourrait être n'importe quel sujet. » Des exemples de la manière dont les élèves sont amenés à décrire et à expliquer en français ont été observés lors des deux jours passés dans sa classe de Bassim. Dans les paragraphes suivants, ces observations seront décrites, puis les pratiques de Ben seront présentées.

Lors du premier jour d'observations, une grande partie de la classe a été consacrée à l'activité « Les mises à niveau », visant à amener les élèves à constater et à pratiquer les moyens d'utiliser un français plus exact et précis, et à se rendre compte de comment aller au-delà de la débrouillardise. Les élèves ont accédé à l'activité sur leur Google Classroom. Il s'agissait d'une activité contenant 10 phrases. Bassim a expliqué aux élèves que les phrases étaient grammaticalement correctes, mais que leur travail consistait à les améliorer, à les mettre à niveau. Les élèves ont eu du temps pour lire les phrases et pour écrire leurs réponses de manière individuelle, tandis que Bassim circulait dans la classe pour observer leur progression. Une fois que tout le monde avait plus ou moins terminé, il a invité la classe à discuter ensemble des réponses et à les corriger.

Bassim a demandé à différents élèves de partager leurs réponses et de justifier leurs choix. Par exemple, l'une des phrases proposées était : « Il est absent, car il est entré à l'hôpital. » Après une courte discussion avec les élèves, ils ont conclu que le mot « hospitaliser » était plus précis dans ce contexte. À la fin Bassim a expliqué qu'il ne fallait pas mémoriser les phrases. Plutôt, il

fallait simplement constater comment ils peuvent s'améliorer en utilisant les mots et les expressions plus efficaces et plus précis.

Lors du deuxième jour d'observation, Bassim a proposé une activité portant sur 17 proverbes à compléter. Les élèves étaient invités à proposer librement des réponses, puis à expliquer dans quelles circonstances les expressions pourraient être utilisées, sans chercher immédiatement leur sens traditionnel. Lors de la mise en commun, Bassim leur a demandé de justifier leurs propositions et de développer leur réflexion.

Par exemple, pour l'expression « Qui monte l'échelle atteindra… », un élève a proposé « … l'emprisonnement ». Bassim lui a demandé de préciser sa pensée, ce qui a amené l'élève à expliquer qu'il associait les promotions professionnelles à une forme d'enfermement. Cette interaction illustre la manière dont Bassim valorise les interprétations personnelles et encourage les élèves à clarifier et à justifier leurs idées en français.

Ces activités montrent comment Bassim cherche à amener ses élèves à développer leurs compétences en français, notamment en décrivant et expliquant en français, par exemple en clarifiant et en justifiant leur réflexion sur les sujets abordés au cours de ces activités.

Similairement, dans son cours de FSF4U, Ben a raconté mettre l'accent sur le développement des compétences. Il a mentionné que l'alignement entre les quatre compétences dans le curriculum et les quatre compétences testées au DELF l'amène à cibler leur développement : « The curriculum is in four strands. The DELF is in four strands. I'm working daily on improving those things. » Il a précisé que le niveau de compétences qu'il vise est le B1 : « It's like weird to say, but in my head like my students are all going to write, in theory, a B1 test. So, I'm preparing them for that. »

Un exemple d'un cours équilibré parmi les quatre compétences a été observé dans la classe de Ben lors du premier jour d'observation. Le cours a débuté par une activité de CO : les élèves ont reçu une feuille contenant les paroles la musique par l'artiste Indila intitulé « *Ainsi bas la vida »*, dans lesquelles certains mots étaient manquants. Ben l'a jouée quelques fois et a invité les élèves à bien écouter pour remplir les mots manquants. Après trois écoutes, il a projeté la feuille sur le tableau blanc et a invité les élèves à la compléter avec les feutres. Ben a ensuite corrigé les réponses avec le grand groupe et ils ont discuté du sens des mots. Par exemple, le mot « fauché ». Ben a dit : « On voit dans les paroles que c'est le contraire de net […] Il n'est pas net […] C'est quoi net ? […] Mon bureau n'est pas net. » Après cette activité, les élèves ont participé à une

activité de PÉ (recherche et écriture de mots inconnus), de CÉ (la correction d'erreurs) et de PO (se présenter à un camarade), dont les détails sont présentés dans la prochaine section. De plus, tout au long du cours, Ben s'adresse aux élèves en français et, pour la plupart, ceux-ci lui répondent également en français, constituant la pratique d'interaction.

Pour ce qui est l'adoption d'une approche intégrée pour la préparation au DELF, pour Bassim, il n'y a pas de distinction entre ses pratiques enseignantes et les pratiques qui préparent les élèves au DELF : « Je n'arrête pas le cours pour leur dire : on va se consacrer pour la préparation de l'examen du DELF. Non, ce n'est pas comme ça. » Dans cette optique, il soutient que ses élèves sont prêts à passer le DELF n'importe quand : « Dès le début […] je vais leur dire que […] si on suit cette planification que je vous propose, on va se trouver normalement préparé à passer l'examen du DELF à n'importe quel moment. » Il a ainsi précisé que ses élèves : « n'ont pas besoin de préparation, ils n'ont rien à préparer. Pourquoi ? Parce que tout ce qu'on fait déjà en classe, c'est de la préparation pour le DELF. » Il a illustré cette idée avec un exemple de ce qu'ils font dans son cours :

> Donc qu'est-ce qu'ils vont faire au DELF… Ils vont écrire un message formel, par exemple pour défendre une idée et fournir des arguments pour convaincre un ou des interlocuteurs, ou des lecteurs. Ok, c'est ce qu'on fait en classe. Ils vont parler d'un problème pour l'élucider et proposer des solutions et justifier leurs arguments pour appuyer ces solutions… C'est ce qu'on fait en classe, donc ils n'ont pas besoin de préparation spécifique.

Dans ce même esprit, il croit que la préparation au DELF ne se limite pas à la 12^{e} année : « Le DELF, ça ne se prépare pas en douzième année. » Pour Bassim, l'examen constitue plutôt le résultat de tout ce que les élèves ont appris depuis qu'ils ont commencé à étudier le français : « Le DELF, c'est l'aboutissement de tout ce que l'apprenant a appris pendant toutes ces années d'études de la langue. »

Des exemples de la manière dont son cours amène les élèves à travailler les compétences testées au DELF ont été observés lors des jours d'observation dans sa classe. Par exemple, Bassim a expliqué que, chaque semaine, il demande aux élèves de lire un article de nouvelles et d'en rédiger un court résumé, représentant des activités de CÉ et de PÉ. Dans leur Google Classroom, il y a une section dédiée à cette activité : un Google Doc contenant un tableau où chaque élève peut coller le lien vers son article et son résumé. Il a précisé que parfois une activité connexe est proposée en classe, mais que, dans tous les cas, les élèves doivent lire et résumer un article chaque

semaine. La semaine lors de laquelle les observations ont eu lieu, l'activité proposée avait pour objectif de « [s]'entraîner à poser des questions de compréhension sur un texte lu afin de comprendre la logique et le mécanisme de l'enchaînement des idées qu'il contient », comme écrit sur l'activité. Plus spécifiquement, Bassim a partagé un Google Doc sur Google Classroom dans lequel les élèves devaient rédiger cinq types de questions sur leur article, par exemple : « Une question commençant par : expliquez ce que vous comprenez par l'expression suivante… » La deuxième partie de l'activité consistait à échanger leur document avec un pair, à lire l'article de ce dernier et à répondre aux questions qu'il avait formulées. Ainsi, cette activité demande aux élèves de lire un court article, de le comprendre, de poser des questions à son sujet et d'y répondre, toutes compétences évaluées lors de l'examen DELF.

Par ailleurs, à la fin du cours le premier jour, avant que la cloche ne sonne, Bassim a invité les élèves à s'exprimer sur l'article qu'ils avaient lu cette semaine-là (PO). Lors de ces échanges, Bassim a posé des questions pour clarifier les informations partagées et a reformulé leurs propos afin de leur montrer des façons plus précises et efficaces de transmettre leur message. Ce type de reformulations et de précisions a effectivement été présent lors de toutes les activités observées en classe. Par exemple, lors d'un échange avec un élève, Bassim a souligné l'utilisation des verbes ternes, précisant qu'« il ne faut pas tomber dans les généralités […] faire, c'est général […] On peut dire courir, travailler, etc. » À un autre moment, le nom « outil » est survenu dans une discussion, et Bassim a profité de l'occasion pour expliquer le verbe « s'outiller ». De plus, sur le tableau blanc, il y avait une section dédiée aux « Impardonnables ! », sous laquelle quelques corrections ont été soulignées : « Expérience = vécu ; Lui aider = l'aider ; À cause que = parce que ».

Contrairement à l'idée selon laquelle il n'y aurait pas de distinction entre ses pratiques enseignantes et celles visant spécifiquement la préparation au DELF, Bassim a indiqué que quelques jours avant les épreuves collectives, il procède à une préparation spécifique. Il a expliqué qu'il propose quelques activités dans le but de « les mettre à l'aise [de] les rassurer ». Par exemple, il commence par rappeler aux élèves qu'il n'aura pas de surprise lors de l'examen : « Je rappelle que le DELF […] il n'y aura pas de surprise. C'est quelque chose qu'on en train de faire tous les jours. »

Ensuite, il a rapporté qu'il montre quelques exemples tirés des épreuves de CO et de CÉ : « Je mets plus l'accent sur des exemples de l'examen du DELF. Donc des exemples de

compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, etc. » En ce qui concerne la PÉ, il a indiqué travailler sur la précision linguistique des élèves : « Je mets l'accent surtout pour ce que j'appelle les mises à niveau. Donc *upgrade* leur capacité de s'exprimer. Donc je leur fournis des activités ou des exercices de mise à niveau […] je développe leur capacité à éviter les erreurs pour donner la meilleure version possible. »

Pour la PO, il a expliqué qu'il travaille avec Ben afin de faire des simulations de l'épreuve orale. Il a précisé que ces simulations rejoignent les compétences qu'ils travaillent déjà en classe : « On s'échange les élèves et on leur fait des simulations d'examen oral. Donc les simulations, c'est juste des répétitions de ce qu'on fait en classe. C'est-à-dire, on leur propose des textes ou des sujets et ils doivent déterminer la problématique, donner leur point de vue, etc. » Enfin, il a rapporté qu'il montre des vidéos des simulations DELF dans l'objectif de familiariser les élèves avec le déroulement de l'épreuve : « Je leur montre aussi des vidéos d'examen DELF […] pour qu'ils se familiarisent un peu avec quand ils arrivent qu'est ce qui va se passer, comment ça va se faire le premier contact avec les évaluateurs ? Qu'est-ce qu'ils doivent dire, etc. ? »

Une approche à la préparation au DELF moins subtile, mais intégrée s'observe dans le cours de Ben puisque les activités proposées dans l'examen guident les activités qu'il propose à ses élèves. En guise d'exemple, pour la PO, il a expliqué que la première unité dans son cours s'articule autour de la première partie de l'épreuve orale du DELF pour le niveau B1, soit l'entrevue dirigée où l'élève se présente et répond aux questions du correcteur : « So, the first unit in my class, we'll do the intro and the interaction as their evaluation for speaking. » Ensuite, il a expliqué que l'unité suivante se concentre sur une interaction, correspondant à la deuxième tâche de l'épreuve. Enfin, dans la dernière unité, Ben a rapporté que les élèves doivent exprimer un point de vue, comme dans la troisième partie de l'examen oral.

Un exemple du travail réalisé par les élèves autour des compétences pour se présenter a été observé lors du deuxième jour dans la classe de Ben. Ces observations seront décrites dans les paragraphes suivants, après lesquelles quelques activités de PÉ seront présentées. Avant le début du cours, il a écrit au tableau plusieurs phrases entendues chez les élèves lors d'activités visant le développement de compétences pour se présenter, interagir dans une situation spécifique, etc. Chacune comportait une ou plusieurs erreurs, tant grammaticales que sociolinguistiques. Les élèves ont été invités à analyser les phrases et à en choisir une, avec leur partenaire de coude, afin de la corriger. Ensuite, Ben a expliqué et corrigé chacune avec la classe. Par exemple, pour la

phrase : « Je veux aller au l'université », il a expliqué en termes simples qu'en français, la préposition « à » se contracte avec l'article défini masculin singulier « le » pour former « au », et que le nom « université » est féminin et commence par une voyelle, ce qui nécessite l'article défini « l' ». L'utilisation de « au » devant université est donc une erreur de contraction et d'accord de genre. Il a également attiré l'attention des élèves à la question posée pour soulever cette réponse : « Qu'est-ce que tu aimerais faire après l'école secondaire ? » Il a souligné que, pour être polis, au lieu de dire « je veux aller », les élèves peuvent dire « j'aimerais aller », ou encore, « j'irai » pour exprimer un évènement du futur. Enfin, il a mis en évidence que ce sont eux qui contrôlent ce qu'ils disent : « Notez bien que c'est vous qui contrôlez le temps du verbe. »

Après cette révision, Ben a invité les élèves d'ouvrir un *Google Form* dans lequel il les a fournis de rétroaction (voir ci-dessous) et de prendre connaissance de ses commentaires. Ensuite, les élèves ont travaillé en binômes pour pratiquer se présenter et pour se donner du feedback sur les mêmes types d'erreurs que le groupe venait d'examiner. Ben leur a rappelé quelles informations et quelles structures grammaticales à inclure dans leur PO, par exemple, parler de l'année prochaine (je serai), du passé (j'étais) et de leur famille. Les élèves devaient donner des commentaires à leurs pairs sur un élément réussi et sur un élément à améliorer. Enfin, il a de nouveau insisté sur le fait que ce sont eux qui contrôlent ce qu'ils disent : « La seule personne qui sait ce que vous allez dire, c'est vous ! Vous êtes en contrôle. » Pendant que les élèves se présentaient et se donnaient de la rétroaction, il circulait pour les écouter et les appuyer.

En ce qui concerne la PÉ, Ben a mentionné qu'il propose également des taches similaires à celles du DELF : « We start focused very much on a friendly letter or a blog post, which is typically the writing requirement. » Il a précisé qu'il a aussi abordé la lettre formelle, une tâche vue au DELF B2, en raison de la présence d'élèves avancés dans sa classe : « I also spent a lot of time this semester by the end of the course focusing on formal letter, because I had three students in my class who challenged the B2, which again is like a little bit shocking, but great. » Enfin, toujours en vue d'amener les élèves à travailler sur leur capacité à exprimer leur point de vue, il a rapporté que la tâche finale de PÉ demande aux élèves de répondre à un scénario spécifique : « As my summative task, I ask the students to write about like the provincial government is going to cut all funding for French because students aren't using French after high school. »

Une activité de PÉ observée sur deux journées illustre cette approche. Le premier jour, Ben a proposé plusieurs sujets de discussion inspirés du DELF, dont un invitant les élèves à comparer

un séjour prolongé en France à une visite de plusieurs pays francophones. En binômes, les élèves devaient choisir un sujet et préparer le vocabulaire nécessaire pour en discuter.

Le lendemain, ils ont utilisé ce vocabulaire pour échanger oralement, puis ont rédigé une argumentation. Ben leur a ensuite demandé d'échanger leurs textes et de poursuivre l'argumentation de leur partenaire, même lorsqu'ils ne partageaient pas son point de vue. Il leur a expliqué que l'objectif était de continuer à développer et à nuancer les idées, comme lors des interactions du DELF. Il a également rappelé l'importance d'utiliser des mots de transition pour structurer les paragraphes. Enfin, les élèves ont examiné des réponses générées par une IA afin de discuter du vocabulaire et des idées proposées.

Enfin, quant aux raisons pour lesquelles Ben croit que ses pratiques préparent les élèves au DELF, il a expliqué qu'il pense que ces derniers se sentent plus confiants lorsqu'ils sont familiers avec son format. Pour illustrer cette perspective, il a donné l'exemple d'une activité de l'épreuve orale B2 où les élèves doivent lire un texte puis s'exprimer à l'oral à son sujet avec le correcteur :

> Especially as the actual subjects for the interactions and sometimes the writings are fairly confusing… In a sense of like, okay, if you're actually judging my speaking ability, well, I have to have understood reading wise what this whole giant text means, to be able to come up with the debate that I'm about to *mène*. So, like even those skills are things that are, I think, important to be taught and therefore it's good to have a framework around teaching.

Ben croit que les exigences du DELF peuvent être complexes, car l'examen ne permet pas d'évaluer les compétences de façon isolée. L'utilisation de la langue y est holistique : en pratiquant une compétence (la PO), les élèves mobilisent nécessairement d'autres compétences (la PÉ, la CO). Pour cette raison, il croit qu'il faut les exposer à ce type de situations afin de les rendre plus à l'aise.

Un aspect où la préparation au DELF s'intègre moins facilement dans les pratiques d'enseignement du FLS concerne les références culturelles. Plus spécifiquement, Bassim croit que l'examen DELF peut être thématiquement biaisé en faveur de la France. Par exemple, il croit que le contenu de l'examen rejoint trop la réalité française : « Je trouve le contenu très, très français. Donc pas toujours, mais souvent, il n'est pas vraiment adapté à un public international […] Genre, on parle de choses un peu locales de France – 20^{e} arrondissement » et, comme il a souligné dans le questionnaire, cette approche « doesn't always correspond to the socio-cultural reality and mentality of the Canadian student ». Pour préciser son point de vue, il a expliqué

comprendre qu'il y aura forcément des éléments culturels français dans l'examen : « Je comprends que le DELF, ce n'est pas seulement pour des raisons linguistiques, c'est aussi pour des raisons culturelles, donc pour promouvoir la culture française. Il n'y a pas de mal à ça évidemment. Les élèves aiment voir ça, etc. » Toutefois, il croit qu'il serait préférable de proposer un contenu plus général que local.

Interrogé sur la manière dont il surmonte ce contenu local de la France en classe, il a expliqué que ce n'est pas difficile à surmonter et au contraire, il apprécie utiliser le contenu produit en France dans ses cours : « On peut surmonter ça, ce ne sont pas vraiment des choses difficiles à surmonter. D'ailleurs, que ce soit des dans notre travail quotidien en classe, je propose beaucoup d'émissions, beaucoup de documentaires français de France 2, de TFN, de M6. » Il a précisé qu'il trouve ce contenu français pertinent pour ses pratiques d'enseignement : « Il y a d'excellents documents qu'on utilise pour les investir dans l'apprentissage, donc il n'y a pas de mal à ça au contraire, on profite bien de ce que nos amis, les Français, produisent, on en profite très, très bien, certainement. » Il a conclu en soulignant sa perspective : « Mais je parle juste de ce qu'on propose dans les examens, c'est bien de prêter attention à des détails que ce n'est pas tout le monde qui comprend ça. »

En ce qui concerne les ressources qu'il utilise dans ses pratiques d'enseignement pour la préparation au DELF, Ben se réfère aux niveaux du DELF pour évaluer le niveau du contenu exploité en classe. À titre d'exemple, il a expliqué que la série *Lupin* sert de contenu sur lequel il s'appuie pour travailler les compétences des élèves : « The Netflix series *Lupin* has been kind of the guiding thread this semester. So, we read […] several of the leveled reading [activities], […] as a critique or commentary on the show or […] on the on the book or […] on the character in general. » Il a précisé que les niveaux du DELF lui permettent de mieux adapter le niveau de difficulté des documents qu'il propose à ses élèves : « It also allows us to use leveled reading, leveled listenings. » Ce système lui permet également s'assurer une certaine équité dans sa classe :

> [The leveled content allows] me to make sure that I'm being equitable to all groups of students. And also, when a student says like, oh, sir, that was really hard. I'm like, that's fair. It's supposed to be challenging. And also, we're going to improve. But the level of the listening activities is not going to necessarily get harder. Because, I mean, I teach FSF4U, so the core French grade 12 [and] 90% of my students would typically write a B1.

Par ailleurs, il croit que les élèves apprécient également ces ressources organisées par niveau, car elles permettent de standardiser le niveau des lectures et des écoutes : « I think for the students, they appreciate more than they can say […] like the level of readings, the level of listenings are more standardized. So, they can kind of expect similar things. » Cela dit, il constate que se pencher plus sur les lectures adaptées au niveau de ses élèves (~ B1) rend l'utilisation de littérature traditionnelle plus difficile. Il croit qu'il est possible de concilier les deux, c'est-à-dire, proposer à la fois des exercices de préparation au DELF et la lecture d'une œuvre littéraire traditionnelle, sans donner l'impression que le cours manque de cohérence : « Yeah, we can read [*un livre*] and do DELF practice without it feeling like we're all over the place. »

Par rapport aux références faites au DELF en classe, Ben a fait référence à l'examen quelquefois durant les cours observés, alors que Bassim ne l'a pas mentionné à ses élèves lors des observations. Dans la classe de Ben, par exemple, lors du premier jour pendant l'activité de PÉ (correction de phrases), Ben soulignait que les élèves ont le contrôle sur ce qu'ils disent. Il a ajouté que même s'ils font une erreur, ils peuvent s'autocorriger. Il a expliqué qu'au niveau B1 et B2, l'autocorrection est valorisée, précisant que : « Au niveau B1, on valorise surtout la périphrase […], mais il ne faut jamais utiliser quoi ? » Quelques élèves ont répondu : « L'anglais. »

Lors du deuxième jour, avant que les élèves ne passent à l'activité de PÉ, ils ont eu du temps pour discuter des sujets avec leurs pairs. Pendant ce temps, Ben circulait pour écouter les élèves les échanges oraux et offrir des conseils. À un moment donné, il a interrompu le groupe pour leur dire de ne jamais se répéter lors des discussions, en commençant par, par exemple : « Comme j'ai déjà dit … ». Il a expliqué qu'il ne vaut pas la peine de se répéter, précisant que, dans une discussion, « on veut toujours élaborer et nuancer nos idées ». Il a fait référence au DELF pour souligner que les élèves auraient déjà obtenu des points pour ce qu'ils avaient dit auparavant. Similairement, à la fin de ce cours, Ben a rappelé aux élèves : « La semaine prochaine est la dernière semaine avant les épreuves collectives du DELF, alors c'est super important d'être présent en classe ! »

Enfin, certains matériels scolaires distribués en classe ont également fait référence au DELF. Par exemple, une feuille contenant les sujets de PÉ et de PO portait le titre « Pratique de l'écriture DELF B1 ». Une autre feuille, utilisée en classe le premier jour et également consacrée à des sujets de PO, demandait aux élèves de déterminer la situation sociolinguistique (formelle ou amicale) et provenait directement d'une épreuve du DELF. Elle montrait six sujets tirés de la

deuxième tâche à l'épreuve orale B1, dont celui-ci : « Vous êtes en France et vous allez à la bibliothèque de votre centre de langue, car vous avez absolument besoin de certains livres. Vous avez oublié votre carte de bibliothèque. L'employé refuse de vous prêter du matériel. Vous insistez. L'examinateur joue le rôle de l'animateur. »

En ce qui concerne cultiver la métacognition et évaluer le français des élèves, Bassim et Ben ont tous deux indiqué qu'ils utilisaient des rubriques incluant les attentes du DELF pour évaluer leurs élèves. Par exemple, Bassim utilise une grille d'évaluation qui inclut le format DELF pour les PÉ des élèves. Cette pratique a été observée lors du premier jour d'observation dans sa classe. Les élèves réalisaient une tâche de PÉ consistant à rédiger un message visant la promotion de la diversité et de l'inclusion, destiné à l'ensemble de la communauté scolaire. Ils y devaient définir ce qu'ils veulent dire par diversité et inclusion, l'expliquer et le justifier, ainsi que suggérer deux initiatives que la communauté pourrait adopter pour favoriser ces valeurs. Les justifications devaient s'appuyer sur des arguments convaincants et comporter des exemples précis. Certaines étapes à suivre étaient indiquées sur la feuille, par exemple : une introduction, qui comprenait l'introduction du sujet et une description du problème, le développement, et une conclusion. Les élèves devaient rédiger environ 400 mots au total. La grille d'évaluation associée à cette tâche a été organisée en fonction des compétences évaluées dans le DELF : pragmatiques, sociolinguistiques et linguistiques. Pour chacune de ces compétences, quatre niveaux de réussite étaient proposés, conformément au format détaillé dans le cadre pour l'évaluation du MÉO (2010).

De son côté, Ben a dit que le DELF : « guides how I evaluate. » Il a précisé ce point en montrant une rubrique qu'il remet à ses élèves, dans laquelle il intègre à la fois les attentes du curriculum et celles du DELF : « [In my rubrics] the curriculum expectations are at the top and then I'll put the DELF expectations at the bottom. » Il a souligné cette approche, fondée sur la planification à rebours, permet aux élèves de comprendre dès le début du semestre ce vers quoi ils se dirigent, ce qui facilite une progression cohérente et efficace : « In terms of a backward design model like, if they are clear from the beginning how they're being evaluated then […] it's much easier for them to be like, oh, I need the connector. Yeah, you can't just start randomly writing, like here are the things I'm looking for. » Il a mentionné qu'en tant que correcteur du DELF, il est très facile de repérer les élèves qui ne bénéficient pas du même soutien systématique : « For years, especially marking the writing tasks, when you sit there with another *correcteur*, it's like were

these students even prepared ? They're not even writing in paragraphs, like basic… Like that's actually not a student issue, that's a teacher issue. »

Ben a également fait part de la manière dont ces rubriques, incluant les attentes du DELF, favorisent les compétences métacognitives des élèves. Il a expliqué qu'il évalue certains travaux des élèves avec eux, notamment au début du semestre. Lors de ces évaluations, il discute des attentes du DELF et de la performance de l'élève : « We'll talk about each of the expectations as to what the DELF is going to expect. So, like, *réalisation de la tâche*, did you write a friendly letter? Do you have an intro? Do you have a conclusion? Were you respectful or not respectful? Did you crush those things? »

Il a précisé que cette pratique permet aux élèves de prendre conscience non seulement de la manière dont le DELF évalue – « I ask them questions so they're like, oh, okay, and then I'll give them a B1 score at the very beginning of the course » – mais en particulier, de leur propre niveau, afin de savoir ce qu'ils doivent travailler pour progresser : « So that allows them to kind of see where they start and then allows us to kind of get to an improvement there. » Il a illustré cette prise de conscience avec un exemple de ses interactions avec les élèves : « They'll be like, oh, like 13 [out of 25], like that's not great. Stop. Like 13 is the starting point. Ideally, we won't go any lower than this. Like, let's work then the semester and you know what elements you're working on to then see improvement there. »

Par ailleurs, lors du premier jour d'observation, avant son cours de FSF4U, Ben a présenté son système de rétroaction pour les PO. Il utilise un *Google Form* dans lequel, pendant la PO, il transcrit ce que les élèves disent. Ben a précisé que certains éléments peuvent lui échapper lors de la transcription, mais il veille à inclure à la fois les phrases bien formulées et les aspects à améliorer. Le formulaire comporte également des éléments de rétroaction pré écrits, sous forme de cases à cocher, qu'il sélectionne en fonction de la performance de l'élève. Une fois l'évaluation terminée, il l'envoie à l'élève et celui-ci peut ainsi relire sa production et réfléchir sur ses capacités, tout en bénéficiant de la rétroaction de Ben.

Ben a rapporté que la rubrique utilisée pour la PO est similaire à celle pour la PÉ décrite ci-dessus : « Similarly, we do the speaking evaluation like I'll have, again, the curriculum expectations, but then also the DELF criteria. » De la même façon, cette démarche permet aux élèves de comprendre à la fois les critères d'évaluation du DELF et leur propre performance : « So,

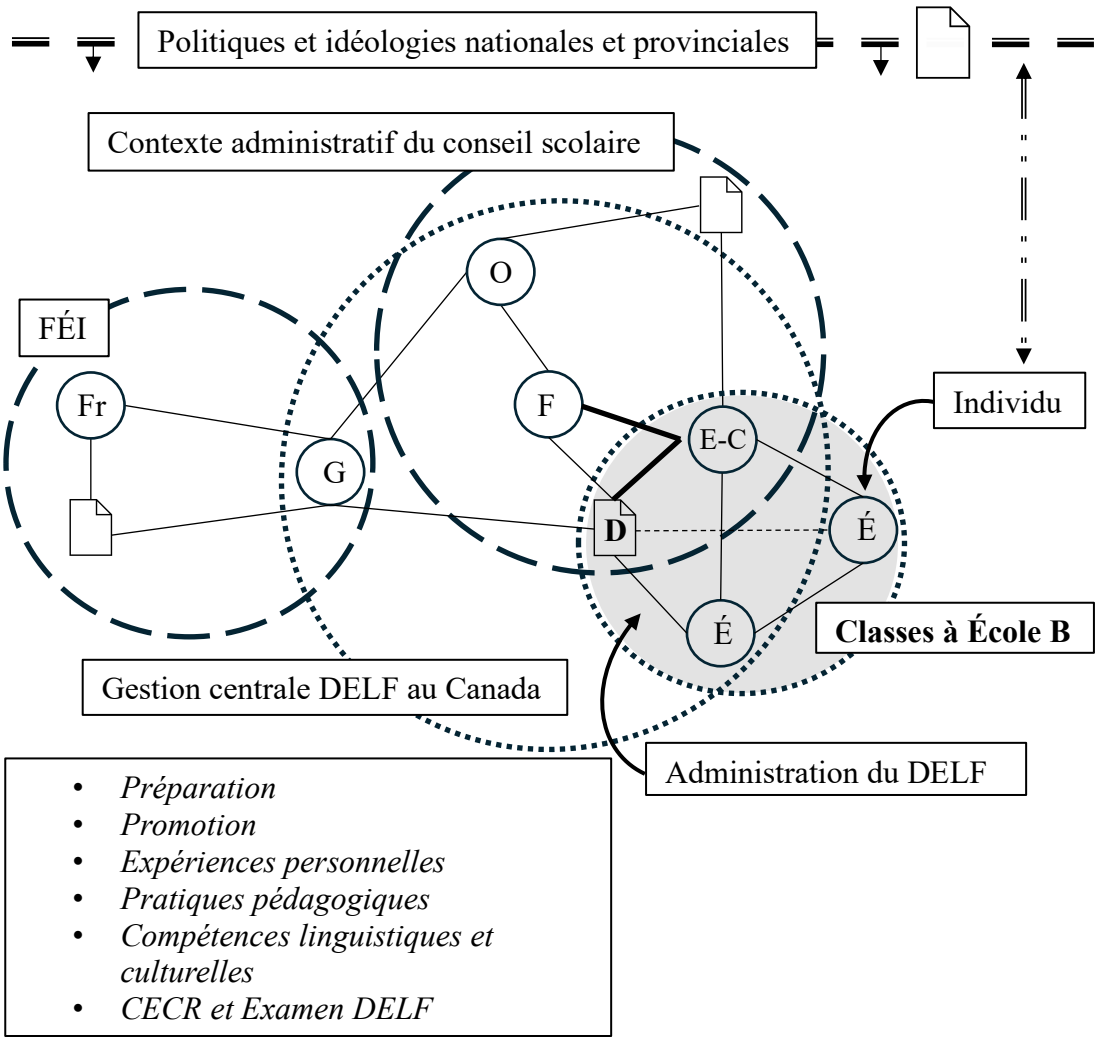
when they get their work back, they can see like okay, I got a four-minus introducing myself but I didn't do a great job of answering the questions. So, like my DELF score wasn't as good. »

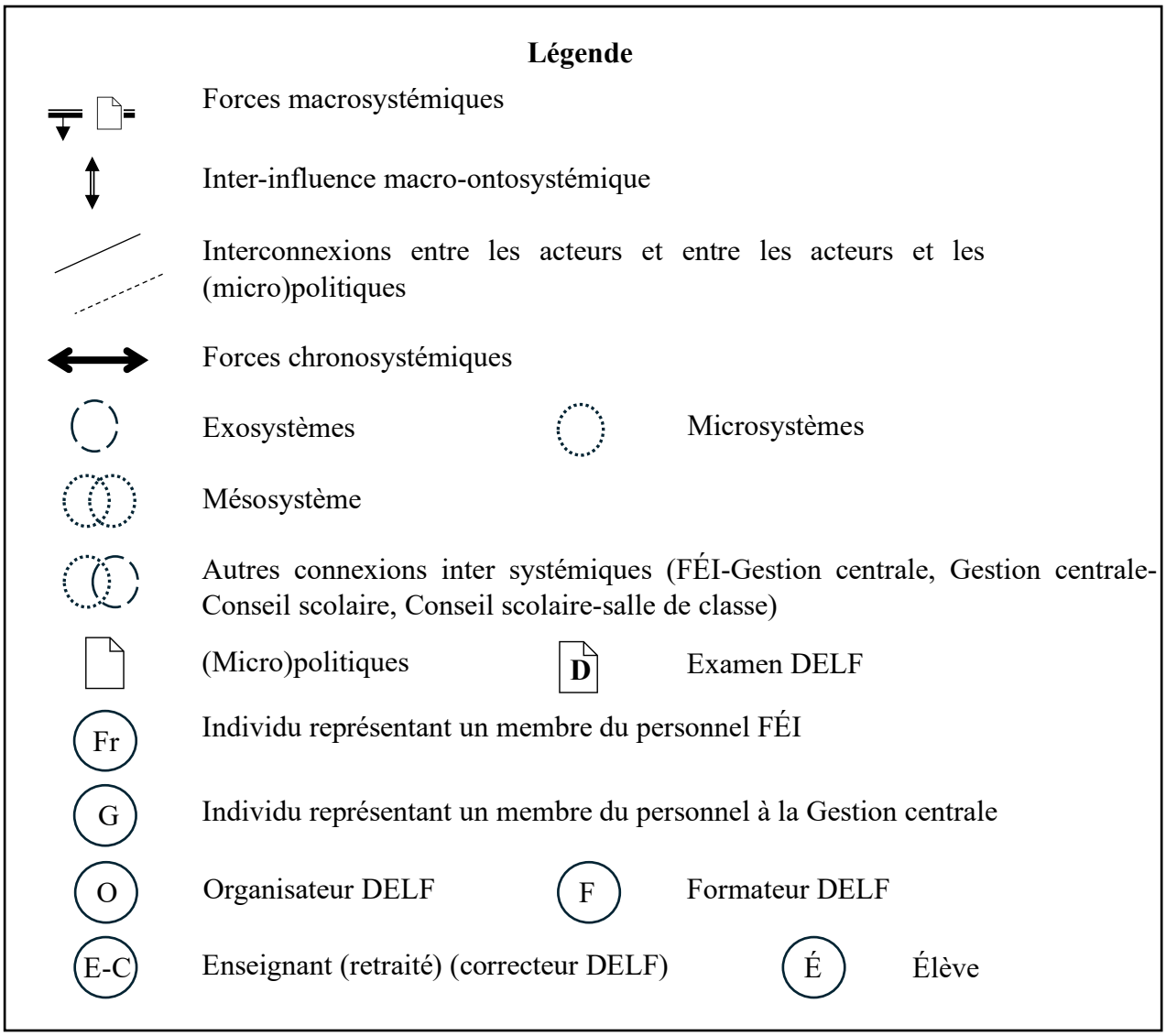
Enfin, en lien avec le choix de niveau d'examen des élèves, Bassim a indiqué qu'une partie de son rôle en tant qu'enseignant œuvrant dans le contexte où le DELF est en place consiste à accompagner ses élèves dans une réflexion métacognitive sur leur niveau. Il a précisé qu'il privilégie un soutien visant à engager un dialogue avec l'élève au sujet de son niveau : « On donne des conseils, on oriente, on encourage les élèves à demander conseil, à nous consulter, etc. » Il a insisté toutefois qu'il est important que l'élève prenne la décision du niveau d'examen DELF à passer afin qu'il l'assume : « Nous comme prof, on préfère ne pas imposer des choix, bien sûr, donc on laisse à l'élève le choix pour qu'il assume par la suite son choix. » Il croit d'ailleurs qu'il est logique que les élèves choisissent leur propre niveau d'examen : « Donc là, l'élève, généralement, je parle de notre contexte ici au Canada ou en Ontario spécifiquement, on donne, et ça me semble très logique, à l'élève le choix, de se positionner, de choisir le niveau qu'il va passer. » Cependant, selon lui, il s'agit d'un processus complexe, car les élèves (ne) se lancent (pas) des défis : « Il y a des élèves, disons entre guillemets un peu faibles, ou d'un niveau intermédiaire qui veulent passer le niveau avancé. Il y a le contraire, des élèves très avancés qui préfèrent le niveau intermédiaire pour avoir la meilleure note possible. Donc ça, c'est le défi du choix. »

Pour résumer les microsystèmes de l'école B, tout comme l'École A, l'École B illustre une équipe d'enseignants engagée dans la réussite des élèves en français, tant dans leurs cours qu'à l'examen DELF, et ce, indépendamment du programme de FLS (programme de base, d'immersion). Plus spécifiquement, leurs pratiques ne diffèrent pas fondamentalement, malgré les programmes distincts dans lesquels ils enseignent : tous les deux travaillent les mêmes compétences (PO, CÉ, etc.) et capacités (se présenter, décrire, expliquer), simplement à des niveaux différents. De manière similaire à l'École A, Ben et Bassim fondent leurs pratiques sur le développement des quatre compétences linguistiques, qu'ils considèrent comme essentielles à la préparation à l'examen du DELF. La Figure 8 montre une schématisation des microsystèmes de l'École B eu sein de l'écologie du cas. Comme pour l'École A, puisque les pratiques ne diffèrent pas beaucoup entre Bassim et Ben, la Figure ne représente qu'une fois la salle de classe.

Figure 8

Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso- et microsystème École B)





Toutefois, certaines de leurs approches de la préparation des élèves à l'examen diffèrent. Chez Bassim, par exemple, la préparation au DELF s'intègre de façon subtile à ses pratiques enseignantes. Lors des observations, il n'a pas mentionné le DELF à ses élèves et a très peu proposé d'activités directement issues de l'examen. Cela contraste légèrement avec l'approche de Ben, qui en discute ouvertement avec ses élèves et recourt explicitement à des activités DELF en classe. Bassim a également soulevé la présence des références culturelles dans l'examen, soulevant des questions quant au washback culturel français de France sur les pratiques de FLS. Cette notion sera discutée dans le chapitre 7. Enfin, ces deux enseignants se rejoignent dans leurs pratiques d'évaluation, où le DELF occupe une place importante, car ils estiment que cela aide les élèves à

se préparer à l'examen, notamment en fixant des objectifs pour progresser, comme le montre l'exemple de Ben.

6.5.4 École C : Croyances et (inter)actions associées à la préparation des élèves

Une enseignante œuvrant à l'École C a participé à cette étude, soit Cécile. Elle enseigne dans le programme de base et a enseigné les élèves de 12e année lors du premier semestre de l'année scolaire. Bien que cette section ne prétende pas représenter les (inter)actions et les croyances des enseignants de FLS à l'École C, elle offre néanmoins un aperçu de celles d'une enseignante de FLS qui n'a pas suivi la formation pour devenir correctrice du DELF. Les prochains paragraphes décrivent les résultats relevant de l'entrevue avec Cécile et montrent un aperçu de ses (inter)actions et de ses croyances quant à la préparation des élèves au DELF. Le Tableau 29 présente d'abord un résumé des thèmes et des sous-thèmes des résultats et ceux-ci sont ensuite décrits de manière narrative et descriptive.

Tableau 29

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes pour la préparation de la mise en œuvre du DELF (École C)

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)
Croyances concernant la préparation au DELF	Le DELF constitue une référence utile pour organiser le cheminement d'apprentissage	*n*=1 (Cécile)
	FÉI aime insérer des « petites contradictions » dans l'examen DELF	*n*=1 (Cécile)
	La semaine de préparation au DELF est une semaine d'enseignement perdue	*n*=1 (Cécile)
	L'examen est trop culturellement français	*n*=1 (Cécile)
(Inter)actions intervenant dans la préparation au DELF	S'organiser pour suivre une progression calquée sur les niveaux du DELF	*n*=1 (Cécile)
	Inviter les élèves à participer à une semaine de préparation intensive	*n*=1 (Cécile)
	Adapter les élèves au style DELF	*n*=1 (Cécile)

Faire mémoriser aux élèves certaines formulations écrites	*n*=1 (Cécile)
Enseigner aux élèves quelques règles politesse à adopter lors d'une entrevue	*n*=1 (Cécile)
Offrir la possibilité de pratiquer individuellement l'orale avec elle avant l'examen	*n*=1 (Cécile)
Expliquer les références aux élèves un peu de temps avant l'examen	*n*=1 (Cécile)
S'inspirer du DELF pour évaluer les élèves dans le cours de FLS	*n*=1 (Cécile)

Tout d'abord, Cécile a expliqué qu'à son école, les enseignants de FLS s'organisent pour suivre une progression calquée sur les niveaux du DELF. Par exemple, elle a indiqué qu'en neuvième année, ils attendent à ce que les élèves se trouvent au niveau A2, et ainsi de suite : « Les neuvièmes, ils devraient être A2 forts. Les dixièmes, B1 et pour viser le B2… » Elle a mentionné qu'elle croit que le DELF constitue une référence utile pour organiser le cheminement d'apprentissage, mais la manière d'amener les élèves à atteindre ces niveaux appartient aux enseignants individuels : « Ça aide beaucoup au sens d'avoir une référence de niveau. Comment s'y rendre là, c'est au professeur. » Elle a effectivement souligné qu'il existe peu de collaboration autour de l'enseignement du FLS et de la préparation au DELF dans son école, principalement à cause de beaucoup de mouvement de personnel : « S'il y avait plus de stabilité au niveau de personnel […] Ça bouge beaucoup […] un prof qui s'en va, il y a un autre qui… Enfin, c'est compliqué. »

En ce qui concerne la préparation des élèves au DELF, Cécile a rapporté qu'à son école, une préparation spécifique à l'examen est mise en place : « Ici à [mon école], on prépare les étudiants spécifiquement pour le DELF. Il y a une préparation à faire. » Comme l'approche d'Adèle à l'École A, Cécile a expliqué que la préparation au DELF dans son cours a lieu une semaine avant les épreuves collectives afin que les élèves aient l'information fraîche en mémoire. Elle a expliqué que son processus consiste principalement avoir recours à d'anciens examens, en précisant que tous ses collègues adoptent la même démarche : « Tout le monde le fait [à mon école]. On prend de vieux DELF, ils le font sans aide, sans rien. » Après avoir fait passer l'examen aux élèves, elle le corrige immédiatement pour qu'ils puissent comprendre leur performance :

« Tout de suite après, on le corrige, alors ils voient tout de suite, plutôt d'attendre le lendemain, ils voient où ils en font les erreurs. J'explique. »

En ce qui concerne spécifiquement la CO, Cécile croit qu'elle doit : « adapter [les élèves] au style DELF. » Pour ce faire, elle a expliqué surligner auprès des élèves la nature parfois trompeuse du texte orale – « Ils vont parler très vite » – et des questions de compréhension. À titre d'exemple, elle a partagé le suivant :

> À l'oral, il y a Paul qui raconte son voyage et la question c'est, vous avez visité combien de pays ? Alors Paul dit, « j'ai visité cinq pays ici, et si je compte l'aéroport de Colombie… mais on n'a pas visité », alors les étudiants deviennent stressés. Parce qu'il a dit cinq et après, il a dit six. Alors, évidemment, dans les choix multiples, c'est cinq, c'est six.

Elle croit que FÉI aime insérer ce genre de « petites contradictions » dans l'examen DELF et « [celles-ci l]'énervent un peu. » Pour cette raison, elle a rapporté qu'elle encourage les élèves à attendre jusqu'à la fin de l'enregistrement avant de choisir une réponse :

> Je leur dis souvent avant de répondre à [la CO] – parce que je trouve [la CO] le plus difficile – attendez qu'ils aient fini la phrase parce que c'est des conversations, quelle est ta couleur préférée ? Genre bleu. Alors, non, à vrai dire, c'est le vert. Non, finalement, je réponds… Bon, mais ça fait trois réponses. Ils paniquent. Attendez. C'est très fréquent dans le DELF de jouer un peu avec… Ils comprennent la conversation, mais c'est arrêter de changer d'idée.

Pour la CÉ, elle a indiqué suivre une démarche similaire auprès des élèves pour ce style de questions : « Dans les choix multiples, la lecture, c'est la majorité des gens sont d'accord avec… et il fallait lire le texte. Ou ça disait 30 % et dans un petit carreau, il fallait ajouter 22 %, bref, ça faisait 52 %. La réponse était vraie, mais il fallait faire les maths entre les deux et ça c'est la logique. » Ainsi, lors de la préparation pour cette partie de l'examen, les élèves de Cécile apprennent à repérer « les petites attrapes », et à porter attention aux détails : « les points-virgules si importants ». De plus, elle a mentionné qu'elle conseille les élèves à déduire le sens des mots inconnus selon le contexte du texte. Elle a dit : « Si vous ne comprenez pas un mot, prenez le contexte en général et essayez. Ça a l'air d'aller. »

Elle a partagé que pour la PÉ, elle et ses collègues font mémoriser aux élèves la formule de clôture d'une lettre formelle : « La rédac aussi. Et un vieux truc terrible, mais que tous les profs font, c'est qu'on leur fait apprendre par cœur comment terminer une lettre. *En vous remerciant*

Madame, de l'attention que vous porterez… » Elle a expliqué qu'elle croit que « ça paraît très bien » auprès des correcteurs. La préparation pour la PÉ comprend également des rappels liés à l'organisation du texte : « On leur rappelle de faire des paragraphes qu'ils oublient toujours. »

En ce qui concerne la préparation pour l'épreuve orale, elle a expliqué qu'elle enseigne aux élèves quelques règles politesse à adopter lors d'une entrevue : « Je leur montre comment se présenter à une interview. Serrer la main, attendre que les personnes s'assoient, et puis vous asseyez, ça, ils adorent – les manières. » Elle a également mentionné organiser des simulations d'entrevues au cours desquelles les élèves pratiquent le développement de leurs pensées à l'oral : « [Le DELF] m'aide beaucoup à les préparer à une entrevue, par exemple […] de développer un point de vue, de pas faire trop de um… » Elle a précisé ces simulations rassemble au matchs de hockey : « [On fait] comme [si] on se prépare pour une joute des éliminatoires du hockey et les enfants embarquent. Ça fonctionne très bien. Ils sont très sérieux et c'est personnel. Ils voient comment ils performent. » Elle a précisé que les élèves s'amusent lors de ces simulations : « On pleure de rire, on se pratique devant la classe. Alors, je pose des questions et tout et ils aiment beaucoup. »

Cécile a indiqué qu'elle offre également la possibilité de pratiquer individuellement l'orale avec elle avant l'examen, mais il n'y a pas tous les élèves qui poursuivent cette option : « J'offre pour l'oral, s'ils veulent se pratiquer, ils sont toujours intimidés pour avoir, comme j'ai dit trois [correcteurs] avec eux. Mais s'ils veulent se pratiquer… quelques-uns vont le faire. » Elle a conclu en disant que ce programme de préparation qu'elle propose aux élèves « les rassure un peu [pour l'examen] ».

Enfin, pour Cécile, cette semaine de préparation est conçue comme une semaine d'enseignement perdue : « Alors la chef de département, elle disait – 'le DELF, on perd une semaine à les préparer.' Et c'est vrai. » Cette conception met en lumière l'idée selon laquelle Cécile considère la préparation au DELF comme totalement distincte de son enseignement du FLS selon le curriculum (MÉO, 2014). Cela correspond à sa réponse au questionnaire, dans laquelle elle indique que les épreuves du DELF ne s'alignent pas avec les activités de FLS réalisées en classe. Interrogée sur cette distinction, Cécile a expliqué que tout au long du semestre, elle travaille avec ses élèves au développement des quatre compétences linguistiques. Elle a souligné qu'au DELF, ce sont les compétences testées : « Ils testent les quatre habiletés d'une seconde langue, alors. »

Elle n'a pas partagé plus de détails, mais à cet égard, Cécile croit qu'en développant les quatre compétences langagières en classe, ses élèves sont préparés pour le DELF.

Pour ce qui est la préparation des élèves aux références culturelles dans le contenu du DELF, comme Bassim, Cécile a exprimé certains jugements quant aux références culturelles centrées sur la France dans les textes oraux et écrits lors du DELF. Selon elle, ces références estiment que les élèves soient familiers avec des réalités géographiques et culturelles spécifiques françaises. Elle a souligné : « Ce qui est disponible en ligne, c'est très, très français de France et je ne parle pas de la langue. Je parle de... C'est très culturellement français. » Elle a précisé ce point de vue en soulevant l'idée que le contenu de textes figurant dans le DELF peut être perçu comme de la propagande touristique : « Ils s'attendent à ce qu'on connaisse la géographie, la culture, le passé, l'histoire de ce pays-là, c'est... C'est une langue. Ce n'est pas une… j'ai le goût de dire propagande touristique. » Elle a également critiqué la manière dont certaines consignes ancrent systématiquement les mises en situation en France : « *Vous vivez en France dans une zone piétonne sur le parvis du Trocadéro à Paris*... Bref, merde. C'est trop géographiquement… Et Trocadéro, est-ce qu'on va comprendre ? » Elle croit que cette approche risque : « de […] forcer [les élèves] à réfléchir sur une réalité qui n'est pas la leur et qui n'est peut-être pas nécessaire non plus pour réussir ce DELF-là. »

Interrogée sur la façon dont elle surmonte ce défi dans sa classe, elle a partagé croire qu'elle « ne peut pas » et que, pour cette raison, elle voudrait avoir accès aux examens plus récents, non disponibles sur le site de FÉI : « Alors c'est pour ça que je voudrais avoir accès aux nouveaux modèles parce qu'on ne peut pas les préparer. » À cause de ce manque d'accès, elle a précisé qu'elle explique les références aux élèves un peu de temps avant, ce qui leur stresse : « Il faut leur dire juste avant le test, alors ça les stresse un peu parce qu'ils doivent se souvenir de… alors on doit expliquer… Et ça fait problème un peu. »

Elle a conclu en disant que le DELF devrait être davantage ouvert à la francophonie mondiale. En guise d'exemple, elle a donné un exemple d'une expression issue d'un pays africain francophone : « L'Afrique a le verbe girafer. […] C'est quand tu tires le cou pour tricher, pour te piocher le voisin […] Les profs quand ils enseignent, ils vont dire aux étudiants, et je vous interdis de girafer. […] C'est merveilleux, alors il y a une richesse. » Enfin, elle a indiqué qu'elle a demandé à ses élèves « sur quoi portaient les sujets cette année ». Elle a indiqué que les sujets lui semblaient « plus accessibles ». Elle a précisé qu'un sujet a porté sur la migration des crabes : « Il y a un

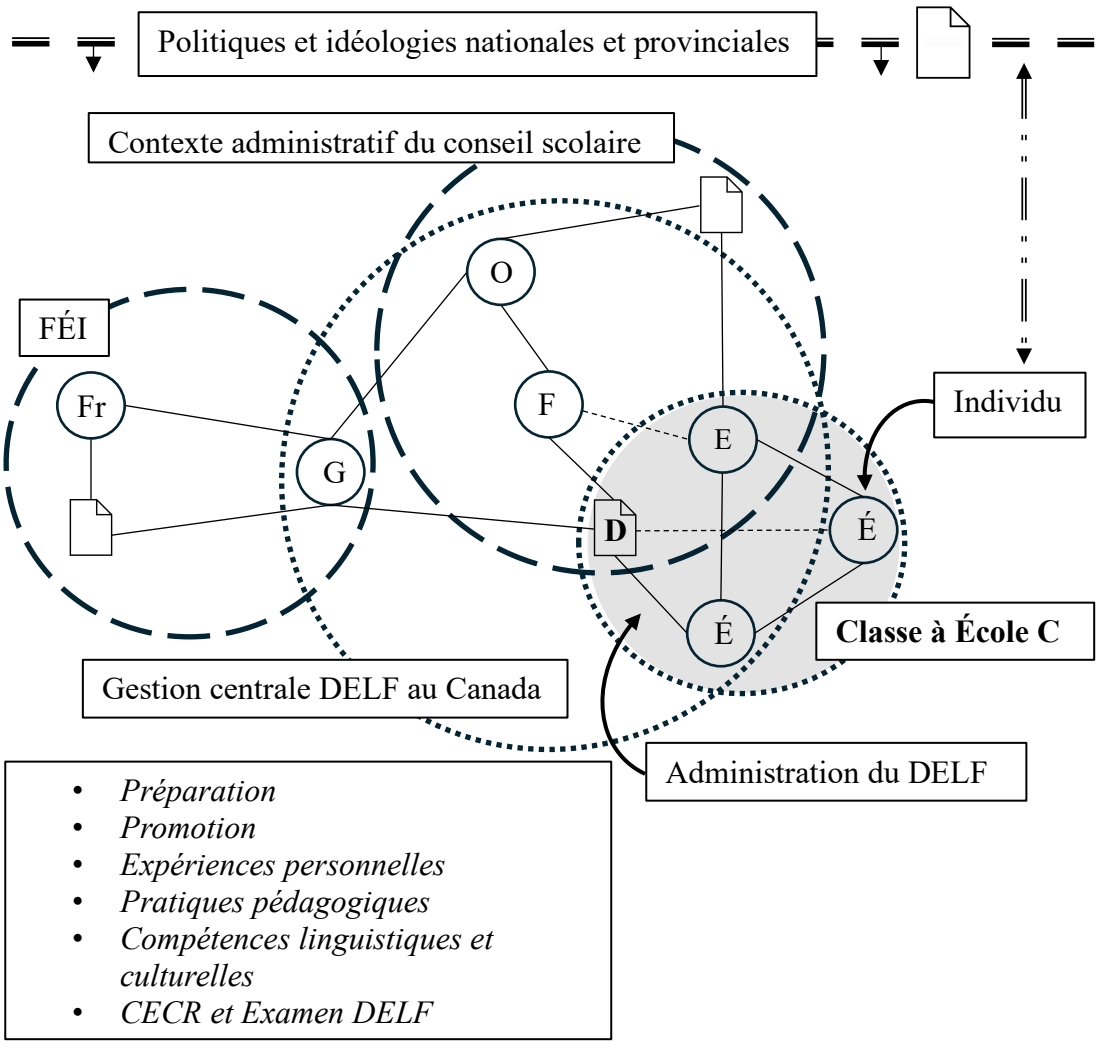
exercice d'écoute, je crois, et c'est la migration des crabes à Cuba. C'est intéressant. C'est international. Tout le monde sait ce que c'est un crabe. Le Cuba, on sait à peu près. »

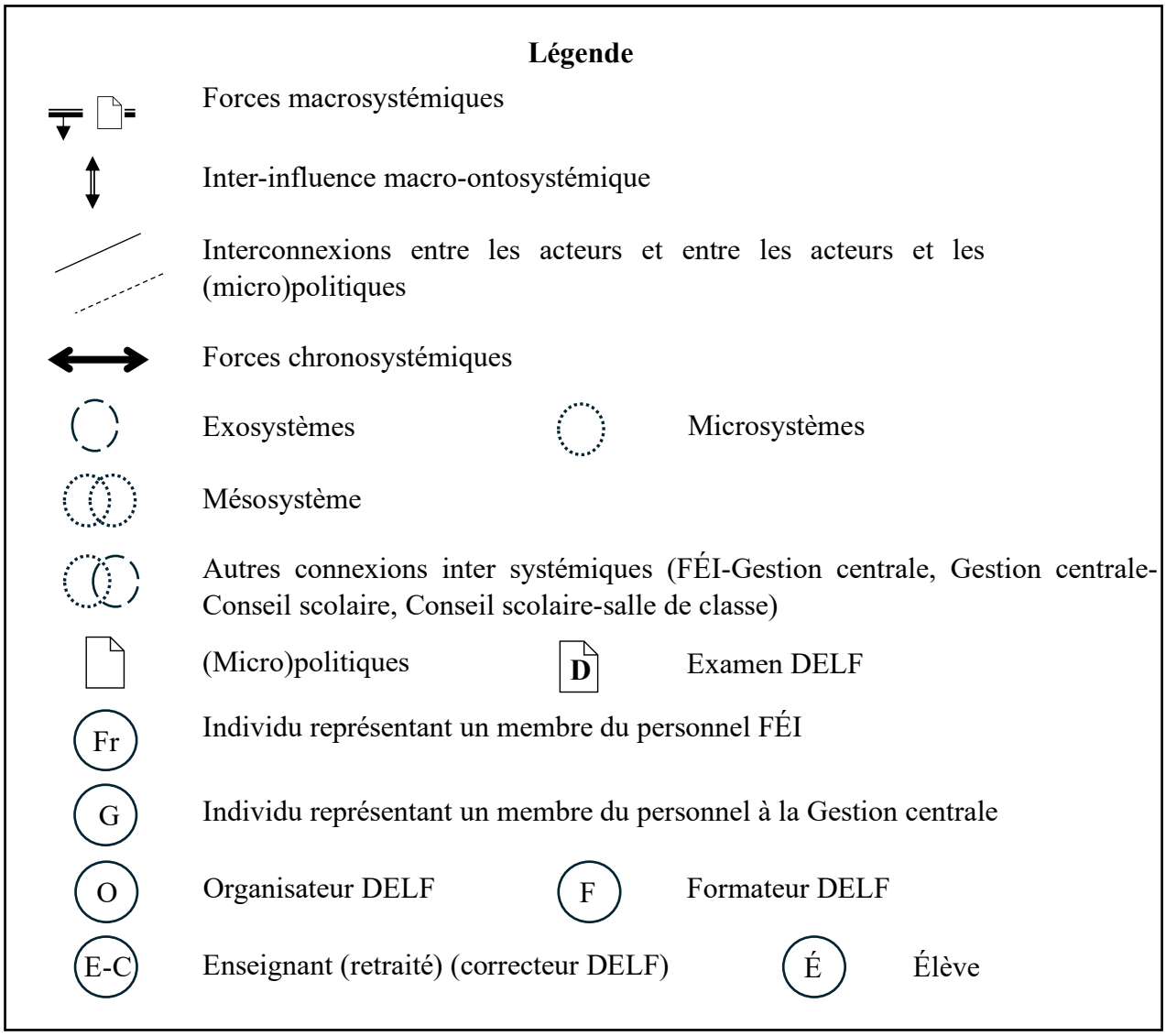
Enfin, certaines des pratiques d'évaluation s'inspirent du DELF dans le cours de Cécile. Par exemple, elle a expliqué qu'elle utilise un ancien exam du DELF du niveau B1 au début de son cours afin de comprendre le niveau de ses élèves : « Je commence le cours en donnant un test de diagnostic pour voir s'ils sont au niveau. Alors je leur donne un DELF B1 pour voir qui réussit où et comment. Alors ça me donne une base. » Elle croit que le DELF fournit « une référence vraiment pratique » pour évaluer. Elle a précisé utiliser les résultats de ce test diagnostique pour planifier son cours, et ce, en fonction des quatre compétences langagières : « À partir de là, je vais bâtir mon cours. C'est *reading, writing, listening, speaking*, et évidemment, on fait ces quatre-là en classe. » Enfin, elle a ajouté qu'elle utilise souvent les anciens examens DELF pour les tests de CO dans son cours : « Les tests d'écoute souvent, ce sera un DELF. » Ainsi, Cécile s'appuie sur d'anciens examens du DELF afin de faire passer un test diagnostique à ses élèves et pour évaluer certaines compétences à d'autres moments dans le semestre, par exemple, lors des tests de CO.

Pour résumer le microsystème de l'école C, bien que ce cas ne concerne que Cécile, il donne un aperçu du point de vue d'une enseignante sur la préparation des élèves de FLS à l'examen DELF. Plus précisément, il s'agit d'une perspective non influencée par une expérience personnelle à la formation DELF ni à la passation de l'examen. La Figure 9 représente le microsystème de la salle de classe de Cécile au sein de l'écologie de l'enseignement du FLS du cas.

Figure 9

Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso- et microsystème École C)





Comme Allison, Adèle, Andriane, Ben et Bassim, Cécile observe le parallèle entre les quatre compétences linguistiques visées dans le curriculum et évaluées au DELF. Pour ces raisons, elle croit que tant qu'elle amène ses élèves à les développer, ils devraient être capables de se présenter à l'examen. Toutefois, pour elle, la préparation spécifique à l'examen concerne principalement une familiarisation avec son format et ses modalités, et ce, une semaine avant l'examen. Bien que cette approche fasse écho à celle d'Adèle (qui a aussi consacré une semaine à la préparation explicite au DELF), Cécile ne le voit pas de la même manière. En fait, Cécile considère que c'est une semaine d'enseignement perdue, tandis qu'Adèle observe que la différence dans son approche d'enseignement se situe uniquement au niveau de la quantité d'activités proposées et pas leur nature. Sans davantage de données, il est difficile de dire si cela est lié à son

manque d'implication personnelle dans le DELF et dans quelle mesure cette approche (n') est (pas) bénéfique pour les élèves. Cependant, le fait qu'elle n'ait pas suivi la formation au DELF est représenté dans la Figure 9 par la ligne pointillée qui la relie au formateur.

Parmi les éléments pouvant être associés à son manque d'expérience avec le DELF figure sa faible familiarité avec l'examen, représentée dans la Figure 9 par l'absence de lien entre elle et celui-ci. Par exemple, elle affirme que l'épreuve orale est administrée par trois correcteurs, alors qu'elle l'est en réalité par deux. De plus, elle conçoit le DELF comme un examen visant à piéger les élèves, tandis que les correcteurs interrogés ont longuement décrit les différentes mesures mises en place pour les soutenir (voir la section 6.4.2).

Ces observations peuvent suggérer l'existence d'un manque de communication exosystémique visant à informer les enseignants qui ne sont pas directement impliqués dans le DELF. Une telle communication apparaît importante, puisque les informations inexactes partagées par Cécile pourraient accroître l'anxiété des élèves face à l'examen. Cette situation soulève ainsi la possibilité que certaines informations inexactes concernant l'examen contribuent au stress des élèves, ce qui constitue une piste pertinente pour examiner les effets de washback négatifs associés à l'expérience émotionnelle du DELF (Allen, 2016). Un meilleur partage de l'information pourrait ainsi contribuer à atténuer ce risque. Les questions relatives à la responsabilité de l'exosystème dans la gestion des risques de washback négatif seront abordées au chapitre 7.

6.5.5 Résumé du microsystème

Cette section a présenté les résultats microsystémiques en lien avec les questions de recherche et les objectifs visés, en les organisant autour de ce système écologique de manière intégrée. Plus précisément, les (micro)politiques, les (inter)actions et les croyances des participants (enseignants, élèves et autres acteurs scolaires) ont été présentées. Ces résultats ont mis en lumière différentes façons de concevoir et de vivre la préparation des élèves à l'examen DELF, ainsi que des pratiques et des croyances susceptibles de témoigner de ses effets de washback.

Pour ce qui est la préparation au DELF en lien avec les pratiques de planification et de collaboration, Ben et Bassim ont illustré une collaboration étroite, caractérisée par une harmonisation non seulement dans la planification de leurs pratiques d'enseignement, mais aussi dans leurs conceptions du FLS et du DELF. De leur côté, Adèle, Allison et Andriane ont témoigné d'une cohésion comparable, alignant systématiquement la progression de leurs cours sur les niveaux et les attentes de l'examen DELF. Cécile rapporte également une progression organisée

selon les niveaux du DELF à l'école C, mais souligne que la collaboration entre enseignants demeure limitée, notamment en raison du roulement du personnel.

Une certaine diversité de préparation au DELF en lien avec les pratiques d'enseignement a été toutefois évidente. D'un côté, Allison, Andriane, Ben et Bassim ne distinguaient pas leur enseignement habituel de celui visant explicitement la préparation à l'examen. De l'autre côté, Adèle et Cécile privilégiaient une approche plus ciblée et concentrée durant la semaine précédant les épreuves collectives. Cependant, il semble ici que l'approche pédagogique actionnelle d'Adèle rende cette semaine de préparation intense plus cohérente avec le reste de son enseignement que dans le cas de Cécile.

Malgré ces différences, un élément commun ressort : tous les enseignants insistaient sur le développement des quatre compétences langagières (CO, CÉ, PO, PÉ) chez leurs élèves. Cette cohérence s'explique probablement par le fait que le curriculum (MÉO, 2014) repose précisément sur ces quatre compétences. En conséquence, les enseignants semblaient unanimes à considérer que leur développement constitue une préparation au DELF, notamment puisque celui-ci évalue directement ces compétences. De plus, cet accent était présent indépendamment du programme de FLS : Adèle, Ben et Cécile l'abordaient depuis la perspective du programme de base, tandis qu'Allison, Andriane et Bassim se situaient du côté de l'immersion.

En ce qui concerne la préparation au DELF en lien avec les pratiques d'évaluation, un autre point de convergence peut être constaté. Tous les enseignants ont affirmé recourir à des examens antérieurs ou au format actuel du DELF dans leurs évaluations. Ce choix paraît logique, puisque l'examen est lui-même une évaluation, ce qui peut faciliter son intégration dans les pratiques enseignantes. Cette tendance met aussi en évidence une limite macrosystèmique possible du cadre d'évaluation du MÉO (2010), qui n'est pas spécifiquement conçu pour les langues, contrairement au DELF.

Toutefois, certaines divergences apparaissent également dans la préparation au DELF en lien avec les pratiques d'évaluation : le lien explicite entre les évaluations et le DELF apparaît plus marqué dans les écoles A et B, où les épreuves ont été intégrées de manière complète (aux plans diagnostique, formatif et sommatif ; école A) plutôt que de manière circonscrite dans le cours (école C), et où les attentes du DELF ont été explicitement incorporées aux rubriques (école B).

La diversité d'approches de préparation au DELF rapportée et observée dans les pratiques de planification, de collaboration, d'enseignement et d'évaluation rejoint les propos de Filip et

d'autres participants quant à l'hétérogénéité de la préparation à l'examen (voir section 6.5.1), et invite à réfléchir sur l'influence possible qu'exerce la formation DELF sur les pratiques, comme Ruth a souligné dans la section 6.5.1.

Enfin, comme l'ont évoqué Florence et Ruth dans la section 6.5.1, la préparation au DELF peut représenter une source de pression pour certains enseignants. Les différences observées entre les écoles invitent à examiner comment les conditions de mise en œuvre et le degré d'implication dans le dispositif peuvent contribuer à ces expériences. Cette pression, et le stress qui peut en découler, peuvent être considérés comme un effet négatif de l'examen (Rahman et coll., 2023). Du côté des élèves, la majorité ont indiqué se sentir prêts à passer le DELF et ont souligné l'importance du soutien reçu en classe pour s'y préparer.

La prochaine section, consacrée aux résultats chronosystémiques, aborde les temporalités linéaires et subjectives de la mise en œuvre de l'examen en tissant des liens entre ces temporalités et les autres systèmes écologiques.

6.6 Chronosystème : la mise en œuvre du DELF dans le temps

Cette section décrit les résultats en lien avec la mise en œuvre du DELF au sein du chronosystème. Rappelons que le chronosystème se réfère à la fois le passage du temps (Neal et Neal, 2013) et, dans une perspective non linéaire, à l'influence des temporalités subjectives, c'est-à-dire, à la façon dont le passé, le présent et le futur se manifeste dans un contexte actuel (Kramsch, 2008 ; van Lier, 2010). Il convient également de souligner que le chronosystème est davantage perçu comme une force que comme système en soi (Neal et Neal, 2013). Dans les sections suivantes, certaines de ces forces temporelles sont examinées à travers les autres systèmes.

6.6.1 Forces chronosystémiques dans la mise en œuvre du DELF en FLS au sein du conseil scolaire participant

Les résultats chronosystémiques du cas présentés dans cette section sont issus de l'analyse documentaire, des entrevues et du questionnaire. Ils abordent plusieurs thèmes et sous-thèmes qui sont d'abord résumés dans le Tableau 30, et ensuite décrits de manière narrative et descriptive.

Tableau 30

Tableau récapitulatif des thèmes et des sous-thèmes sur la mise en œuvre du DELF au sein du chronosystème

Thème	Sous-thème	Participant(s)/Document(s)

(Micro)politiques sous-tendant la mise en place du DELF au sein du chronosystème	Le gouvernement fédéral adopté diverses mesures, dont des politiques et l'allocation de fonds aux conseils scolaires ontariens anglophones pour offrir le DELF chaque année	Mémorandum du MÉO aux directeurs des conseils scolaires anglophones
	La mise en œuvre annuelle, et la nécessité qui en découle de former les enseignants, sert à sensibiliser les acteurs scolaires au CECR et à promouvoir l'intégration de son approche actionnelle dans l'enseignement du FLS	Accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'Ontario
	La mise en œuvre annuelle représente un moyen de renforcer leur confiance, leur identité bilingue et leur rétention dans les programmes de FLS	Accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'Ontario
	La gestion centrale de FÉI au Canada fixe les dates et horaires des examens	Manuel du responsable d'un centre d'examen
Croyances concernant la mise en place du DELF au sein du chronosystème	Les transformations souhaitées grâce à la mise en œuvre du DELF exigent du temps	*n*=4 (Allison, Filip, Florence, Rose)
	La mise en œuvre constitue une démarche positive pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS	*n*=23 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Elliot, Enzo, Evelyn, E2, E4-E12, E18, Rita, Rose, Ruby)
	La motivation des élèves d'obtenir le certificat peut s'ancrer dans une projection vers l'avenir : le DELF est perçu comme un atout pour leur vie académique et professionnelle future	*n*=3 (Elliot, Enzo, Evelyn)
	Le DELF peut généralement avoir certains avantages (académiques ou professionnels) à long terme	*n*=23 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Enzo, Elliot, Evelyn, E2, E4-E12, E18, Rita, Ruth, Ruby)
	La mise en œuvre du DELF dans le conseil scolaire participant devrait généralement être maintenue	*n*=24 (Allison, Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Diane, Enzo, Elliot, Evelyn, E2, E4-E12, E18, Rita, Ruth, Ruby, Rose)

	L'horaire rigide des examens DELF ne correspond pas à la philosophie des opportunités multiples	*n*=4 (Cécile, Diane, Faye, Filip)
	Avec le temps et l'accumulation de l'expérience, le rôle du correcteur, consistant à évaluer et à attribuer une note, devient plus facile	*n*=4 (Ben, Filip, Ruby, Roxane)
	L'expérience émotionnelle des élèves développe au cours de l'expérience de l'examen	*n*=7 (Andriane, Cécile, Elliot, Evelyn, Florence, Rita, Rose)
	C'est dommage de ne pas avoir plus de temps pour valoriser les efforts des élèves et pour offrir un accompagnement constructif à la fin du semestre	*n*=1 (Ben)
(Inter)actions intervenant dans la mise en place du DELF reliées au chronosystème	Rechercher un soutien supplémentaire en français avant l'examen	*n*=3 (Adèle, Elliot, Enzo)
	Recevoir les résultats du DELF tard dans le semestre	*n*=3 (Ben, Diane, Faye)
	Ne pas travailler aussi intensément en cours de FLS après la fin du DELF	*n*=1 (Elliot)

Au sein du macrosystème, la mise en œuvre annuelle du DELF s'inscrit dans les initiatives fédérales et provinciales visant à accroître le bilinguisme anglais-français au Canada. Par le financement de l'examen et la formation des enseignants, les gouvernements cherchent notamment à favoriser l'adoption du CECR et de son approche actionnelle dans l'enseignement du FLS. Le gouvernement de l'Ontario (2019) présente également le DELF comme un moyen de renforcer la confiance et l'identité bilingue des élèves, ainsi que leur rétention dans les programmes de FLS (Gouvernement de l'Ontario, 2019 ; MÉO, 2013a ; Piccardo et coll., 2019).

Toutefois, comme le chronosystème nous amène à constater, ces transformations exigent du temps. Comme l'ont noté Florence et Ruth, un pourcentage important d'enseignants demeure peu familier avec le CECR, malgré des décennies d'efforts en Ontario pour en favoriser la mise en œuvre. Puisque ce sont principalement des enseignants retraités qui suivent la formation et agissent en tant que correcteurs au conseil scolaire participant, l'impact pédagogique de l'examen semble ne pas atteindre pleinement son public cible : les enseignants actifs. Cela nous amène à

comprendre que des objectifs ambitieux doivent s'accompagner d'attentes et de délais réalistes. Étendre le DELF à l'échelle provinciale sur une période de dix ans, alors que l'on manque d'enseignants en FLS (Arnott et coll., 2023), ne va pas sans complications. En revanche, la participation annuelle d'une majorité d'élèves au DELF à ce conseil scolaire traduit toutefois une réalisation notable des objectifs macro politiques du bilinguisme anglais-français au Canada.

De la même manière qu'une temporalité subjective peut être observée dans le macrosystème, les données démontrent qu'elle se manifeste également dans l'ontosystème. Par exemple, les acteurs scolaires participant à cette étude ont partagé des croyances en congruence avec les initiatives gouvernementales liées à la mise en œuvre du DELF et la capacité de ce dispositif à appuyer la mise en place de pratiques actionnelles. Ils croient que cette mise en œuvre constitue une démarche positive pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS (voir le Tableau 5). En conséquence, comme décrit dans le chapitre 6, ils s'engagent dans des (inter)actions visant à soutenir ce processus.

La temporalité subjective apparaît également dans le choix des élèves de passer l'examen. En effet, leur motivation d'obtenir le certificat peut s'ancrer dans une projection vers l'avenir : le DELF est perçu comme un atout pour leur vie académique et professionnelle future. Cette orientation temporelle a été justement observée dans les résultats du questionnaire, du moins pour certains élèves, comme le montre le Tableau 31 ci-dessous.

Plus précisément, les participants ont sélectionné le degré d'impact positif qu'ils croient que le DELF pourrait avoir sur leur future carrière académique ou professionnelle. Les résultats montrent une perception variée quant aux avantages à long terme du DELF selon les groupes interrogés. Diane, Ruth et la moitié des enseignants-correcteurs pensent que le DELF apportera beaucoup d'avantages. Ruby et l'autre moitié des enseignants-correcteurs estiment que le DELF apportera certains avantages. Rita pense qu'il n'y aura aucun avantage pour elle. Cécile voit certains avantages, alors que les élèves sont plus éparpillés : neuf élèves pensent que le DELF aura certains avantages, trois un peu d'avantages, et un aucun avantage.

Tableau 31

Croyances sur l'ampleur des avantages (académiques ou professionnels) du DELF à long terme

	Groupe					
Long terme	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=3/4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=14/18)	Total (*n*=23/28)

Beaucoup	1	1	2	0	1	5
Certains	0	1	2	1	9	13
Un peu	0	0	0	0	3	3
Aucun	0	1	0	0	1	2

En lien avec la conception traditionnelle du passage du temps, certains participants voient le DELF comme une transition vers la prochaine phase du parcours scolaire ou la vie professionnelle de l'élève. Par exemple, Florence croit que le DELF signifie « une transition entre l'apprentissage du français à l'école et l'utilisation du français dans le monde et les études. […] Cela signifie aussi une ouverture vers le monde. » De son côté, Elliot croit que le DELF signifie un moyen d'avancer : « [It's] something that to put on a resumé […] to add to your LinkedIn bio […] or to kind of move forward, that's what it means to me. » Ruby partage un avis similaire en affirmant : « It's something that they can bring to the after high school life. »

Enfin, en ce qui concerne l'avenir de la mise en place de l'examen à ce conseil scolaire spécifiquement, les participants au questionnaire ont été invités de partager leur accord avec l'idée suivante : L'examen DELF actuellement offert par votre conseil scolaire ne devrait pas être maintenu à l'avenir. Les résultats (Tableau 32) indiquent que la majorité de participants croit que la mise en œuvre actuelle devrait être maintenue. Cécile et trois élèves sont les seuls à se montrer (plutôt) favorable à l'abandon de la mise en œuvre actuelle.

Tableau 32

Accord avec l'énoncé sur le non-maintien du DELF

	Groupe					
Positif	Organisateur DELF (*n*=1)	Correcteur (*n*=4)	Enseignant-correcteur (*n*=4)	Enseignant (*n*=1)	Élève (*n*=14/18)	Total (*n*=21/28)
Pas du tout d'accord	1	2	3	0	6	9
Plutôt pas d'accord	0	2	1	0	6	9
Plutôt d'accord	0	0	0	1	1	2
Très d'accord	0	0	0	0	1	1

Les participants au questionnaire ont été invités à préciser les raisons pour lesquelles ils estiment que le DELF devrait, ou non, être maintenus au sein de leur conseil scolaire. Un élève,

favorable à son maintien, a notamment évoqué l'aspect financier du DELF : « It makes it possible for students who are interested in getting a DELF certificate without [the need] to pay for it themselves », tandis que Cécile, plutôt en faveur de son abandon, a également souligné le coût de l'examen : « How much does it cost to do the DELF twice a year ? »

Deux élèves ont souligné le fait que le DELF est facultatif et pour cette raison, il n'y pas de raison pour ne pas le continuer : « There's no reason to not have it because it's optional » (Enzo). Rita a soulevé le même point : « It is optional so not sure why it should not continue. It is not compulsory. » D'autres élèves ont évoqué la valeur d'apprentissage de passer l'examen y faisant référence ainsi : « a very good opportunity for students », « an important part in the French learning experience » et « a valuable experience. »

Enfin, d'autres élèves ont insisté sur les bénéfices futurs du DELF, notamment dans le cadre de leur carrière professionnelle, par exemple : « It's a good thing to have in the future for many professions. » Deux élèves ont expliqué que le DELF permet de distinguer les niveaux des individus et de répondre aux exigences professionnelles : « I think it's a good way to separate the students' learning levels because for certain jobs you need a certain level of French. » Enfin, un élève a insisté sur la valeur concrète du certificat dans le monde professionnel : « The DELF provides a certification that can be very useful to [future] job experiences, etc. »

Au sein de l'exosystème, une dimension temporelle notable observée concerne les délais imposés par FÉI pour l'examen. Rappelons que la gestion centrale de FÉI au Canada fixe les dates et horaires des examens. Elle s'assure que les épreuves collectives se déroulent simultanément partout au pays et que celles-ci aient lieu au cours d'un même mois, tandis que les épreuves individuelles peuvent s'étendre sur une période maximale allant de deux semaines avant à deux semaines après ce mois (FÉI, 2022a). Cela signifie que tous les élèves participant au DELF à travers le Canada passent les épreuves collectives aux mêmes dates et heures, et se présentent à leur examen oral au cours de la même période. Cela indique également qu'il y a très peu de flexibilité en ce qui concerne les dates et les horaires. Certains participants ont fait part de leurs croyances au sujet de cet horaire rigide des examens DELF.

Par exemple, Faye a expliqué que si un élève est absent lors des épreuves collectives « then that's it, that's all, we don't have any flexibility ». À ce sujet, Diane pense que ces règles temporelles limitent la possibilité de répondre au mieux aux besoins des élèves :

> Some of [the FÉI's rules] are kind of counter intuitive to education, right? […] It's a barrier and we really try to break barriers down for students. And you know, if you're not there at 12:00, the doors close and its started and you don't get to write it. Whereas you know, if you're sick on a day of EQAO, we can reschedule that right? So, its... its... it is what it is.

Cécile a partagé une perspective similaire en soulignant l'objectif du conseil scolaire de fournir de multiples opportunités aux élèves pour réussir : « Maintenant l'éducation dans notre commission scolaire, c'est *multiple opportunities*. » Elle a nuancé ses idées en indiquant que pour les examens réguliers, le système scolaire s'adapte à l'élève : « Si tu es malade, on garde le vendredi pour que tu fasses ton examen ; tu as triché, tu refais le travail. » Elle a dit que les élèves sont « habitués » à cette approche et c'est pour cette raison que, pour elle, le DELF, « c'est stressant. […] Ils ont une chance pour le faire. »

Par ailleurs, Diane a expliqué que l'heure fixe des épreuves collectives pose des problèmes pour les horaires scolaires qui n'y correspondent pas toujours :

> The requirement to start at noon in a school poses challenges because school schedules don't necessarily align with that. They could be on a nutrition break at that time. Starting at noon could mean that students are going beyond the end of the school day, the school starts at 8:00 AM right?

Cependant, face à ces « logistical and operational challenges », elle croit que les écoles du conseil scolaire « are generally pretty good at navigating [them] ». Pour sa part, Filip a partagé son avis en soulignant que, pour mettre en œuvre le DELF, il faut respecter les règles de FÉI : « La FÉI nous établit les règles, et […] ça fait partie de faire le DELF, c'est qu'on doit respecter les règles. » Il a comparé ces circonstances à celles d'autres programmes spécialisés, tels que le Baccalauréat Internationale et *Advanced Placement*, soulignant la notion de standards : « C'est la même chose que les gens qui font IB ou les gens qui font AP, il y a des standards. Si le DELF commence à midi, il commence à midi. Tu ne peux pas changer les règles dans ton école, même si l'heure du lunch est différente. »

Ainsi, la rigidité des délais et des horaires imposés par FÉI constitue une dimension temporelle de la mise en œuvre du DELF dans l'exosystème. Bien que ces règles soient en place pour s'assurer l'intégrité de l'examen, elles limitent la flexibilité et peuvent générer du stress pour les élèves et des défis logistiques pour les écoles. La dimension temporelle, en ce sens, met en

lumière le défi de concilier les exigences exosystémiques administratives et les besoins microsystémiques des élèves.

Dans le mésosystème, un aspect temporel qui ressort des entrevues est l'idée que, avec le temps et l'accumulation de l'expérience, le rôle du correcteur, consistant à évaluer et à attribuer une note, devient plus facile. Comme l'a expliqué Ben : « So, the longer you're doing it and the more times you're doing the actual correcting, the more informed you are of like what those leveled readings and listenings look like. » Pour Ruby également, plus elle effectue d'évaluations, plus elle peut reconnaître « either a strong [B2], a weaker B2, not a B2 », peu importe le type de production (PO, PÉ). Roxane a partagé une perspective similaire en soulignant que les descripteurs de performance du DELF peuvent être « tellement généraux ». Pour illustrer son propos, elle a mentionné ceux de la PÉ de niveau B2, qui précisent ce que l'élève peut faire, par exemple : « Utilise[r] de façon adéquate une large gamme de vocabulaire relatif à son domaine d'intérêt » (FÉI, s.d.-a, s.p., Descripteurs de performance de la production écrite). Cette description lui semble vague, ce qui l'a amenée à poser la question : « C'est quoi une vaste gamme ? » Elle a ensuite précisé qu'avec le temps et l'expérience, les descripteurs lui semblent moins flous : « Ça fait quatre ans que je le fais, puis cette année, c'est comme ok, je sais ce qu'il veut dire par vaste… C'est déjà dans ma tête – Ah, ça, c'est du vocabulaire de A2, c'est du vocabulaire du B1. »

De manière similaire, mais à une échelle temporelle plus restreinte d'une seule session DELF, Filip a soulevé que décortiquer et comprendre une consigne de l'examen peut être difficile à saisir au départ. Toutefois, selon lui, cette difficulté diminue au fil de la journée d'évaluation. Il a expliqué que la consigne devient plus claire après quelques copies : « Une fois qu'on fait trois ou quatre copies de la même thématique, là, ça devient assez facile de voir qu'est-ce qu'on cherche. » Ces exemples illustrent comment le temps, qu'il soit envisagé à l'échelle de plusieurs années ou d'une seule session, contribue au développement des compétences professionnelles des enseignants-correcteurs.

En ce qui concerne les élèves dans ce contexte, il est également possible d'observer une évolution temporelle, cette fois dans leur expérience émotionnelle tout au long de la passation de l'examen DELF. Par exemple, de nombreux participants ont rapporté des sentiments de nervosité et de stress chez les élèves avant l'examen, y compris les élèves eux-mêmes. Selon Evelyn, ces émotions atteignent leur intensité maximale pendant l'épreuve, avant de laisser place à des sentiments de soulagement, de joie et d'accomplissement. Cette évolution émotionnelle se

manifeste évidemment de manière unique chez chaque élève, soulignant la diversité des expériences individuelles. Enfin, elle met aussi en évidence l'influence du passage du temps et des différentes étapes de l'examen (avant, pendant, après) sur le vécu des élèves lors de la mise en œuvre du DELF.

Cécile a ajouté une autre nuance en soulignant que le stresse associé à la passation du DELF peut varier selon le semestre : « Surtout au premier semestre, les étudiants doivent avoir de très bonnes notes [pour les demandes aux universités] et au deuxième semestre, ils ont déjà été acceptés pour les programmes à l'université. Donc c'est plus relax, donc le DELF va être moins stressant. » Dans une perspective temporelle plus large, elle a également indiqué que l'intérêt même de passer le DELF a évolué au fil du temps, notamment en raison du stresse perçu par les élèves : « [Avant,] tous les étudiants de 12e faisaient le DELF. On ne posait même pas la question. Et maintenant j'ai des étudiants qui ne veulent plus le faire pour une question santé mentale. C'est un autre stresse. *Another layer of stress*. Ils n'ont pas besoin. »

Ce constat contraste avec celui de Rita, qui situe la nervosité des élèves dans une perspective temporelle liée à la pandémie. Elle croit que les cohortes plus récentes d'élèves sont moins nerveuses que celles qui l'ont passé après cette période : « That cohort was by far… you could have stood on your head… the tension and the stress was palpable. […] Fast forward, either they've found ways to accommodate them, to lessen their stress, or we're post-pandemic and that stress is lowering. » Ces perspectives montrent ainsi que, selon l'échelle temporelle considérée, au cours d'une journée, d'une année scolaire ou sur plusieurs cohortes, le temps module l'expérience des enseignants-correcteurs et des élèves lors de la mise en œuvre du DELF.

Une dimension temporelle peut également être observée dans le microsystème, tant chez les élèves que chez les enseignants. Par exemple, Adèle a expliqué qu'elle remarque que ses élèves recherchent un soutien supplémentaire en français avant l'examen : « They are like, well, I have the DELF coming [so], I'll have students come in for extra help intensively like before their DELF. […] They know it's coming and they want to do well. So, they'll come in for extra practice, extra help. » Cette observation illustre qu'à l'approche de l'examen, les élèves peuvent se sentir motivés à pratiquer davantage le français avec leur enseignant.

De son côté, Ben a souligné que les élèves avaient reçu leurs résultats du DELF très tard dans le semestre d'automne. Selon lui, cela a posé un problème, car cela a réduit les possibilités de discussion et de rétroaction avec ses élèves, en particulier avec ceux qui avaient voulu partager

leurs résultats. « Half of my students were really proud of themselves, and that was clear. And half of my students didn't do so well and then I would say like, ended the semester feeling a little bit more defeated than I would have liked. » Selon lui, un retour plus rapide aurait permis de valoriser les efforts des élèves et d'offrir un accompagnement plus constructif. Il a illustré ce point par une conversation qu'il a eue avec un élève à la suite de la session d'automne :

> A student was like sir, I did way worse than I thought I would do. And then I'm saying to the student, honestly, you did worse than I thought you would do [too]. […] And even just that conversation, he was kind of like, okay, fair, I appreciate that you thought more of me. Your grades show that, you've been doing better than this. Like, yeah, you had a rough day. Cool. Again, I'm not going to penalize you for a rough day.

La même question peut être posée concernant les élèves qui ont participé à la session de printemps. Ont-ils eu suffisamment de temps pour une rétroaction pédagogique et pour faire le point sur leur expérience avec leur enseignant avant le début de l'été ?

Enfin, Elliot a partagé son expérience concernant le déroulement du cours d'Allison avant et après l'examen. Selon lui, la première moitié du semestre était fortement axée sur la préparation au DELF : « I found that like the first half of the semester was kind of focused on DELF […]. » En revanche, une fois l'examen terminé, il a constaté que le cours s'allégeait, se concentrant davantage sur les présentations et d'autres activités moins exigeantes :

> Especially now after DELF is done […], we've just been listening to presentations and stuff. So, I can't speak of what we're doing for the rest of the [school] year, but workload wise, we've had like three mental health days and presentations. So, the workload is definitely, like after the DELF, I feel like it's kind of … [« Lightened up? »] Yeah.

Les propos d'Adèle, de Ben et d'Elliot illustrent plusieurs manières dont le rythme de l'enseignement et de l'apprentissage, et les expériences de ceux-ci peuvent être modulées par le temps, notamment à l'approche et à la fin du DELF.

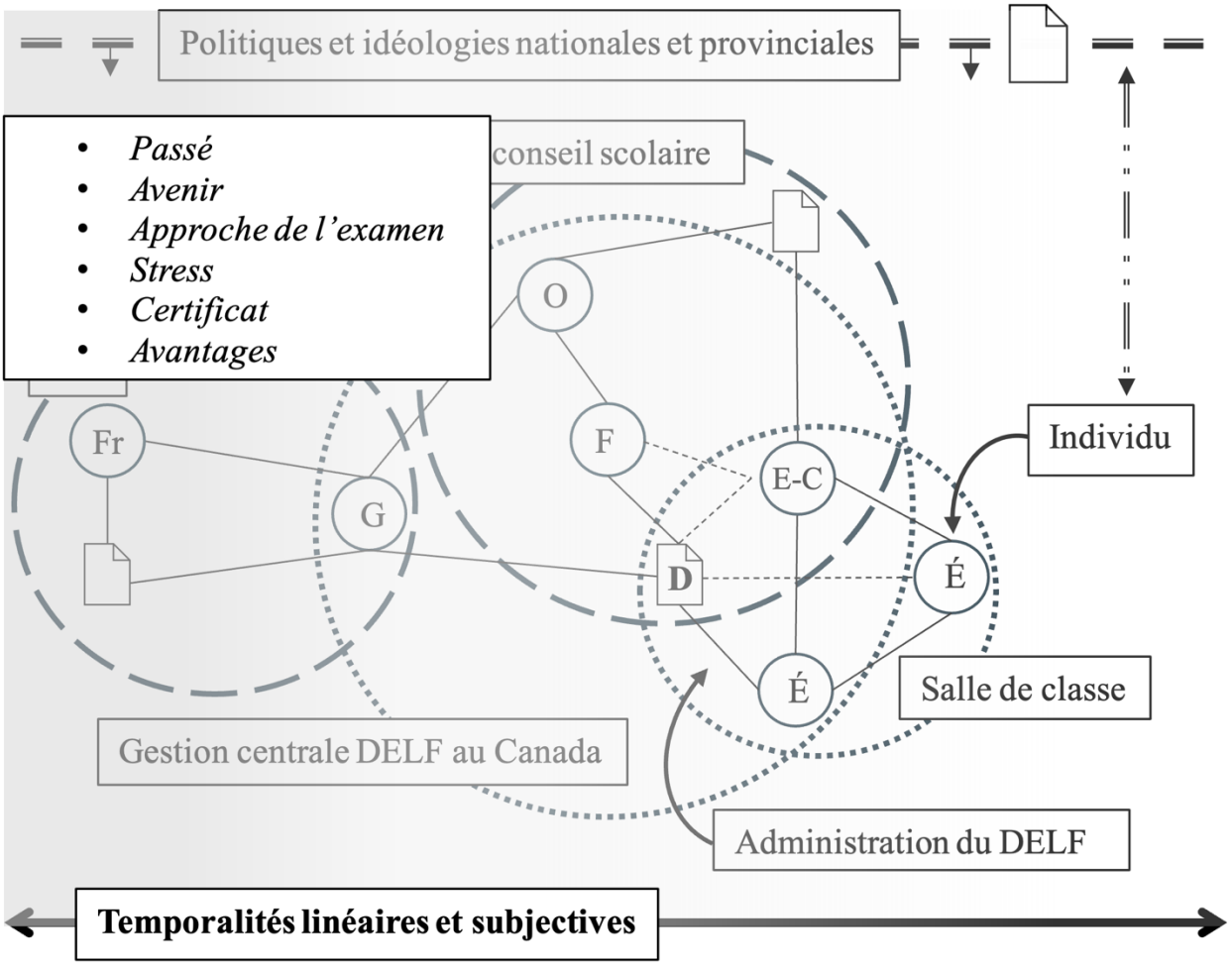
6.6.2 Résumé du chronosystème

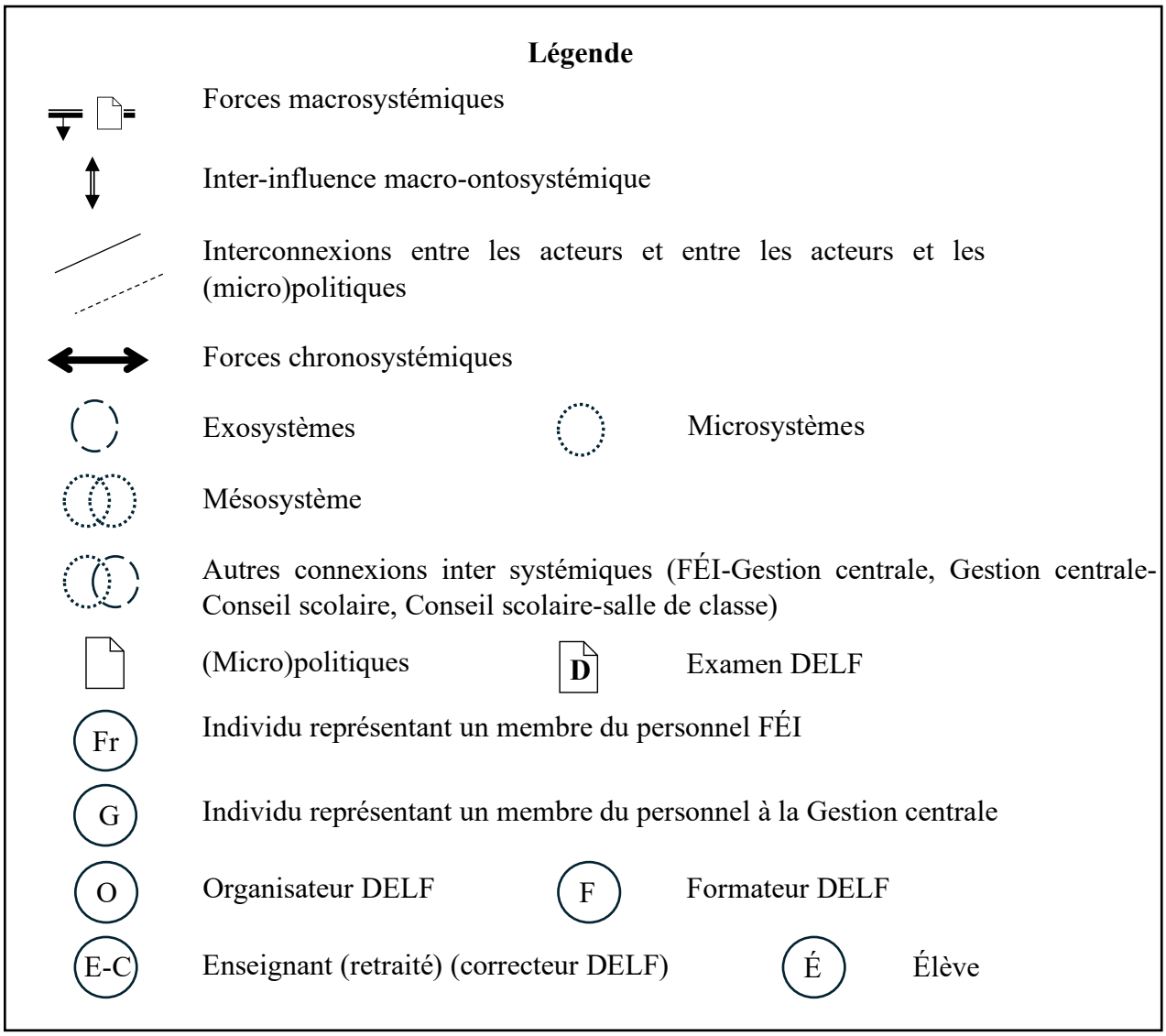
Cette section a mis en évidence les dynamiques temporelles, à la fois à petite et à grande échelle, qui influencent la mise en œuvre de l'examen DELF, ainsi que les dimensions temporelles subjectives qui s'y manifestent. Les forces chronosystémiques sont représentées dans la Figure 10 par une ligne épaisse accompagnée de flèches et d'un gradient qui s'étendent vers le passé et vers

l'avenir. Celles-ci nous rappellent non seulement le sens traditionnel du temps, mais aussi son sens subjectif (Kramsch, 2008 ; van Lier, 2010).

Figure 10

Schéma de l'écosystème du cas (macro-, onto-, exo-, méso-, micro- et chronosystème)





Par exemple, au niveau du macrosystème et de l'ontosystème, les croyances concernant le bilinguisme anglais-français canadien et l'apprentissage du français apparaissent modulées surtout par l'avenir. Cette orientation vers les bénéfices futurs du français et de la certification DELF semble influencer la valeur accordée à l'apprentissage de la langue et constitue ainsi une source potentielle de washback sur la motivation et l'engagement des acteurs.

Dans l'exosystème, l'influence temporelle de FÉI se fait sentir de manière déterminante, orientant entièrement le déroulement de l'examen DELF, à différentes échelles. Bien que cette organisation temporelle ne constitue pas en elle-même un effet de washback, elle crée les conditions susceptibles d'influencer les pratiques enseignantes et les expériences des acteurs scolaires en FLS.

Le mésosystème illustre, quant à lui, comment le passage du temps affecte directement les expériences au cours de la passation de l'examen, notamment en ce qui concerne l'aisance des enseignants avec l'utilisation des cadres d'évaluation DELF et le vécu émotionnel de celui-ci des élèves. Ces éléments suggèrent que les effets de washback évoluent à mesure que les acteurs accumulent de l'expérience avec l'examen.

Enfin, au sein du microsystème de la salle de classe, il a été observé que les effets de washback du DELF varient selon les différentes étapes du cycle de l'examen. Les périodes précédant et suivant la passation influencent les pratiques enseignantes ainsi que l'apprentissage des élèves, notamment en ce qui concerne la motivation des élèves à se préparer pour l'examen, l'évolution de l'intensité des pratiques pédagogiques associées au DELF et la possibilité pour les enseignants de discuter des performances obtenues.

6.7 En résumé

En résumé, ce chapitre a présenté les résultats de l'étude à travers une description de la mise en œuvre du DELF dans un conseil scolaire ontarien anglophone au cours de l'année scolaire 2024-2025. Cette description a permis de mettre en évidence les (micro)politiques sous-tendant l'organisation, la passation et la préparation au DELF, ainsi que les croyances et les (inter)actions des acteurs impliqués dans ces activités.

L'organisation des résultats selon les macro-, onto-, exo-, méso-, micro- et chronosystèmes a permis de décrire les différentes dimensions écologiques du cas, depuis les politiques encadrant la mise en œuvre du DELF jusqu'aux pratiques enseignantes et aux expériences des élèves, en passant par son organisation administrative, sa passation et les forces temporelles qui interviennent dans ces processus.

Pris dans leur ensemble, ces résultats offrent une compréhension approfondie de la mise en œuvre du DELF dans le contexte étudié. Le chapitre suivant, consacré à la discussion, proposera une interprétation de tous les résultats présentés dans le chapitre 6 à la lumière du modèle théorique et des recherches antérieures, en particulier en ce qui concerne le phénomène du washback.

Chapitre 7 : Discussion

Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats de cette présente recherche. Dans une perspective globale, il aborde les résultats à travers les différents systèmes écologiques, en les mettant en relation avec les recherches antérieures portant sur le DELF, le CECR, le FLS et le washback. Dans une perspective plus précise, ce chapitre examine l'alignement systémique entre les programmes de FLS et le DELF[22], ainsi que les effets de washback, positifs et négatifs, pouvant en découler. Cette discussion montre que les ruptures d'alignement FLS-DELF peuvent créer des tensions entre les programmes et l'examen. Ainsi, l'atteinte des objectifs macrosystémiques visés par la mise en place du DELF, soit un enseignement actionnel du FLS menant à des élèves disposant de compétences fonctionnelles en français (Gouvernement de l'Ontario, 2019), dépend des conditions écologiques entourant sa mise en œuvre : cohérence politique et idéologique macrosystémique, croyances ontosystémiques, soutien exosystémique, expériences mésosystémiques, pratiques enseignantes microsystémiques et prise en compte de la dimension chronosystémique.

La première section porte sur l'alignement FLS-DELF macrosystémique, à la fois politique et idéologique. Des thèmes connexes liés au rendement scolaire et au statut socio-économique du français au Canada y sont également abordés. La deuxième section porte sur l'alignement exosystémique institutionnel, en examinant notamment l'accompagnement offert aux enseignants et le rôle de l'accompagnement dans la modulation de l'alignement opérationnel microsystémique FLS-DELF et dans les effets de washback en salle de classe. Un thème connexe portant sur les effets de la mise en place du DELF sur la production de ressources pédagogiques y est également discuté. La troisième section propose l'idée que l'expérience mésosystémique de la correction et de la passation du DELF représente un modulateur clé pour l'alignement opérationnel microsystémique FLS-DELF. Les bénéfices et les limites pédagogiques, matériels, sociaux et linguistiques de cette expérience, ainsi que des thèmes concernant la marginalisation du FLS et la pénurie d'enseignants de FLS, sont abordés. La quatrième section traite le washback de l'examen DELF ayant lieu dans les classes des écoles A, B et C, permettant d'appréhender certains effets possibles de l'alignement systémique abordé dans ce chapitre. Les effets du washback sont

[22] Dans le contexte de cette présente recherche, l'alignement FLS-DELF fait spécifiquement référence à une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les pratiques enseignantes, l'évaluation en classe et le test standardisé (Biggs, 1999), et, de manière plus générale, à une cohérence entre les programmes de FLS, l'approche actionnelle et la valorisation des compétences fonctionnelles promues par le CECR et le DELF.

examinés sous l'angle de la préparation à l'examen et des pratiques enseignantes plus globales. Par la suite, le washback sur l'apprentissage est discuté, particulièrement en ce qui concerne la préparation à l'examen des élèves, leur motivation et leur expérience émotionnelle de ce dispositif.

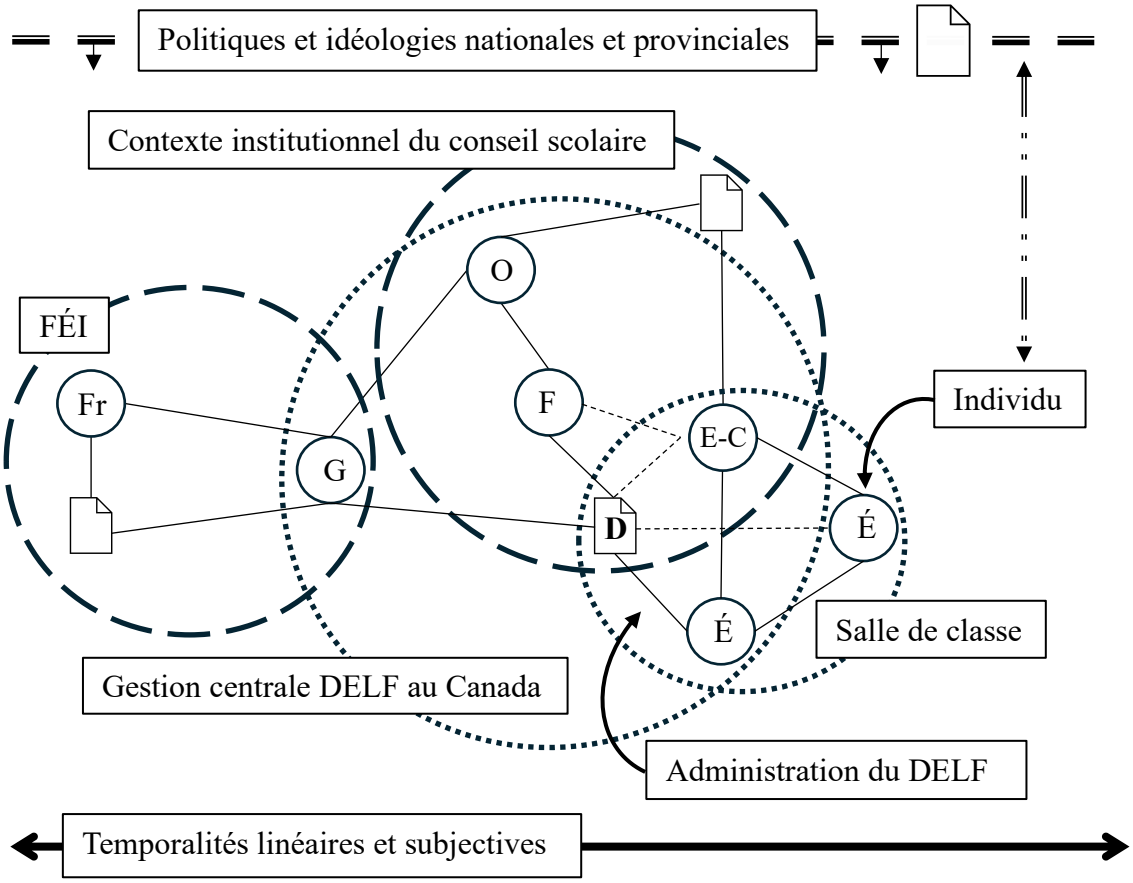
Ensuite, bien que le chapitre soit structuré selon cette organisation, il convient de préciser que les résultats pertinents de tous les systèmes – macro-, onto-, exo-, méso-, micro- et chrono- – sont intégrés tout au long de la discussion. Il convient également de noter que les questions de recherche trouveront leur réponse dans la conclusion, à la suite de cette interprétation et discussion des résultats.

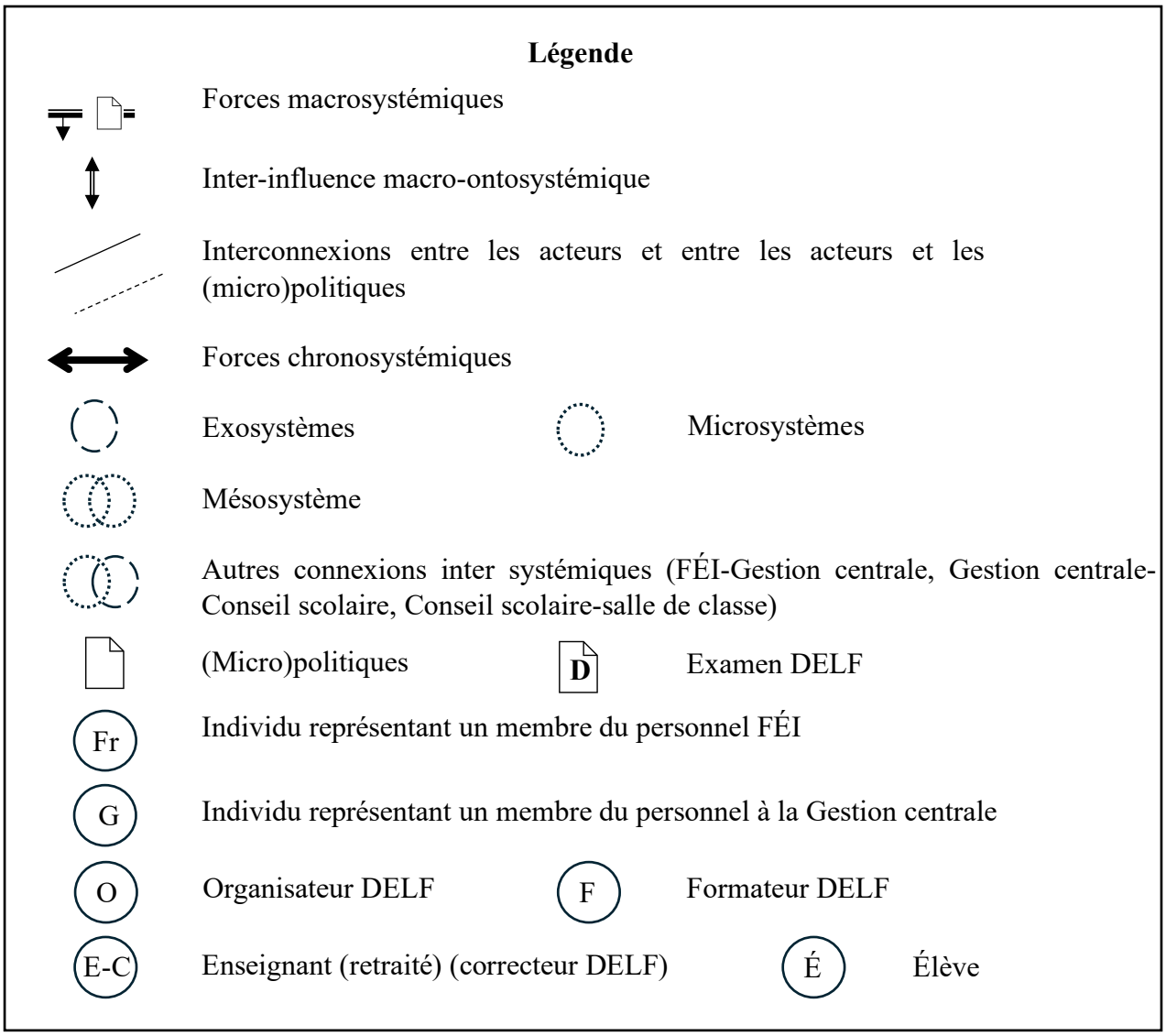
Enfin, dans le chapitre précédent, au fur et à mesure que les résultats ont été présentés, une figure illustrant la mise en place du DELF dans l'écologie de l'enseignement du FLS du cas a pris forme. La Figure 11 montre cette écologie dans sa forme finale. Elle est insérée ici afin de contribuer à la compréhension de cette présente discussion sur les résultats.

Il convient de noter que ce schéma ne vise pas à représenter individuellement chacune des écoles participantes, mais propose une configuration du microsystème. Ce choix a été effectué afin d'éviter une surcharge visuelle et de préserver la lisibilité de la représentation. Toutefois, au sein de celui-ci, les lignes pointillées reliant l'enseignant (-correcteur) au formateur et à l'examen, ainsi que l'élève et l'examen, indiquent un degré d'interconnexion variable. Elles montrent que l'intensité de la connexion entre les enseignants, les élèves et le dispositif du DELF varie selon le degré d'implication de ces individus dans celui-ci.

Figure 11

Schéma de l'écosystème de la mise en œuvre du DELF





7.1 Enjeux liés au DELF au sein du macrosystème

Dans cette section, les enjeux liés à la mise en œuvre du DELF au sein du macrosystème sont abordés. Plus précisément, les résultats macro-, micro- onto- et chronosystémiques concernant les enjeux politiques et idéologiques sont examinés en ce qui a trait l'intention de mettre en œuvre l'examen, le budget qui y est consacré, l'alignement entre les programmes de FLS et le DELF, ainsi que les effets de washback possibles découlant de cette situation. Ces thèmes sont explorés dans leur rapport avec les perspectives ontosystémiques de certains participants, avec la standardisation linguistique et culturelle que le DELF peut imposer, ainsi qu'avec le rendement scolaire des élèves. Enfin, les résultats onto-, méso- et chronosystémiques portant sur la valeur accordée au DELF et sur le statut socio-économique sont également discutés, notamment en lien avec la manière dont ces enjeux macrosystémiques peuvent moduler le washback de l'examen.

7.1.1 Forces macrosystémiques politiques et idéologiques médiatisant l'alignement FLS-DELF et le washback

La mise en œuvre du DELF en Ontario se positionne comme une initiative intentionnelle et financée. Ces circonstances macrosystémiques peuvent mener à un alignement entre les programmes de FLS et l'examen DELF, c'est-à-dire, une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les pratiques enseignantes, l'évaluation en classe et le test standardisé (Biggs, 1999). Un alignement FLS-DELF s'avère important, car ces conditions favorisent l'émergence d'effets de washback positifs auprès des différents systèmes écologiques (Tan et Turner, 2014). Dans les paragraphes suivants, les dimensions macrosystémiques de l'intention, du financement et du soutien, de l'alignement et du washback seront abordées.

Rappelons qu'un examen standardisé peut être mis en place dans le but de provoquer certains changements dans un contexte scolaire (Andrews, 2004). L'étude de Luxia (2007) en Chine illustre cette caractéristique du washback : l'examen standardisé « National Matriculation English Test » a été implémenté dans le but d'encourager les enseignants à adopter une approche communicative à l'enseignement de l'anglais L+ (Luxia, 2007). Plus spécifiquement, en testant la PÉ d'une manière plus communicative, les responsables politiques pensaient que les enseignants seraient poussés de l'enseigner de manière communicative et que les élèves apprendraient à écrire à des fins plus authentiques (p. ex., rédiger une lettre ouverte à un élu).

Dans le contexte de cette présente recherche, l'examen DELF est intentionnellement mis en place dans une approche descendante pour provoquer certains changements souhaités. La Figure 11 illustre cette orientation par des flèches orientées vers le bas, du macrosystème vers le reste de l'écosystème. En guise d'exemple, le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'Ontario identifient l'utilisation du CECR comme une initiative clé pour renforcer l'enseignement du FLS dans la province (Gouvernement de l'Ontario, 2019). La mise en œuvre de l'examen DELF est positionnée comme un prolongement de l'initiative du CECR, notamment parce qu'elle s'accompagne d'une formation des enseignants qui favorise leur compréhension du cadre et les appuie à mettre en œuvre son approche actionnelle (Gouvernement de l'Ontario, 2019). La mise en place du DELF a été également associée à des objectifs liés au développement de la confiance linguistique des élèves, à la construction de leur identité bilingue et à leur rétention dans les programmes de FLS (Gouvernement de l'Ontario, 2019). La Figure 11 illustre ces politiques à travers le document situé dans le macrosystème.

Luxia (2007), quant à elle, a rapporté que, dans les classes observées dans son étude, les enseignants n'ont pas proposé des expériences d'apprentissage souhaitées, comme le préconisent les concepteurs du test. Au contraire, selon ses résultats, l'aspect de l'écriture le plus mis en avant était l'exactitude grammaticale, et ce, malgré quelques décennies de mise en place du test. Luxia (2007) a conclu que, bien que les tests standardisés soient des outils puissants, ils ne constituent pas, à eux seuls, un moyen efficace pour susciter des changements pédagogiques significatifs. Il est également nécessaire d'offrir aux enseignants un accompagnement linguistique, pédagogique et professionnel afin qu'ils puissent mobiliser les compétences requises pour faciliter des expériences d'apprentissage linguistiques authentiques, de même que participer à des occasions d'échanges professionnels avec les concepteurs du test, leur permettant de communiquer l'intention derrière la mise en place de l'examen ainsi que leurs réflexions et leurs croyances à ce sujet (Andrews, 2004 ; Luxia, 2007).

Effectivement, un tel accompagnement peut encourager l'alignement entre le programme et l'examen (Alderson et Wall, 1993). Plus précisément, ce type de soutien peut renforcer la confiance des enseignants, leur permettant d'adapter leurs pratiques de planification, d'enseignement et d'évaluation en fonction des effets de washback souhaités (Tan et Turner, 2014). En plus de cet accompagnement, d'autres chercheurs soutiennent que l'alignement peut être modulé par la disponibilité des ressources pédagogiques (Ali et Hamid, 2020) et le temps accordé à la mise en œuvre des dispositifs (Sultana, 2018). Dans cette optique, le washback d'un examen peut être modulé par les ressources financières allouées à l'initiative et par l'accompagnement qui en découle, entre autres (Ali et Hamid 2020 ; Tsang et Isaacs, 2022).

Dans le cadre de cette présente recherche, le financement accordé au DELF semble contribuer à un alignement macrosystémique entre les programmes de FLS et cet examen. Les résultats macrosystémiques confirment que les gouvernements canadien et ontarien ont investi des ressources importantes : environ 5 000 000 $ pour la période 2020-2023 en Ontario, en plus de financements récurrents variant entre 10 000 $ et 30 000 $ par année par conseil scolaire.

Par ailleurs, les résultats exosystémiques montrent que le conseil scolaire propose effectivement chaque année la formation DELF et qu'il existe une certaine collaboration entre les enseignants et l'équipe organisatrice à travers les mémos biannuels sur les résultats du DELF et sur les approches d'enseignement privilégiées. Les résultats macro- et microsystémiques montrent que les enseignants de FLS participant à cette recherche ont accès à de nombreuses ressources

pour les aider à mettre en œuvre l'approche actionnelle (Allison, Ben ; voir MÉO, s.d.-b) et entre 10 et 15 ans ont découlé depuis l'introduction du CECR et du DELF en Ontario (voir CMEC, 2010 et Rehner, 2014), permettant aux dispositifs de s'implanter progressivement (Sultana, 2018 ; Webb, 1997). Dans cette optique, ces résultats suggèrent que ces enseignants de FLS bénéficient, en théorie, d'un accompagnement répondant aux conditions identifiées comme nécessaires à un alignement entre les programmes et l'examen (Luxia, 2007 ; Tan et Turner, 2014).

Au-delà de l'accompagnement, d'autres facteurs macrosystémiques (p. ex., matérielles promotionnelles, curriculum) peuvent intervenir dans la dynamique entre intention, financement, alignement et washback. Les résultats macrosystémiques montrent que le site Destination DELF Ontario (MÉO, s.d.-a) peut être perçu comme une stratégie d'alignement macrosystémique entre les programmes de FLS et l'examen, en raison de son rôle central dans la diffusion et la légitimation du dispositif. En faisant la promotion du DELF auprès des élèves et de leurs parents/tuteurs, et en facilitant leur compréhension de l'examen, le site contribue à renforcer la participation des élèves. Cette participation a des conséquences : les résultats macrosystémiques montrent que le financement annuel alloué à chaque conseil scolaire dépend du nombre d'élèves qui se présentent au DELF. Une partie de ce financement est également investie dans la formation des enseignants (MÉO, 2024), un facteur déterminant dans l'alignement entre le programme et l'examen (Luxia, 2007). Ainsi, en stimulant indirectement la demande, le site Destination DELF Ontario (MÉO, s.d.-a) occupe une position centrale au sein du macrosystème, reliant les éléments de promotion, de participation, de financement et de formation, participant ainsi à promouvoir l'alignement entre les programmes de FLS et l'examen DELF et contribuant possiblement aux effets du washback.

Au-delà des stratégies de formation et de promotion, l'alignement macrosystémique se manifeste également dans la cohérence entre le curriculum et l'examen (Spratt, 2005). Lorsque l'examen reflète fidèlement les attentes curriculaires, l'effet de washback souhaité est renforcé par une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les pratiques enseignantes et d'évaluation (Tan et Turner, 2014). Dans le contexte de cette étude, une certaine cohérence peut être perçue entre le curriculum du FLS de l'Ontario (MÉO, 2014), les documents connexes (MÉO, 2010, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2016) et l'examen DELF. Plus spécifiquement, comme il est expliqué dans la section 2.2 et comme les études antérieures montrent (Boucher et Vignola, 2022), le curriculum s'appuie sur l'approche actionnelle du CECR, l'approche privilégiée dans les épreuves du DELF

(Rönneper, 2008 ; Vandergrift, 2015). Le MÉO (2013a, 2014) encourage la mise en œuvre de cette approche, affirmant qu'elle amène les élèves à développer des compétences fonctionnelles qui leur sont utiles en dehors de la salle de classe. Il précise que les enseignants doivent enseigner la grammaire et le vocabulaire dans le cadre de tâches actionnelles ancrées dans les besoins et les intérêts des élèves, lesquels sont positionnés comme des acteurs sociaux, conformément à l'approche actionnelle du CECR (2013a, 2014). De plus, de la même manière que le CECR et le DELF, il met l'accent sur l'intégration des quatre compétences linguistiques, considérées comme interdépendantes et à mobiliser quotidiennement à partir de textes oraux et écrits issus de la vraie vie (2013a, 2014). Il valorise aussi la métacognition : les enseignants et les élèves sont encouragés à fixer des objectifs et à réfléchir aux progrès réalisés, une démarche également présente chez le CECR et le DELF, notamment via les niveaux et les descripteurs. Une telle cohérence entre les programmes et l'examen constitue un facteur essentiel pour générer potentiellement un washback positif (Tan et Turner, 2014).

En revanche, certaines ruptures dans l'alignement entre le curriculum (MÉO, 2014), les documents connexes (MÉO, 2010, 2013a/b/c, 2016) et le DELF existent, pouvant augmenter le potentiel des effets négatifs du washback (Ali et Hamid, 2020). D'abord, les programmes de FLS autorisent des adaptations et des modifications des attentes d'apprentissage (MÉO, 2014), alors que le DELF permet uniquement des adaptations (Diane, Faye, Filip), soulevant des questions quant à l'accessibilité de l'examen pour les élèves ayant des besoins exceptionnels.

Ensuite, le MÉO exige une approche équitable et inclusive (2013b, 2016), et pourtant, selon Rush (2024), la mise en œuvre du DELF peut perpétuer des normes linguistiques exclusives et coloniales, posant la question de la cohérence du DELF avec les orientations ontariennes en matière d'inclusion et de décolonisation. (Ce thème et d'autres thèmes connexes seront davantage abordés dans la section 7.1.3.)

Les cadres d'évaluation du DELF (CECR, 2001, 2020 ; FÉI, 2022a/b) ne correspond également pas à celui du ministre (MÉO, 2010), qui repose sur ses propres catégories et niveaux de rendement, un constat antérieurement soulevé par Piccardo et son équipe (2019). De plus, le MÉO (2010) exige que les pratiques d'évaluation soient continues et diversifiées, permettant aux élèves de démontrer leurs apprentissages à travers plusieurs situations plutôt que par une évaluation unique. Toutefois, les résultats chronosystémiques montrent que les dates et horaires stricts du DELF limitent la flexibilité pour les élèves absents ou ayant des conflits d'horaires.

Enfin, dans le cas spécifique des examens à niveaux (p. ex., B1, B2), tels que le DELF, Tsang et Isaacs (2022) soulignent que des problèmes peuvent survenir lorsque le curriculum n'est pas élaboré en fonction de normes communes avec l'examen pour structurer la progression de l'enseignement et de l'apprentissage de la L+. L'absence d'un tel ancrage théorique, fondé par exemple, sur un échafaudage progressif des niveaux (A1, A2, B1, B2), peut amener les élèves à concentrer leurs efforts sur une section particulière de l'examen, tout en négligeant d'autres éléments essentiels du curriculum, créant un déséquilibre dans les priorités d'apprentissage et risquant de compromettre le développement global de leurs compétences linguistiques. Les auteurs insistent sur la notion qu'une telle situation peut réduire la fidélité de l'examen à mesurer les apprentissages attendus et entraîner un washback négatif (Tsang et Isaacs, 2022). Dans le cadre de la présente recherche, ni le cadre d'évaluation, ni le cadre stratégique de FLS, ni le curriculum (MÉO, 2010, 2013a, 2014) ne font référence aux niveaux du CECR. Il est donc possible que la séquence d'apprentissage en FLS ne soit pas entièrement cohérente avec les niveaux ciblés par le DELF, pouvant amener à des conséquences négatives comme celles soulevées par Tsang et Isaacs (2022). Cela dit, cette étude n'a pas entrepris d'analyse exhaustive de la séquence d'apprentissage dans le curriculum et les documents connexes en ce qui concerne le développement de la langue dans les niveaux du CECR. Une analyse approfondie de cette question est nécessaire pour pouvoir formuler des conclusions plus substantielles.

Ainsi, la discussion ci-dessus met en évidence un certain alignement FLS-DELF politique et idéologique macrosystémique. Il convient maintenant d'aborder certains résultats onto- et microsystémiques afin de discuter des perspectives des participants quant à l'alignement FLS-DELF, tout en soulignant d'autres éléments pouvant être interprétés comme un washback de l'examen. Les sections suivantes examinent ces perspectives et les situent par rapport à la littérature existante sur le CECR, le DELF et le washback.

7.1.2 Observations onto- et microsystémiques sur l'alignement FLS-DELF

Tout d'abord, certains participants soutiennent que la mise en œuvre du DELF et du CECR favorise une évolution significative pédagogique en FLS, passant d'un enseignement centré sur le contenu à un enseignement axé sur les compétences (Filip, Florence), en particulier pour ceux qui s'y investissent pleinement par le biais de la formation DELF (Faye). Ces constats font appel aux résultats de Rehner (2018) et de Rehner, Lasan et leur équipe (2021) qui soutiennent que cette évolution pédagogique peut s'expliquer surtout par la participation des enseignants à la formation

DELF, une expérience qui les appuie à mettre en œuvre de l'approche actionnelle (Allison, Faye, Filip, Florence) et qui peut promouvoir un washback positif (Alderson et Wall, 1993).

Ensuite, selon certains participants, la mise en œuvre du DELF et du CECR peut aider les enseignants à mieux comprendre le curriculum lui-même (Filip, Florence), souvent perçu comme vague et flou (Allison, Ben, Cécile, Rose). Plus spécifiquement, les résultats onto- et microsystémiques indiquent que le DELF peut apporter une progression au curriculum qui manque autrement (Allison, Bassim, Ben, Filip, Florence, Roxane, Rose). Ces résultats rejoignent ceux de Van Geel (2022), qui a trouvé qu'une compréhension des niveaux du CECR peut permettre aux enseignants de mieux appréhender la séquence de l'enseignement du FLS. Ces constats font également écho aux observations macrosystémiques présentées précédemment, selon lesquels le curriculum du FLS de l'Ontario n'est pas explicitement arrimé aux niveaux du CECR. Dans ce contexte, certains participants associent eux-mêmes chaque année scolaire à un niveau du CECR (Allison, Ben, Bassim, Cécile). Enfin, possiblement en réponse à ce manque de clarté curriculaire, le site Transforming FSL (MÉO, s.d.-b), financé par le gouvernement de l'Ontario, met à la disposition des enseignants des exemples de productions écrites et orales d'élèves classées selon les niveaux du CECR, laissant à l'enseignant le choix de faire ces liens lui-même, plutôt que d'en faire une politique officielle.

Dans cette même perspective, selon les résultats ontosystémiques, l'examen DELF peut aussi fournir un objectif clair vers lequel les enseignants et les élèves peuvent orienter leur travail, du début à la fin de n'importe quel programme de FLS (Andriane, Bassim, Ben, Cécile, Filip, Florence, Rose, Ruby, Rita). Par ailleurs, selon certaines participantes, la mise en œuvre du DELF peut contribuer à faire comprendre qu'il est nécessaire de développer les quatre compétences linguistiques chez les élèves (Faye, Ruby, Rose). Plus précisément, le fait que le curriculum et le DELF ciblent tous les deux ces compétences soutient les enseignants dans cette démarche (Adèle, Andriane, Cécile, Ruby).

Ensuite, la mise en œuvre du DELF peut sensibiliser les enseignants à l'importance de donner régulièrement la parole aux élèves afin qu'ils puissent pratiquer la PO (Faye, Filip). De plus, plusieurs participants rapportent que la mise en place du DELF contribue à travailler sur les attentes curriculaires en matière d'apprentissage métacognitif, puisque l'examen demande aux enseignants et aux élèves de réfléchir à ce que ces derniers peuvent faire en français et ce qu'ils veulent pouvoir faire à l'avenir (Bassim, Diane, Evelyn, Enzo, Faye, Filip, Florence, Rose. Ruth,

Roxane). Ces résultats en particulier font écho aux conclusions de Tsagari (2007), qui a montré qu'un examen standardisé d'anglais L+ en Grèce a permis aux étudiants de mieux comprendre leur niveau linguistique, constituant un exemple de washback positif (Watanabe, 2004).

De manière globale, les résultats onto- et macrosystémiques discutés ci-dessus pourraient représenter une manifestation des effets positifs de washback, où la mise en œuvre de l'examen aide les enseignants à mieux comprendre, interpréter et suivre le curriculum (Watanabe, 2004). Ces effets positifs ne sont pas exceptionnels : avec une communication et un soutien adéquat, un examen standardisé peut aider les enseignants à mieux comprendre un curriculum, surtout lorsqu'il est cohérent avec les exigences de l'examen (Tan et Turner, 2014).

À la lumière de cette discussion, certains parallèles peuvent être établis entre les forces macrosystémiques politiques et idéologiques entourant la mise en œuvre du DELF, les croyances ontosystémiques et les actions microsystémiques de certains participants ; ceux-ci sont représentés dans la Figure 11 par la ligne bidirectionnelle reliant l'ontosystème (l'individu) et le macrosystème. La mise en œuvre de l'examen, son financement ainsi que l'accompagnement offert aux enseignants semblent favoriser un certain alignement entre les programmes de FLS et l'examen, ce que Biggs (1999) qualifie d'alignement constructif. En cohérence avec les conclusions de Tan et Turner (2014), de telles conditions peuvent créer un contexte propice à l'émergence d'effets de washback positifs du DELF sur l'enseignement du FLS dans les autres systèmes. Les résultats onto- et microsystémiques évoqués dans cette section font allusion à un tel washback et témoignent des manières dont certains participants réfléchissent différemment sur l'enseignement du FLS grâce au DELF et naviguent la mise en place de l'examen au sein de leurs microsystèmes dans le contexte macrosystémique actuel du FLS en Ontario et au Canada.

Pour approfondir cette discussion sur l'alignement macrosystémique entre les programmes de FLS et l'examen DELF, il convient maintenant de discuter de la standardisation linguistique et culturelle que la mise en place du DELF peut apporter à ce contexte scolaire. Les paragraphes qui suivent mettent en relation les résultats onto-, exo-, méso- et microsystémiques et les recherches antérieures, afin d'explorer les implications de cette standardisation pour l'alignement FLS-DELF, et le washback de cet examen.

7.1.3 Standardisation linguistique et culturelle du DELF

Certains chercheurs soutiennent que le DELF peut représenter un véhicule de standardisation linguistique au sein du contexte dans lequel il est mis en œuvre (Aslan, 2023 ;

Riba, 2008 ; Rush, 2024). Dans le contexte de cette présente recherche, il est possible que la mise en place de l'examen DELF puisse avoir cet effet. Une telle standardisation peut soulever des problèmes selon le contexte linguistique. Par exemple, en Espagne, Casas-Tost et Rovira-Esteva (2014) ont analysé les curriculums de chinois L+ élaborés à partir du CECR, cadre étroitement lié au DELF. Selon elles, l'adoption du CECR pour l'enseignement du chinois pose plusieurs difficultés. D'une part, le CECR tend à imposer des structures grammaticales d'origine latine qui n'existent pas en chinois. D'autre part, certaines attentes définies dans les niveaux du CECR s'avèrent irréalistes pour les apprenants de cette langue. À titre d'exemple, aux niveaux B, les apprenants sont censés pouvoir déduire les registres formels ou familiers (CoE, 2001). Or, les subtilités tonales et de timbre du chinois rendent cette exigence inadaptée aux apprenants de ces niveaux (Casas-Tost et Rovira-Esteva, 2014). Les auteures soulignent la nécessité d'adapter le cadre afin le mettre en œuvre dans ce contexte particulier. Des conclusions similaires ont été formulées par Noguchi et ses collègues (2021) à propos de l'utilisation du CECR au Japon.

Dans le contexte canadien, en Colombie-Britannique, Rush (2024) critique l'utilisation du DELF dans la formation des futurs enseignants de FLS, soulignant notamment que, sur le plan linguistique grammatical, le DELF repose sur le masculin générique et omet les pronoms non binaires. Dans ce contexte, la nécessité de connaître et de modéliser une grammaire inclusive, par respect pour les communautés 2SLGBTQIA+ et autochtones, est ignorée (Rush, 2024). Des préoccupations semblables ont été d'ailleurs soulevées par Grant et ses collègues (2024) au sujet du curriculum du FLS (MÉO, 2014). Selon Rush (2024), l'absence d'inclusivité dans la grammaire du DELF peut empêcher certains élèves de s'y reconnaître et ne favorise pas d'approche pédagogique inclusive chez les enseignants et les correcteurs. Pour ces raisons, ainsi que pour d'autres exposées ci-dessous, Rush (2024) soutient que le DELF ne correspond pas aux réalités éducatives canadiennes locales. Selon cette auteure, il risque de reproduire des normes linguistiques exclusives et coloniales. Dans cette optique, la présence de l'exosystème de FÉI dans la Figure 11 ne représente pas seulement l'entité qui élabore l'examen, mais également un système capable d'influencer cet écosystème en ce qui concerne des enjeux linguistiques exclusifs et coloniaux.

Les résultats onto- et microsystémiques de la présente étude sont un peu en opposition avec la position de Rush (2024) ci-dessus. Comme l'a expliqué Filip, avant la mise en place du DELF, les élèves se comparaient aux francophones et se percevaient simplement comme « bons » ou « pas

bons » en français, sans disposer d'une norme leur permettant de se situer. Or, plusieurs participants de tous les groupes de population soutiennent que la mise en œuvre du DELF et l'utilisation des niveaux du CECR peut amener les élèves à réfléchir à leurs compétences à l'aide d'une échelle linguistique dans laquelle ils peuvent se reconnaître (Bassim, Diane, Evelyn, Enzo, Faye, Filip, Florence, Rose, Roxane, Ruth). Ce cadre de référence précis, fournit par le DELF et le CECR, peut ainsi représenter un effet de washback positif (Tsagari, 2007, 2009 ; Watanabe, 2004).

Les résultats des élèves à l'examen appuient ces idées. Alors que les performances linguistiques antérieures dans ce domaine étaient jugées insatisfaisantes (Le Blanc, 1990 ; Lapkin et coll., 2009), les résultats exosystémiques de la présente recherche indiquent que, chaque année, plus de mille élèves des programmes de base et d'immersion terminent leurs études en étant capables d'interagir spontanément en français au sein de ce conseil scolaire seul. Ces données concordent avec les tendances ontariennes récentes (CPF, 2020) ainsi qu'avec des observations antérieures (Rehner, 2014). De plus, les compétences fonctionnelles en français développées par ces élèves s'alignent sur les objectifs linguistiques que le gouvernement canadien cherche à promouvoir depuis le début des années 2000 (voir Bureau du conseil privé, 2003). Aucun participant n'a d'ailleurs exprimé de désaccord avec l'idée que la mise en œuvre du DELF est positif pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS. Ainsi, bien que la standardisation linguistique puisse soulever certaines difficultés selon les contextes scolaires (Aslan, 2023 ; Casas-Tost et Rovira-Esteva, 2014 ; Noguchi et coll., 2021 ; Riba, 2008), les résultats de cette étude suggèrent qu'elle joue, selon les participants, un rôle positif sur le plan linguistique.

En revanche, il convient de souligner qu'aucune question portant sur l'inclusivité du DELF n'a été posée aux participants. Il demeure donc essentiel de prendre en considération les préoccupations soulevées par Rush (2024), soit l'idée selon laquelle le DELF met en avant des normes linguistiques exclusives. Le MÉO (2013b) exige effectivement la mise en œuvre de pratiques équitables et inclusives et interdit toute forme de discrimination fondée sur l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre, ainsi que sur l'ascendance, la race, la croyance ou l'origine ethnique. Une analyse critique plus approfondie du DELF, menée auprès d'un échantillon diversifié, s'avère ainsi nécessaire afin d'évaluer son alignement avec le FLS et d'examiner son potentiel de washback négatif sous cet angle.

Dans le même ordre d'idées, des recherches avancent que le DELF peut agir comme un instrument de standardisation culturelle dans le contexte où il est mis en œuvre (Aslan, 2023 ; Riba, 2008). Les résultats microsystémiques montrent que certains participants (Bassim, Cécile) sont justement préoccupés par les références culturelles françaises dans l'examen et cet enjeu était également une source d'inquiétude pour Vandergrift (2015) et pour Rush (2024).

Le curriculum (MÉO, 2014) contient les attentes liés l'exploration d'un large éventail de cultures francophones locales et internationales. Cependant, les recherches sur le washback montrent que les élèves et les enseignants ont tendance à privilégier les contenus jugés déterminants pour la réussite de l'examen (Ali et Hamid, 2020 ; Cheng et coll., 2003 ; Sigonyela, 2021 ; Spratt, 2005). Dans ce contexte, les connaissances culturelles propres à la source de l'examen deviennent centrales, puisqu'elles peuvent favoriser de meilleurs résultats (Wantabe, 2004). Par conséquent, malgré les efforts déployés pour aborder une variété des cultures francophones conformément au curriculum, la place dominante accordée à la culture française dans l'examen peut orienter l'enseignement et l'apprentissage vers celle-ci au détriment des autres (Spratt, 2005). Ces constats soulèvent des questions concernant l'alignement entre le curriculum (MÉO, 2014) et le DELF, ainsi que concernant ces conséquences négatives possibles de washback.

Cela dit, les résultats mésosystémiques révèlent que FÉI ne sanctionne pas les élèves qui ne démontrent pas de compréhension claire d'une référence culturelle qui leur est étrangère, et précise que les correcteurs ne doivent pas pénaliser les élèves dans ces cas (FÉI, 2022b). Par ailleurs, les résultats exosystémiques montrent que le conseil scolaire met en place des mesures supplémentaires afin de s'assurer que les références culturelles françaises soient explicitées dans l'examen lui-même, diminuant ainsi la possibilité qu'un élève rencontre des difficultés à cet égard. Ces pratiques marquent une évolution par rapport aux difficultés et aux stratégies décrites antérieurement par Vandergrift (2015), soit laissant les élèves déduire seuls la signification d'une référence culturelle.

Dans cette perspective, le soutien exosystémique intégré à l'examen dans ce contexte, de même que les directives mésosystémiques établies par FÉI, pourraient contribuer à clarifier la situation concernant les références culturelles françaises dans le DELF, du moins dans le cadre de la présente étude. Afin d'atténuer les effets de washback négatifs pouvant affecter l'exploration libre de cultures francophones (Sigonyela, 2021), il importe que les enseignants et les élèves soient informés de ces mesures exo- et mésosystémiques, de manière à pouvoir s'engager dans les

expériences d'apprentissage sur les cultures francophones locales et internationales sans ressentir la nécessité de se concentrer exclusivement sur la France pour réussir l'examen.

En ce qui concerne le message implicite transmis aux acteurs scolaires par l'utilisation d'un dispositif d'origine française dans le contexte canadien (voir Bournot-Trites et coll., 2020 et Rush, 2024), certaines questions demeurent. L'histoire coloniale entre la France et le Canada conserve aujourd'hui une importance particulière, notamment en ce qui concerne le statut de l'anglais et du français dans la société canadienne et la (dé)marginalisation des langues et des cultures autochtones et d'origine, des sujets qui continuent de susciter des débats (voir Haque, 2012, Kubota et Bale, 2020 et Kunnas, 2023).

Dans cette optique, l'utilisation du DELF au Canada peut être perçue comme la prolongation du projet colonial, pouvant susciter des sentiments semblables à ceux observés par Aslan (2023) au Maroc. Rush (2024) souligne effectivement que l'accent mis sur le développement de compétences culturelles en lien avec la culture normative de la France, plutôt que sur « la culture plurielle de la francophonie » peut renforcer le projet colonial, ignorant l'interaction entre les peuples autochtones et les communautés francophones, et allant à l'encontre des efforts de décolonisation des systèmes éducatifs (p. 97). En effet, si Bassim et Cécile n'ont pas explicitement abordé la question de la décolonisation, ils ont évoqué le point de vue français présenté dans l'examen du DELF, soulignant le manque de pluralité francophone représentée. Par ailleurs, sa mise en œuvre peut également transmettre aux acteurs scolaires l'idée selon laquelle les variétés linguistiques françaises ont un statut supérieur aux autres (voir Bournot-Trites et coll., 2020 et Rush, 2024), un effet préoccupant dans un environnement linguistique déjà perturbé par l'insécurité linguistique (voir Portelance, 2025 et Wernicke, 2024).

Dans d'autres contextes nationaux, comme en Allemagne (Rönneper, 2008) et en Suède (Premat, 2019), les taux élevés de réussite au DELF sont associés à un environnement éducatif valorisant le français et la francophonie. Les résultats onto-, exo-, méso- et microsystémiques de cette recherche s'inscrivent dans la même logique. Toutefois, si l'intérêt croissant pour cet examen peut signaler un engagement positif du Canada anglophone envers la vitalité de la langue et les cultures francophones, il soulève aussi des questions sur la mise en avant du français de la France et de la francophonie française au détriment de français et de francophonie local et international ; de langues et de cultures autochtones et d'origine. Effectivement, cette mise en avant de la France n'est pas en alignement avec les attentes curriculaires pour la compréhension interculturelle (MÉO,

2014) et peut, par conséquent, provoquer des effets de washback négatif. La situation demeure ainsi complexe et nuancée et appelle à des pratiques réflexives de la part de l'ensemble des acteurs scolaires afin d'atténuer les risques de washback négatif (Watanabe, 2004), soit l'utilisation du DELF et du CECR contribuant à reproduire des biais linguistiques et culturels hétéro- et eurocentriques (Aslan, 2023 ; Bournot-Trites et coll., 2020 ; Rush, 2024).

La discussion menée jusqu'à présent a permis de mettre en avant des idées concernant l'alignement macrosystémique FLS-DELF, ainsi que la manière dont celles-ci sont conçues et gérées par des participants. Elle montre qu'un alignement entre les programmes et l'examen soit nécessaire pour ouvrir la voie à des effets positifs de washback (Tan et Turner, 2014), tant sur le plan linguistique et culturel qu'en matière d'équité et d'accessibilité. Les tensions liées à l'utilisation d'un test standardisé étranger, plutôt que d'un test créé par des Canadiens pour les personnes vivant au Canada, sont donc évidentes. Dans la prochaine section, les résultats macro-, exo-, méso- et microsystémiques relatifs aux effets possibles du washback sur le rendement scolaire dans les programmes de FLS sont explorés.

7.1.4 Rendement scolaire en FLS affecté par le DELF

Un examen à niveau, tel que le DELF, peut contribuer à maintenir les écarts de rendement scolaire et des inégalités sociales dans le contexte où il est mis en place (Tsang et Isaacs, 2022). Ces conséquences apparaissent difficilement compatibles avec la politique macrosystémique du MÉO (2013c), laquelle vise à soutenir la réussite de tous les élèves, et soulèvent des interrogations quant à l'alignement entre les programmes de FLS et le DELF. Plus spécifiquement, bien que la participation à l'examen DELF soit facultative, le conseil scolaire participant a enregistré un taux de participation moyen de 86,8 % des élèves éligibles au cours des cinq dernières années. L'on ne peut donc pas ignorer que cet examen fait partie intégrante de l'expérience d'apprentissage du français d'une grande majorité d'élèves en FLS, malgré son caractère facultatif.

Dans leur étude, Tsang et Isaacs (2022) montrent qu'un examen standardisé peut amener les enseignants des écoles moins performantes à adapter leur enseignement à un niveau inférieur, dans le but de maximiser le taux de réussite à l'examen. Une dynamique similaire peut se manifester en lien avec le rendement scolaire dans le contexte où le DELF est mis en place. Les résultats microsystémiques montrent qu'au moins dans chez les écoles A et B, il est attendu que les élèves du programme de base se présentent au DELF A2 ou B1, tandis que ceux du programme d'immersion passent le DELF B2 (Ben, présentation d'Andriane). Ben s'est d'ailleurs dit surpris

que certains de ses élèves du programme de base aient passé et réussi le DELF B2. Ces résultats corroborent ceux de Rehner (2014), qui a observé que 4 % des élèves du programme de base s'étaient présentés au DELF B2 et corroborent les constats faits auprès des élèves suédois (Premat, 2013).

Dans cette perspective, le DELF pourrait contribuer à instaurer une forme de plafond implicite pour les élèves du programme de base, en leur transmettant le message que leurs compétences ne leur permettront pas d'atteindre les niveaux supérieurs, comme le B2. Certes, ces différences reflètent aussi le nombre d'heures d'exposition à la langue et le degré d'immersion distinct entre les programmes (voir MÉO, 2024). Pourtant, ce phénomène risquerait de renforcer les inégalités déjà présentes entre les programmes de FLS et de limiter les aspirations langagières de certains élèves (Tsang et Isaacs, 2022).

Ce phénomène pourrait également exercer une pression inverse sur les élèves en immersion, les incitant à se présenter au niveau B2 alors que leurs compétences correspondent peut-être davantage au niveau B1. Les résultats mésosystémiques confirment que cette dynamique se manifeste effectivement (Rita, Rose). Dans tous les cas, il importe que les acteurs scolaires soient conscients de ces effets potentiels et favorisent une sélection du niveau de DELF fondée sur les descripteurs de compétences réels plutôt que sur des croyances ou des attentes prédéterminées.

Les résultats présentés dans cette section diffèrent de ceux observés aux niveaux macro- et exosystémique, où ni Destination DELF Ontario (MÉO, s.d.-a), ni le site Web du conseil scolaire, ni les documents connexes (p. ex., la brochure et les documents produits à l'interne) n'établissent de lien explicite entre les programmes de FLS et des examens DELF précis. D'une part, cette absence d'association explicite est positive, puisqu'elle encourage les enseignants et les élèves à choisir le niveau d'examen en fonction des compétences des élèves. D'autre part, elle met en évidence la nécessité d'une communication claire à ce sujet afin d'atténuer les effets négatifs potentiels, comme une pression pour se présenter à l'examen dont le niveau ne correspond pas précisément à leurs compétences. Ce type de communication sera approfondi dans la section 8.2.

Pour résumer, les écarts de rendement scolaire et les inégalités sociales pouvant découler de la mise en œuvre du DELF soulèvent des questions quant à la compatibilité de cet examen avec la politique du MÉO (2013c), et plus largement, quant à l'alignement politique et idéologique entre les programmes de FLS et l'examen.

Enfin, au-delà de l'alignement entre les programmes de FLS et le DELF, la portée de l'examen peut également dépendre de la valeur que les acteurs scolaires et la société lui attribuent (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022). Il s'inscrit effectivement dans des dynamiques socio-économiques macrosystémiques susceptibles d'influencer la manière dont le washback manifeste. La section suivante discute des résultats onto-, méso- et chronosystémiques relatifs à la valeur accordée au DELF et du statut macro socio-économique et linguistique, et ce, surtout en lien avec la manière dont ces enjeux peuvent moduler le washback de l'examen.

7.1.5 Forces macrosystémiques socio-économiques

Le statut socio-économique macrosystémique du français dans le contexte canadien peut jouer un rôle dans les effets du washback de l'examen DELF en modulant notamment sa nature et son intensité (voir Rahman et coll., 2023). À titre d'exemple, regardons l'exemple de Chik et Besser (2011) en Chine en ce qui concerne les pratiques de préparation à des examens d'anglais L+ (tels que « Cambridge Young Learners English Test »). Ces auteurs ont trouvé que les parents et les enseignants des jeunes élèves ont encouragé ces derniers à étudier très fort pour ces examens, car de bons résultats à ceux-ci constituaient leur « billet d'entrée pour une meilleure scolarité et un meilleur avenir » (traduction libre, p. 87). Similairement, au Bangladesh, Al Amin et Greenwood (2018) rapportent que les parents ayant participé à leur étude ont pris des mesures drastiques pour garantir la réussite de leurs enfants aux examens standardisés d'anglais L+, par exemple, en investissant des sommes importantes dans des services de tutorat. Selon ces auteurs, cette pression s'explique par le statut idéologique prestigieux de l'anglais dans les sociétés, se manifestant notamment par des attentes professionnelles et sociales fortes liées : à l'accès aux programmes universitaires, aux carrières hautement compétitives, ainsi qu'à la désirabilité de leurs enfants en tant que futurs partenaires de mariage (Amin et Greenwood, 2018 ; Chik et Besser, 2011).

En ce qui concerne le DELF dans le contexte de cette étude, l'obtention du diplôme et la capacité de parler français ou pas n'ont pas les mêmes implications sur la mobilité sociale ou économique que la maîtrise de l'anglais dans d'autres contextes (voir Amin et Greenwood, 2018 ; Chik et Besser, 2011 ; Shohamy et coll., 1996). Effectivement, un crédit de FLS est requis pour obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario, tandis que les crédits supplémentaires en FLS (MÉO, 2024) et la participation au DELF restent facultatifs (MÉO, s.d.), montrant qu'un apprentissage étendu du français relève d'un choix personnel plutôt que d'une obligation. Par ailleurs, en 2021, 20 % des personnes ayant répondu au questionnaire de Statistique Canada

utilisent principalement le français au travail, tandis 77 % utilisent principalement l'anglais et 1,7 % utilisent les deux langues (Statistique Canada, 2022d), soulignant le rôle marginal du français dans le marché du travail canadien. Toutefois, certaines études montrent des avantages économiques associés au bilinguisme anglais-français, notamment sous la forme d'une prime salariale (Christofides et Swidinsky 2010 ; Pelletier, 2016).

Ainsi, comme en Suède et en Allemagne (Premat, 2019 ; Rönneper, 2008), la réussite du DELF ne constitue pas *une condition* à un avenir prometteur, elle est plutôt un atout pour les aspirations académiques et professionnelles (Adèle, Allison, Andriane, Cécile, Elliot, Enzo, Evelyn, Roxane), notamment en valorisant leurs compétences linguistiques sur le marché du travail. Ces résultats rejoignent ceux de Vandergrift (2015) qui est amené à des conclusions similaires. Par ailleurs, certains participants (Ben, Cécile), tout comme en Allemagne (Rönneper, 2008), considèrent même qu'il s'agit simplement d'une bonne occasion pour les élèves de mettre en pratique leurs compétences en français dans un contexte extrascolaire.

Cette situation rappelle, à certains égards, les résultats de Shohamy et ses collègues (1996) concernant les tests standardisés d'arabe et d'anglais. Dans leur étude, les chercheurs montrent que les résultats de l'examen d'arabe, langue à statut sociétal moins valorisé, ne sont pas largement utilisés, contrairement à ceux de l'examen d'anglais, dont les effets s'étendent jusqu'à l'accès à l'université. De la même manière, le statut différencié du français et de l'anglais dans le contexte canadien, comme celui de l'arabe et de l'anglais en Israël, met en évidence les forces socio-économiques pouvant moduler le washback dans un contexte donné.

Cela dit, le français est l'une des langues officielles du Canada et la quatrième langue la plus parlée au monde (Organisation internationale de la Francophonie, 2026). Les résultats ontosystémiques montrent qu'aucun participant au questionnaire n'a jugé le certificat DELF insignifiant pour la reconnaissance des compétences linguistiques en français au Canada. Les participants considèrent même le DELF comme plus important que le certificat d'immersion (Allison, Elliot, Evelyn, Filip), principalement en raison de sa reconnaissance plus large, notamment en Europe (Allison, Andriane, Evelyn), et de sa capacité à attester concrètement des compétences que les élèves ont dû démontrer pour l'obtenir (Allison, Filip), bien que certaines questions subsistent à ce sujet (Bassim). De plus, les résultats chronosystémiques montrent que 56 % des élèves participant au questionnaire croient que l'obtention du certificat DELF aura beaucoup ou certains avantages (académiques ou professionnels) à long terme. Par ailleurs, alors

que les acteurs scolaires ne vont pas aussi loin que ceux observés au Bangladesh (Amin et Greenwood, 2018) ou en Chine (Chik et Besser, 2011), certains élèves (et leurs parents) choisissent de passer un niveau d'examen inférieur à leurs compétences réelles afin de maximiser leurs chances d'obtenir le certificat (Allison, Bassim, Rose).

En ce qui concerne la rétention (l'une des raisons pour lesquelles le MÉO met en œuvre le DELF), les résultats ontosystémiques issus des entrevues et du questionnaire montrent que le DELF peut motiver les élèves à être plus actifs et engagés dans leur apprentissage (Adèle, Bassim et Ben), ce qui suggère un effet de washback positif (Allen, 2016 ; Tsagari, 2007). Adèle a toutefois mentionné que certains élèves prévoyaient d'abandonner le français après l'obtention de leur certificat DELF, ce qui peut suggérer une pression sociale potentielle pour étudier le français et passer l'examen (Al Amin et Greenwood, 2018 ; Chik et Besser, 2011), constituant ainsi un exemple de washback négatif (Spratt, 2005).

Ainsi, cette discussion témoigne de la valeur accordée au certificat DELF par les participants de cette étude et la distingue avec celle accordée à l'obtention des diplômes d'anglais d'autres contextes (Bangladesh, Chine, Israël). Bien que cette étude ne permette pas de déterminer avec précision l'importance du DELF dans la société canadienne, il est possible d'en déduire qu'il n'a pas la même portée qu'un examen d'anglais L+ dans un contexte mentionné ci-dessus. Dans cette optique, le statut socio-économique macrosystémique du français et du DELF peut moduler les effets de washback de l'examen sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS, en fonction de ce statut spécifique : le français a le statut de langue officielle dans la société canadienne, ce qui confère à l'obtention du certificat du DELF une certaine importance. Cela ouvre la voie à l'impact de ces éléments sur le washback du DELF. Par exemple, les résultats mésosystémiques indiquent que les élèves ressentent un certain niveau de nervosité avant et pendant l'examen, témoignant d'un effet négatif potentiellement modulé par l'importance accordée à l'examen par la société (Shohamy et coll., 1996 ; Tsagari, 2007, 2009).

Les constats formulés dans la perspective du macrosystème trouve des liens directs à l'exosystème, où les orientations politiques et idéologiques prennent forme dans les pratiques administratives et organisationnelles du conseil scolaire. La section suivante explore la manière dont la mise en œuvre du DELF, l'alignement entre les programmes de FLS et l'examen, et le washback se concrétisent dans l'exo- et les microsystèmes, notamment en lien avec les structures de soutien, les responsabilités administratives et la production de ressources pédagogiques.

7.2 Dynamiques exosystémiques entourant la mise en œuvre du DELF

Dans cette section, la mise en œuvre du DELF au sein de l'exosystème est analysée à la lumière de la littérature sur le CECR, le DELF et les effets de washback. Les premiers paragraphes portent plus particulièrement sur l'approche exosystémique en matière de formation des enseignants au DELF et au CECR. Cette approche est ensuite reliée à l'alignement opérationnel FLS-DELF dans les salles de classe, à l'utilisation exosystémique des résultats du DELF, ainsi qu'à la responsabilité du conseil scolaire d'offrir à tous les élèves des conditions équitables de réussite à l'examen. Enfin, la perspective exosystémique est élargie pour examiner les effets du DELF sur la production de ressources pédagogiques destinées à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS, et sur la manière dont ces ressources peuvent influencer l'alignement FLS-DELF et le washback.

7.2.1 Soutien exosystémique modulant le washback

La formation constitue le principal moyen de se familiariser avec le CECR et d'adapter son approche actionnelle à ses pratiques microsystémiques du FLS (Arnott et coll., 2017 ; Faez, Taylor et coll., 2011 ; Kristmanson et coll., 2011 ; Piccardo, 2013, 2019 ; Rehner, Popovich et coll., 2021 ; Van Geel, 2022). La formation DELF spécifiquement peut appuyer les enseignants dans la mise en œuvre d'expériences d'apprentissage alignées sur la nature actionnelle des épreuves du DELF (Rehner, 2018). Or, dans le contexte de cette étude, tous les enseignants ne participent pas à cet offre exosystémique (Ben, Diane, Faye, Florence), malgré le fait que l'examen soit proposé à l'ensemble des élèves.

Bien que la formation DELF soit proposée chaque année au sein du conseil scolaire, les résultats chronosystémiques montrent qu'elle ait lieu généralement pendant les vacances d'été des enseignants (Diane, Faye), rendant l'opportunité naturellement moins intéressante (Ben). De plus, elle semble également moins accessible aux enseignants du palier élémentaire (Ruby). À cela s'ajoute une incertitude quant à la clarté des liens établis, dans le cadre de la formation, entre l'examen et ses implications pédagogiques concrètes. Autrement dit, les données montrent qu'il n'est pas certain que les organisateurs exosystémiques du DELF s'assurent que les enseignants comprennent pleinement le changement pédagogique visé par la mise en œuvre de l'examen (voir Gouvernement de l'Ontario, 2019), alors que cette compréhension est reconnue comme essentielle pour assurer l'alignement entre le programme et l'examen (Alderson et Wall, 1993 ; Tan et Turner, 2014).

Cette approche exosystémique limitée crée un risque que les pratiques microsystémiques demeurent fragmentées parmi les enseignants, plutôt qu'harmonisées avec l'approche actionnelle et les niveaux du DELF et du CECR. Un tel contexte est susceptible de compromettre l'alignement opérationnel FLS-DELF dans les microsystèmes et, par conséquent, de limiter l'émergence d'un washback positif (Tan et Turner, 2014).

Les résultats onto- et microsystémiques de la présente étude illustrent concrètement cette fragmentation. Des différences apparaissent entre les pratiques des enseignants plus expérimentés ou formés au DELF (Andriane, Allison, Ben, Bassim) et celles des enseignants moins expérimentés ou non formés (Adèle, Cécile). Les enseignants ayant suivi la formation DELF tendent à renforcer l'alignement FLS-DELF, notamment en intégrant simultanément les attentes du curriculum et celles du DELF dans leurs rubriques d'évaluation (Bassim, Ben), ou en structurant leurs activités pédagogiques à partir des épreuves du DELF (Adèle, Allison, Andriane). Cette cohérence se reflète également dans la perception des élèves : 94 % des élèves participants des écoles A et B estiment que les activités réalisées en classe s'alignent bien, voire très bien, avec les épreuves du DELF.

À l'inverse, les enseignants n'ayant pas suivi la formation DELF semblent moins enclins à mettre en œuvre l'approche actionnelle ou à cibler de manière équilibrée les quatre compétences langagières (selon Allison, Filip, Florence, Rose et Ruby). Le cas de Cécile est particulièrement révélateur : n'ayant pas suivi la formation, elle reconnaît elle-même un décalage entre ses pratiques microsystémiques et les épreuves du DELF. Ces constats concordent avec ceux de Rehner (2018), qui souligne qu'en l'absence de formation DELF, les pratiques tendent à privilégier le développement de la forme linguistique et non les pratiques actionnelles visant le développement de compétences fonctionnelles.

Ces observations, représentées dans la Figure 11 par les lignes (solides ou pas) entre l'enseignant (-correcteur), les individus œuvrant au sein de l'exosystème (Diane, Faye) et les (micro)politiques relevant de ce système, par exemple, le mémo biannuel, s'inscrivent plus largement dans la littérature sur le washback, qui montrent que les croyances des enseignants, leurs connaissances pédagogiques et sur l'examen, influencent directement les effets de washback au sein du microsystème (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022 ; Chou, 2017 ; Watanabe, 2000). Ainsi, le degré d'identification et d'implication des enseignants dans cette initiative macrosystémique, soutenu par un accompagnement exosystémique pertinent — notamment par la formation et la

communication pédagogique — parait déterminant pour l'alignement opérationnel microsystémique FLS-DELF (voir Rehner, 2018) et pour la possibilité du washback positif (Tan et Turner, 2014).

Dans cette optique, le soutien exosystémique influence également les conditions dans lesquelles les élèves sont préparés à l'examen, représenté dans la Figure 11 par l'enseignant (-correcteur) jouant le rôle d'intermédiaire entre l'exosystème et le microsystème. Or, les résultats exosystémiques montrent que le conseil scolaire n'exige pas que les élèves soient explicitement préparés à l'examen en classe, soutenant plutôt que l'apprentissage régulier, en cohérence avec le curriculum (MÉO, 2014), suffit. Cette position contraste avec les résultats microsystémiques qui montrent que la préparation explicite en classe de FLS a été le plus souvent sélectionnée par les participants au questionnaire comme un moyen efficace de préparer les élèves au DELF (89 %).

Dans ce contexte, l'absence de formation DELF pour l'ensemble des enseignants risque de maintenir des pratiques microsystémiques peu alignées avec la nature actionnelle des épreuves (Rehner, 2018 ; Rönneper, 2008 ; Vandergrift, 2015), et, par conséquent, de perpétuer les écarts dans la préparation et le succès des élèves au DELF. Les résultats onto- et mésosystémiques corroborent cette interprétation : plusieurs participants (Ben, Diane, Filip, Rita, Rose, Ruth) soulignent des différences importantes dans la préparation des élèves selon l'école, l'enseignant et le degré d'intégration du CECR. Certains notent que les difficultés rencontrées à l'examen reflètent davantage un manque de préparation pédagogique qu'un déficit individuel chez les élèves (Ben, Rita). Ces préoccupations rejoignent celles de Durand (2021), qui insiste sur la nécessité d'une préparation explicite aux compétences argumentatives exigées aux niveaux B du DELF, comme le mettent en œuvre Allison, Bassim et Ben. Comme le souligne Florence, en l'absence d'un encadrement pédagogique clair, la préparation repose largement sur les élèves eux-mêmes, ce qui est susceptible d'accentuer les inégalités. À cet égard, Premat et Simon (2010) préviennent que sans conditions d'apprentissage alignées sur le CECR et le DELF, les élèves risquent d'échouer à l'examen. Enfin, les résultats macro- et exosystémiques indiquent que les ressources disponibles – notamment le site Destination DELF Ontario (MÉO, s.d.-a) et les outils internes du conseil scolaire – relèvent davantage de la sensibilisation que d'une préparation pédagogique significative.

Dans ce contexte, où les conditions microsystémiques de préparation ne sont ni explicitement structurées ni uniformément alignées sur les épreuves du DELF, l'utilisation exosystémique des résultats de l'examen devient également problématique. En effet, lorsque ce

qui est enseigné ne correspond pas de manière systématique à ce qui est évalué, les inférences tirées des résultats risquent de perdre leur validité (Tsang et Isaacs, 2022). À titre d'exemple, dans le contexte allemand, les résultats du DELF « complètent […] les outils d'assurance et de développement de la qualité pour les cours de français », précisément parce que le curriculum, les approches d'enseignement et l'examen y sont explicitement alignés sur les niveaux du CECR et sur son approche actionnelle, selon Rönneper (2008, p. 95). Ces circonstances rendent les inférences tirées des résultats de l'examen fiables et pédagogiquement pertinentes puisque l'examen y évalue précisément les apprentissages qui ont été enseignés (Tsang et Isaacs, 2022).

Or, dans le contexte de la présente recherche, les résultats exosystémiques indiquent que les données issues du DELF sont utilisées à des fins de planification et de définition d'objectifs au sein du conseil scolaire, sans que les conditions nécessaires à la validité de ces inférences soient pleinement assurées. L'approche exosystémique limitée en matière de formation des enseignants au DELF et au CECR ne garantit pas que l'ensemble des conditions microsystémiques de préparation des élèves soit conforme aux épreuves actionnelles de l'examen. De plus, la discussion macrosystémique précédente suggère que les programmes de FLS et l'examen DELF ne sont pas pleinement alignés, surtout en ce qui concerne le curriculum (MÉO, 2014), l'examen et les niveaux du CECR, malgré l'existence de ressources complémentaires pouvant combler partiellement cet écart (voir MÉO, s.d.-b).

Dans cette optique, l'utilisation exosystémique des données de l'examen peut engendrer un washback négatif. Par exemple, lorsque les recommandations stratégiques formulées dans le mémo biannuel reposent sur des résultats dont la validité pédagogique est fragile, une boucle d'information inefficace et inexacte peut se mettre en place (Smith, 1991). Cette situation, représentée dans la Figure 11 par le lien reliant l'enseignant au document (le mémo biannuel) dans l'exosystème, peut se traduire, au niveau microsystémique, par une pression accrue sur les enseignants, en particulier ceux qui n'ont ni suivi la formation DELF ni participé à la passation de l'examen, pour préparer leurs élèves à une évaluation qui n'est pas pleinement alignée avec leurs croyances ontosystémiques en matière d'enseignement du FLS ni avec leurs pratiques microsystémiques. De tels décalages peuvent engendrer du stress tant chez les enseignants que chez les élèves, notamment en raison d'un sentiment d'incohérence entre les apprentissages réalisés en classe et les attentes exosystémiques associées à l'examen (Al Almin et Greenwood, 2018 ; Ali et Hamid, 2020 ; Alvarado et coll., 2019). Ces thèmes seront davantage contextualisés

dans la section 7.4.1, où l'alignement opérationnel FLS-DELF observé au sein des salles microsystémiques est mis en évidence.

Ainsi, les résultats de cette étude confirment qu'il n'est ni fiable ni efficace de présumer que la mise en œuvre d'un examen standardisé peut, à elle seule, générer le washback positif souhaité (Ali et Hamid, 2020 ; Luxia, 2007). L'émergence d'un tel washback exige un alignement macrosystémique politique et idéologique, ainsi qu'un alignement exosystémique institutionnel, conditions nécessaires pour permettre un alignement microsystémique opérationnel cohérent (Tan et Turner, 2014).

Dans ce contexte, le conseil scolaire participant se trouve confronté à un dilemme éthique : offrir l'examen à tous les élèves alors que tous les enseignants ne disposent pas d'une formation adéquate sur l'examen et le CECR. Conformément aux politiques macrosystémiques du MÉO (2013c) et dans le but d'offrir une expérience d'apprentissage FLS-DELF équitable à tous les élèves, ce conseil devrait accorder la priorité à rendre la formation DELF encore plus accessible à tous les enseignants, y compris ceux du palier élémentaire. Enfin, à la lumière de cette discussion, l'étude d'Arnott et ses collègues (2022) illustre bien un exemple de cet alignement administratif exosystémique. Dans leur étude, l'université participante offre la formation DELF aux candidats à l'enseignement du FLS, reconnaissant sa valeur pour soutenir le développement de pratiques actionnelles microsystémiques efficaces et significatives auprès des élèves, et pour favoriser l'alignement entre les programmes de FLS et l'examen DELF.

Il convient maintenant d'orienter la discussion vers un autre phénomène exosystémique : l'influence de la mise en œuvre du DELF sur la production de matériel pédagogique, et son impact sur l'alignement opérationnel entre les programmes de FLS et l'examen DELF dans les salles microsystémiques. Ces idées sont abordées et mis en lien avec les recherches antérieures sur le FLS dans la prochaine section.

7.2.2 Effets du DELF sur la production de ressources pédagogiques

L'examen DELF semble exercer un effet de washback sur les maisons d'édition et les organismes éducatifs. Dans la Figure 11, l'on peut comprendre que la présence de FEI dans cet écosystème s'étend donc au-delà des points évoqués jusqu'à présent, pour concerner également les maisons d'édition. En effet, un examen standardisé peut inciter ces entités exosystémiques à produire du matériel pédagogique en adéquation avec ses exigences (Rahman et coll., 2023), particulièrement lorsque ses enjeux sont importants (Spratt, 2005). Les résultats onto- et

microsystémiques montrent que certaines plateformes éducatives canadiennes, telles qu'Idéllo, ainsi que plusieurs associations professionnelles (notamment Canadian Parents for French, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion et l'Association canadienne des professeurs de langue seconde) produisent du matériel scolaire et offrent des occasions d'apprentissage professionnel alignées sur le DELF et le CECR (Filip).

Bien que les enjeux sociétaux associés au DELF ne soient pas aussi considérables que ceux d'examens internationaux d'anglais L+, tels que l'IELTS, l'engagement de ces organisations dans l'enseignement du FLS par le biais du DELF illustre la portée de cet examen dans le paysage canadien du FLS. Dans un contexte pédagogique longtemps marqué par un manque de ressources adaptées (CLO, 2019), il importe de reconnaître la contribution du DELF et du CECR à l'enrichissement du matériel d'enseignement.

Par ailleurs, les résultats onto- et microsystémiques indiquent que plusieurs participants bénéficient de ressources pédagogiques alignées sur le DELF et le CECR. Ces dispositifs peuvent amener les enseignants de FLS à percevoir la valeur de l'utilisation de matériel authentique dans les expériences d'apprentissage (Allison, Florence) et à développer une réflexion plus critique sur la pertinence des ressources qu'ils choisissent (Ben). De tels bénéfices peuvent surtout contribuer à renforcer l'alignement FLS-DELF opérationnel dans les salles microsystémiques (Chou, 2017), surtout si le conseil scolaire veille à garantir un accès équitable à ces ressources (Shih, 2007 ; Shohamy et coll., 1996). Les résultats exosystémiques suggèrent que tel est le cas, dans la mesure où le mémo biannuel du conseil inclut des liens vers des ressources pédagogiques alignées sur l'approche actionnelle, ainsi que sur d'autres approches complémentaires, telles que l'approche neurolinguistique.

Comme démontré dans d'autres sections de ce chapitre, de nombreux éléments, y compris les ressources et la formation, peuvent renforcer ou rupturer l'alignement systémique FLS-DELF et, par conséquent, le washback de l'examen. Dans la section suivante, consacrée au mésosystème, l'expérience de la correction et de la passation de l'examen est abordée, révélant les effets bénéfiques et limités de cette expérience sur cet alignement et sur le washback du DELF.

7.3 Le DELF dans une perspective mésosystémique

Dans cette section, les enjeux liés au DELF au sein du mésosystème sont abordés et situés dans le contexte plus large des défis auxquelles les enseignants de FLS peuvent être confrontés. Plus précisément, cette section discute de l'expérience de participer à la correction et à la passation

du DELF, en s'intéressant aux bénéfices pédagogiques, matériels, sociaux et linguistiques qui peuvent en être retirés. Ces bénéfices, qui peuvent être interprétés comme des effets positifs du washback, sont discutés à partir des résultats mésosystémiques de la présente étude et mis en relation avec les travaux antérieurs sur le FLS, le CECR et le DELF.

Plus spécifiquement, dans un premier temps, cette expérience est examinée sous l'angle du développement professionnel qu'elle peut représenter. Ensuite, elle est analysée en lien avec l'inspiration de ressources matérielles qu'elle peut générer et en fonction du rôle qu'elle peut jouer dans la vitalité de la communauté d'enseignants de FLS. Par la suite, la discussion porte sur les (limites des) bénéfices linguistiques associés à la correction et à la passation de l'examen. Après cela, cette expérience est examinée à partir du rôle qu'elle peut jouer dans la rétention des enseignants en FLS. Enfin, cette section met en évidence la manière dont la pénurie de personnel enseignant en FLS peut limiter la portée de ces bénéfices, notamment en ce qui concerne l'alignement entre les programmes de FLS et le DELF, ainsi que les conditions nécessaires à l'émergence d'un washback positif.

7.3.1 Défis auxquels les enseignants de FLS sont confrontés

Depuis longtemps, la recherche met évidence les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les enseignants de FLS dans leur pratique professionnelle (voir Kissau, 2005). Ces derniers font face à un accès limité au développent professionnel pertinent, à un manque de ressources matérielles ainsi qu'à un soutien administratif et collégial souvent inadéquat, entre autres (Arnott et coll., 2023 ; Knouzi et Mady, 2014 ; Lapkin et coll., 2006). En guise d'exemple, les formations largement proposées aux enseignants de FLS tendent à restreindre leur autonomie professionnelle (Masson, 2018) et à les stigmatiser comme étant déficients sur le plan linguistique et pédagogique (Arnott et coll., 2023). Ces expériences peuvent engendrer des sentiments d'isolement et de marginalisation (Masson, 2018).

Par ailleurs, il existe un manque de ressources destinées à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS (CLO, 2019). Les enseignants peinent notamment à trouver de matériel scolaire adapté aux compétences, à l'âge et aux intérêts des élèves (Arnott et coll., 2023 ; CLO, 2019). De plus, ces enseignants rapportent se sentir isolés (Masson, 2018) et en manque de communauté professionnelle et de mentorat (Arnott et coll., 2023). Ces sentiments peuvent s'accompagner d'une certaine apathie institutionnelle envers le domaine de FLS (Arnott et coll., 2023). En effet, certains conseils scolaires négligent son enseignement, allant jusqu'à fermer des

classes de français pour réduire les coûts, forçant les enseignants à enseigner dans les salles de leurs collègues (CLO, 2019). Cette situation peut renforcer des attitudes discriminatoires de la part d'enseignants non spécialisés et accentuer le sentiment de dévalorisation et d'isolement vécu par les enseignants de FLS (CLO, 2019).

Toutefois, les résultats mésosystémiques de cette présente recherche montrent que l'expérience de la correction et de la passation du DELF peut contribuer à atténuer ces difficultés. Ils positionnent également cette expérience comme une extension naturelle de la formation DELF, pouvant renforcer et étendre les bénéfices de celle-ci pour l'alignement opérationnel microsystémique entre les programmes de FLS et l'examen DELF. Cette relation entre le mésosystème et le microsystème est illustrée dans la Figure 11 par la proximité des deux systèmes, qui se chevauchent. Dans les prochaines sections, les limites et les bénéfices de cette expérience sont discutés.

7.3.2 Passation du DELF en tant qu'expérience de développement professionnel

Il est bien documenté que la formation DELF constitue un développement pédagogique exceptionnel pour les enseignants de FLS (Rehner, 2018 ; OPSBA, 2023). Les résultats macro- onto- et exosystémiques de la présente recherche vont dans ce même sens et soulignent l'importance de cet accompagnement pour l'alignement FLS-DELF et le washback positif de cet examen. Quant à l'expérience de la correction et de la passation des élèves au DELF, les résultats mésosystémiques démontrent qu'elle peut également constituer une expérience de développement professionnelle importante et significative pour les enseignants de FLS, pouvant contribuer de manière significative à l'alignement FLS-DELF et renforçant ainsi les conditions propices à des effets du washback positif de l'examen.

D'abord, lors de la correction et de la passation du DELF, les enseignants-correcteurs sont amenés à mobiliser les compétences acquises lors de la formation DELF. Ceci est illustré dans la Figure 11, où les lignes directes relient l'enseignant au formateur DELF et à l'examen. Ils doivent s'engager dans un processus d'évaluation des élèves fondé sur les cadres d'évaluation de FÉI, — lesquels incluent les descripteurs de performance de tous les niveaux, les effets parasites, les anomalies, ainsi que le CECR (FÉI, 2022b) — mettant en pratique les compétences développées au cours de cette formation. Ces apprentissages peuvent être réinvestis tant dans le contexte mésosystémique que dans les pratiques microsystémiques en classe de FLS. Dans ce sens, si la formation DELF est considérée comme importante pour comprendre le CECR et adapter son

approche actionnelle au microsystème (Arnott et coll., 2017 ; Faez, Taylor et coll., 2011 ; Kristmanson et coll., 2011 ; Moonen et coll., 2013 ; Piccardo, 2013, 2019 ; Rehner, Popovich et coll., 2021 ; Supunya, 2022 ; Van Geel, 2022), les données de cette présente recherche montrent comment l'expérience de la correction et de la passation du DELF peut être vue comme une expérience de consolidation de celle-ci et au-delà, où la capacité des enseignants à renforcer l'alignement opérationnel FLS-DELF est accrue.

La correction et la passation exigent également que les enseignants prennent connaissance des sujets de l'examen, les décortiquent et les analysent en lien avec les copies types (Faye, Filip). Cet exercice, réalisé en grand groupe lors des mini formations quotidiennes pendant la correction et la passation, offre aux enseignants l'occasion de partager leurs observations et réflexions, tout en bénéficiant de celles de leurs collègues et des experts (Diane, Faye, Filip). Il a été démontré ailleurs qu'un dialogue professionnel structuré sur le CECR était bénéfique pour soutenir les pratiques enseignantes des enseignants à cet égard (Kristmanson et coll., 2011). De la même manière, les résultats méso- et microsystémiques montrent que le dialogue professionnel structuré portant sur les épreuves du DELF favorise une meilleure compréhension de celles-ci par les enseignants (Ben, Filip, Ruby, Roxane), une compétence essentielle à leur rôle de correcteur, tout en les aidant à concevoir, dans leur propre classe, des tâches actionnelles inspirées du format de l'examen (Rönneper, 2008 ; Vandergrift, 2015).

Pour les enseignants de FLS, la correction et la passation du DELF constituent aussi une occasion de développer leurs compétences en enseignement du FLS. Par exemple, ils doivent faire appel à leurs compétences interpersonnelles et pédagogiques afin d'évaluer les élèves de manière bienveillante et juste. Ils font un effort étendu pour les rendre à l'aise avant (Ben, Rita, Roxane), pendant (Bassim, Florence, Rose, Ruby) et après l'épreuve (Florence). Ils expliquent également le déroulement de l'examen (Andriane) et s'assurent à ce que l'élève comprend le processus (Bassim). L'utilisation de ces compétences au sein du mésosystème peut renforcer leur mise en œuvre dans le microsystème, particulièrement chez les nouveaux enseignants de FLS, pour qui ce type d'expérience et de soutien professionnel s'avère particulièrement important (voir Arnott et coll., 2023).

Par ailleurs, pour soutenir les performances linguistiques des élèves, les enseignants posent des questions stratégiques visant à amener les élèves à mobiliser certaines structures grammaticales et un vocabulaire précis (Allison, Ben). Cette pratique requiert une connaissance

approfondie de la langue française et de la pédagogie du FLS, tout en sollicitant une grande agilité linguistique. Les enseignants de FLS doivent ainsi manier la langue avec finesse afin de donner aux élèves les meilleures chances de réussite. Cette expérience peut aider les enseignants de FLS à affiner leur expertise en matière de structures grammaticales et de vocabulaire en français, et constitue une expérience de développement linguistique dans laquelle ils sont positionnés comme des experts, ce qui contraste fortement avec les expériences précédemment documentées (voir Knouzi et Mady, 2014 ; Masson, 2018). Ils sont également confrontés à des dilemmes stimulants : maintenir le standard linguistique de l'épreuve tout en l'adaptant aux besoins des élèves (Rita) – des questionnements et pratiques directement applicables à la salle de classe de FLS.

Par ailleurs, lors de l'harmonisation, les données montrent les différentes façons dont les enseignants sont amenés à approfondir leur compréhension relative à la performance de l'élève et à l'évaluation juste de celle-ci. Par exemple, ils s'engagent dans un dialogue avec leur homologue afin de déterminer ce que l'élève (ne) pouvait (pas) faire par rapport aux descripteurs de performance (Ben, Ruby, Florence). Cette discussion exige que le correcteur prenne position (Ruth), la justifie à partir descripteurs (Roxane) et l'étaye à l'aide d'exemples notés lors de la performance (Ben, Rose). Ces échanges constituent une occasion de calibrer ses pratiques en tant que correcteur (Ben, Rita, Filip, Ruth) et enseignant (Ben, Diane, Faye). Ils permettent également de bénéficier de l'accompagnement d'experts lorsque nécessaire (Filip) et de favoriser l'apprentissage entre collègues afin d'enrichir ses pratiques enseignantes (Florence, Ruby), représentant une riche expérience professionnelle, pédagogique et linguistique. Ces résultats rejoignent ceux de Supunya (2022), en Thaïlande, qui souligne que la réflexion pédagogique collaborative, fondée sur l'échange d'idées, favorise le développement des connaissances et des pratiques enseignantes liées à l'approche actionnelle du CECR.

Enfin, les résultats onto- et microsystémiques indiquent que la participation à la correction et à la passation du DELF permet aux enseignants de transférer les apprentissages développés lors de cette expérience à leurs pratiques microsystémiques. Par exemple, ils approfondissent leur compréhension de ce qu'un élève peut faire dans les quatre compétences linguistiques à chaque niveau du CECR (Allison, Ben, Filip, Rita) ; et, ils sont exposés à un cadre de référence clair pour le cheminement (Allison, Bassim, Filip, Roxane) et pour le but de l'apprentissage du FLS (Andriane, Ben, Cécile, Florence, Rose, Ruby, Rita).

Dans cette optique, l'expérience de la correction et de la passation du DELF peut constituer une expérience de développement professionnel important, dans la mesure où elles favorisent un apprentissage professionnel, pédagogique, linguistique, collaboratif et réflexif. Cette expérience peut ainsi favoriser un meilleur alignement entre les programmes de FLS et l'examen, et l'émergence d'effets de washback souhaités (Luxia, 2007 ; Alderson et Wall, 1993). Dans la section suivante, cette expérience est abordée sous l'angle des ressources matérielles.

7.3.3 Passation du DELF : une source d'inspiration pédagogique

Bien que les résultats exosystémiques montrent que les correcteurs ne soient pas autorisés à copier du matériel provenant du DELF (FEI, 2022a), ils peuvent profiter de la correction et de la passation pour trouver de l'inspiration. En effet, les enseignants sont exposés à une cinquantaine de sujets lors de chaque session DELF. Les résultats mésosystémiques indiquent aussi que cette expérience constitue une occasion d'échanges pédagogiques entre enseignants (Florence, Ruby), lors desquels ils bénéficient également de matériel d'appui fourni par l'équipe organisatrice (Diane, Faye).

Ces sujets, ces interactions et ce matériel d'appui peuvent ainsi constituer une source d'inspiration pour l'élaboration et l'utilisation de matériel pédagogique. Dans cette optique, la correction et la passation du DELF peuvent contribuer à pallier le manque de ressources souvent ressenti par les enseignants de FLS (CLO, 2019). De plus, une meilleure compréhension du CECR, acquise notamment grâce à la formation DELF, peut faciliter l'utilisation des ressources qui y sont associées, ainsi que l'intégration de matériel authentique issu du quotidien des enseignants (Rehner et coll., 2021 ; Mui, 2015). Les résultats mésosystémiques de la présente recherche suggèrent que la participation à la correction et à la passation du DELF représente une extension naturelle de ces bénéfices offerts par la formation DELF. Enfin, ces bénéfices matériels mettent en évidence la façon dont cette expérience peut agir également comme levier d'alignement FLS-DELF (Ali et Hamid, 2020), favorisant ainsi la probabilité d'effets positifs de washback (Hamp-Lyons, 1998 ; Spratt, 2005). Dans la prochaine partie, la correction et la passation du DELF sont examinées en relation avec le rôle qu'elles jouent dans la vitalité de la communauté d'enseignants de FLS.

7.3.4 Communauté FLS alimenté au DELF

Les résultats mésosystémiques indiquent que la correction et la passation du DELF peuvent nourrir des sentiments de communauté et de mentorat chez les enseignants de FLS. Par exemple, cette expérience alimente les sentiments de camaraderie et de communauté (Ben). Plus

spécifiquement, les enseignants ont l'occasion de tisser des liens sociaux avec leurs collègues participant aussi au DELF (Roxane, Ruby). De même, la perspective exosystémique liée à la construction de binômes stratégiques (Faye) contribue au sentiment de mentorat, de connexion, d'échange et d'apprentissage pédagogique (Adèle, Allison, Andriane, Florence, Ruby), renforçant l'enseignement du FLS en tant qu'un processus relationnel (Arnott et coll., 2023). Ces dynamiques suggèrent que la correction et la passation du DELF peuvent jouer un rôle significatif dans la construction, le développent et le maintien d'une communauté d'enseignants de FLS, tant pour les enseignants débutants (Adèle) que pour les enseignants retraités (Roxane, Ruby). Ainsi, cette expérience peut contribuer à briser le sentiment d'isolement souvent ressenti par cette population d'enseignants (Arnott et coll., 2023 ; Masson, 2018).

En ce qui concerne le washback, un accompagnement adéquat s'avère essentiel pour favoriser des effets positifs (Anderson et Wall, 1993). Plus précisément, il peut servir de tremplin à l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques (Prodromou, 1995 ; Rahman et coll., 2023). Dans cette perspective, la construction, le développement et le maintien d'une communauté FLS favorisée par la correction et la passation du DELF ont le potentiel de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle (Kristmanson et coll., 2011 ; Supunya, 2022). Cette dynamique peut ainsi contribuer à renforcer l'alignement entre les programmes de FLS et l'examen (Alderson et Wall, 1993) et à créer les conditions propices à l'émergence d'un washback positif (Tan et Turner, 2014). La prochaine section aborde cette expérience de passation des élèves au DELF sous l'angle du développement linguistique des enseignants.

7.3.5 Passation du DELF : une occasion de développement linguistique

Les résultats mésosystémiques montrent que la correction et la passation du DELF constituent pour les enseignants une occasion de pratiquer le français, contribuant ainsi au développement et au maintien de leurs propres compétences linguistiques (Rose, Ruby). Rappelons que FÉI (2022a) exige que les journées d'examen se déroulent entièrement en français, et les résultats mésosystémiques indiquent que l'ensemble des acteurs (organisateurs, formateurs et correcteurs) font l'effort de communiquer dans cette langue (Ruth, Rose, Ruby). Pour les enseignants retraités, ces journées représentent même une occasion importante de maintenir leur niveau de français (Rose, Ruby).

Dans cette perspective, puisque la compétence linguistique constitue un élément essentiel de l'enseignement d'une langue (OPSBA, 2019), la pratique du français dans le cadre du DELF

peut contribuer au maintien de la qualité linguistique et pédagogique dans l'enseignement du FLS. Cette contribution, aussi modeste qu'elle soit, demeure significative, d'autant plus que la majorité des enseignants de FLS sont eux-mêmes des apprenants du français (Lapkin et coll., 2009). Par ailleurs, il est important de ne pas négliger l'impact de ce développement linguistique sur les effets de washback de l'examen DELF. En effet, Abdullah Al Tamimi et coll. (2022), Chou (2017), Spratt (2005) et Tan et Turner (2014) soulignent que les compétences linguistiques pertinentes modulent les effets de washback d'un examen de langue standardisé, en particulier en ce qui concerne la capacité et la confiance des enseignants à faciliter et à participer à des discussions et interactions orales (Chou, 2017 ; Tan et Turner, 2014). Dans cette optique, de solides compétences linguistiques en français contribuent également à l'alignement entre le FLS et le DELF, dans la mesure où elles permettent aux enseignants de faciliter des expériences d'apprentissage authentiques et ancrées dans l'approche actionnelle.

Cependant, les données montrent que la correction et la passation du DELF peuvent également accentuer l'isolement des enseignants dont les compétences en français ne sont pas assez fortes pour y participer. En effet, les résultats exosystémiques montrent que FÉI requiert un niveau minimum de B2 en français pour administrer et corriger cet examen (FÉI, 2022a). De plus, si les enseignants souhaitent faire passer les élèves au niveau B2, ils doivent eux-mêmes atteindre au moins le niveau C1, car FÉI exige que le correcteur possède un niveau supérieur à celui des élèves évalués (FÉI, 2022a). Bien que les enseignants puissent être motivés à développer leur français afin de participer à la formation DELF (OPSBA, 2023), la responsabilité du développement et du maintien de leurs compétences linguistiques ne devrait pas leur revenir uniquement (Arnott et coll., 2023).

Ces constats soulèvent des questions persistantes quant au dispositif DELF, qu'il s'agisse de la formation, de la correction ou de la passation. D'une part, il est compréhensible que FÉI cherche à garantir un certain niveau de compétences linguistiques dans le cadre de l'examen : comme l'a souligné Ruth, comment évaluer un élève si l'on ne parle pas mieux que lui ? D'autre part, il est crucial que ce dispositif ne contribue pas à aggraver l'isolement des enseignants de FLS ni à nuire à leur confiance et à leur développement linguistique.

Dans les prochains paragraphes, les bénéfices pédagogiques, matériels, sociaux et linguistiques associés à la correction et à la passation du DELF sont mis en relation avec la rétention des enseignants en FLS, ainsi qu'avec l'influence de la pénurie de personnel enseignant

sur la mise en œuvre de l'examen dans le contexte de la présente étude. Cette discussion examine également la manière dont cette pénurie peut limiter la portée des bénéfices mentionnés ci-dessus, notamment en ce qui concerne l'alignement entre les programmes de FLS et l'examen, ainsi que les conditions favorables à un washback positif.

7.3.6 Passation du DELF : une manifestation de la pénurie d'enseignants de FLS

Un accès limité à des formations professionnelles pertinentes, un manque de ressources matérielles et un soutien administratif ou collégial insuffisant, entre autres facteurs, peuvent amener les enseignants de FLS à se réorienter vers d'autres carrières en dehors de l'enseignement du FLS (Arnott et coll., 2023). Plus précisément, depuis de nombreuses années (Macfarlane et Hart, 2002), et accrue depuis la pandémie de la COVID-19 en 2020, il existe une pénurie importante d'enseignants qualifiés en FLS en Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2021). Dans ce contexte, les bénéfices pédagogiques, matériels, sociaux et linguistiques associés à la correction et à la passation du DELF pourraient contribuer à favoriser leur rétention. En soutenant le développement professionnel, l'accès et l'inspiration à l'égard des ressources pédagogiques, la vitalité de la communauté du FLS ainsi que le maintien des compétences linguistiques des enseignants, ces expériences peuvent renforcer leur motivation et leur épanouissement dans la classe de FLS, réduisant ainsi le risque qu'ils envisagent une autre carrière.

Cependant, les résultats exosystémiques montrent que la pénurie d'enseignants de FLS (Arnott et coll., 2023) complique la participation des enseignants à la correction et à la passation du DELF, en raison du manque d'enseignants suppléants disponibles pour couvrir leurs cours (Diane, Faye). Ils indiquent que cette contrainte structurelle a conduit le conseil scolaire a adopté un modèle de correction et de passation durant les vendredis et les fins de semaine (Diane, Faye). Par conséquent, les enseignants retraités jouent un rôle essentiel en tant que correcteurs : sans eux, *la machine DELF* tomberait en panne (Ben, Faye, Filip). Ainsi, la mise en œuvre de cet examen met en lumière un enjeu plus large : la pénurie d'enseignants de FLS, déjà bien documentée dans d'autres sphères du domaine (voir Masson et coll., 2021), se manifeste également dans l'organisation et le fonctionnement même de la mise en œuvre du DELF.

Cette situation soulève ensuite des questions importantes quant à ses répercussions sur le washback de l'examen, et plus largement, sur la réalisation des objectifs macrosystémiques associés à sa mise en œuvre (Gouvernement de l'Ontario, 2019). Plus précisément, puisque les enseignants retraités occupent maintenant la majorité des postes de correcteurs, les avantages

pédagogiques liés au washback de l'examen ne profitent pas pleinement à leur public cible, soit les enseignants actifs (Andriane, Ben), et encore moins à ceux du palier élémentaire (Ruby). Autrement dit, le lien entre l'accompagnement et l'examen, censé soutenir le développement professionnel des enseignants, l'alignement entre les programmes de FLS et le DELF, et les conditions favorables à un washback positif, se trouve affaibli. La pénurie d'enseignants module ainsi le washback du DELF de manière négative en limitant la portée de ses effets pédagogiques au sein du système scolaire.

Au-delà des effets immédiats sur le washback, la dépendance mésosystémique envers les enseignants retraités soulève des préoccupations quant à la durabilité de ce dispositif. Les futures cohortes d'enseignants retraités de FLS voudront-elles continuer à y participer (Ben) ? Pourquoi le conseil scolaire n'a-t-il pas sollicité davantage la participation des enseignants des niveaux élémentaires (Ruby) ? Dans ce sens, la mise en œuvre du DELF contribue au maintien des enseignants de FLS dans les salles de classe (grâce aux bénéfices mentionnés précédemment) et en dépend.

Afin de préserver la pérennité de la mise en place de ce dispositif et d'en étendre les bénéfices à l'ensemble de la population scolaire, le conseil scolaire devra envisager des mesures structurelles. Il sera important notamment de répondre aux constats chronosystémiques indiquant que les enseignants actifs ne souhaitent pas travailler les fins de semaine (Andriane, Ben) et de soutenir la participation des enseignants du palier élémentaire (Ruby). Ces ajustements permettraient non seulement de stabiliser la mise en œuvre de l'examen, mais aussi de renforcer l'alignement opérationnel FLS-DELF et son potentiel de washback positif à l'ensemble du personnel enseignant du FLS.

Dans cette optique, la section suivante porte précisément sur une discussion du washback du DELF au sein des microsystèmes étudiés dans le cadre de la présente recherche. Il importe de garder à l'esprit les expériences abordées précédemment, ainsi que les autres facteurs susceptibles de moduler les effets de cet examen dans la salle de classe.

7.4 Washback du DELF au sein des microsystèmes

Dans cette section, le washback du DELF au sein des microsystèmes de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS est abordé, permettant d'observer certains effets de l'alignement systémique abordé ci-dessus. Dans la Figure 11, l'examen DELF est montré comme étant dans la salle de classe. Bien que l'examen lui-même ne se trouve pas physiquement dans la salle, certains

de ses aspects y sont bel et bien présents. Ces aspects sont décrits ici et considérés comme ses effets de washback. Plus précisément, en commençant sous l'angle de l'enseignement, les résultats microsystémiques sont mis en relation avec le modèle de Smith (1991), en portant une attention particulière aux pratiques de préparation. Ensuite, les trois écoles participant à cette étude sont comparées et contrastées en s'appuyant sur le modèle de Watanabe (2004), afin d'analyser plus largement les pratiques enseignantes déclarées et observées. Enfin, l'apprentissage du FLS des élèves est discuté en lien avec le washback de cet examen.

7.4.1 Préparation au DELF dans les cours de FLS

Il est possible de constater certains effets de washback dans l'enseignement décrit et observé dans le contexte de cette étude. Par exemple, parmi les huit catégories de washback identifié par Smith (1991), plusieurs ont pu être relevées. Tout d'abord, la première catégorie de washback concerne n'importe quelle préparation spéciale à l'examen. Chez tous les enseignants participant à cette étude, il existe une forme de préparation se manifestant à des degrés variés et qui sera développé dans cette section.

La deuxième catégorie de washback regarde l'enseignement des techniques de passation. Dans le contexte de cette étude, plusieurs techniques de passation ont été soulevées. Par exemple, l'utilisation du subjonctif impressionne les correcteurs (Andriane), ne pas dire son âge (Allison, Andriane), écouter l'enregistrement entier avant de sélectionner la réponse (Cécile) et utiliser le vocabulaire dans la consigne lors de sa PÉ ou PO (Adèle).

Ce type de préparation au test en particulier peut avoir un impact important sur les utilisations exosystémiques des résultats. Plus précisément, Smith (1991) avertit que des pratiques incohérentes à cet égard, où certains enseignants les adoptent et d'autres non, peuvent fausser les résultats de l'examen, donnant une vision inexacte de l'enseignement et de l'apprentissage qui ont lieu. Cet exemple réitère l'importance exosystémique de s'assurer que les enseignants comprennent, s'identifient et participent aux effets du washback du DELF souhaités au sein du macrosystème (Tan et Turner, 2014).

La troisième catégorie, l'exhortation, se manifeste lorsque les enseignants encouragent les élèves : Adèle les encourage à faire de leur mieux lors de l'examen ; Allison rappelle l'importance de parler en français en classe à l'approche du DELF ; et, Ben encourage la participation aux cours avant l'examen. Selon Smith (1991), cette approche souligne une croyance qu'ont les enseignants en lien avec la préparation à l'examen : la réussite au DELF dépend avant tout des efforts et de

l'engagement des élèves. Elle illustre également une façon dont l'ontosystème (croyances de l'enseignant) peut moduler le washback dans le microsystème (salle de classe), tout en exerçant une influence ontosystémique sur les élèves eux-mêmes, pouvant entraîner une pression productive ou non pour se préparer à l'examen (Al Almin et Greenwood, 2018).

Ensuite, certains enseignants ont mentionné enseigner le contenu de l'examen (quatrième catégorie de washback), dans la mesure où cela est possible pour le DELF. Par exemple, Adèle cible les thèmes les plus fréquents, comme l'environnement, tandis que Cécile explique des termes culturels spécifiques juste avant les épreuves collectives (p. ex., le lycée). Dans ce dernier cas, cette forme d'enseignement ciblé peut être considérée comme du bachotage (Smith, 1991), modulée par le chronosystème. Ce type de préparation risque de fausser les résultats du test en donnant une image partielle des compétences des élèves, lesquelles s'inscrivent dans une conception plus large de l'apprentissage (Smith, 1991), incluant la capacité à interpréter des références culturelles inconnues et à mobiliser ses compétences interculturelles pour les surmonter, compétences clés définies dans le CECR et intégrées aux niveaux de référence (voir CoE, 2001). Ainsi, les effets négatifs de ce type de préparation peuvent se manifester à plusieurs niveaux : dans l'ontosystème, en accentuant le stress (Tsagari, 2007, 2009) ; dans les microsystèmes, en réduisant le temps consacré à un apprentissage formatif (Smith, 1991) ; et, dans l'exosystème, en menant à l'utilisation de données d'examen invalides pour guider des décisions stratégiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS (Smith, 1991).

La cinquième catégorie de washback, soit l'enseignement en fonction du test, a également été observée. Certains enseignants (Allison, Bassim, Ben) ont enseigné la compétence argumentative propre au DELF (présenter et défendre un avis), tandis qu'Adèle, Andriane et Ben ont travaillé la présentation de soi. Smith (1991) souligne que, traditionnellement, ce type de préparation peut entraîner des résultats biaisés. Toutefois, dans le cas du DELF, puisque les épreuves exigent la mobilisation de compétences linguistiques fonctionnelles, plusieurs participants (Adèle, Allison, Andriane, Ben, Bassim, Rose) estiment que ce type de préparation est bénéfique au développement linguistique général des élèves. Cela dit, certaines pratiques plus mécaniques, notamment lorsque les enseignants demandent aux élèves de mémoriser la conclusion d'une lettre (Cécile) ou l'introduction de leur entretien dirigé (Adèle), risquent effectivement de fausser les résultats des examens (Smith, 1991) et mettent en évidence la nécessité d'une orientation exosystémique claire concernant ces pratiques microsystémiques.

Aucune pratique spécifique d'inoculation du stress (sixième catégorie) n'a été mentionnée, bien qu'Adèle et Cécile aient proposé de travailler individuellement avec les élèves sur la PO avant l'examen s'ils le souhaitaient. Comme le montrent les résultats de Smith (1991), cette pratique semble être dans l'intérêt des élèves, dans la mesure où des exercices supplémentaires guidés par l'enseignant pourraient les aider à se sentir plus confiants quant à leur capacité à réussir l'examen. Cela dit, elle comporte aussi un risque de washback négatif lié au stress excessif (Allen, 2016).

Par ailleurs, presque tous les enseignants utilisent d'anciennes versions du DELF dans leur enseignement (septième catégorie) pour familiariser les élèves avec le format et pour continuer le développement linguistique général (Allison, Adèle, Ben, Cécile). Cette pratique peut à la fois conduire à un véritable développement de compétences authentiques et gonfler artificiellement les résultats, affectant leur utilisation exosystémique (Smith, 1991). Elle peut aussi amener à un rétrécissement du curriculum, limitant le développement global de compétences linguistiques en français (Ferman, 2003).

Enfin, aucun enseignant n'a indiqué aider les élèves à tricher sur l'examen DELF (huitième catégorie), et, comme l'indiquent les résultats exo- et mésosystémiques, ils ne font pas passer l'examen à leurs propres élèves. Il est toutefois possible que certains surveillants ou correcteurs adoptent des comportements pouvant relever de cette catégorie, sans que cela ait été observé ici.

Dans l'ensemble, cette discussion met en lumière la nécessité pour le conseil scolaire de reconnaître l'existence d'une préparation spécifique à l'examen DELF dans les classes de FLS. Dans les prochains paragraphes, le washback sera examiné en comparant et en contrastant les microsystèmes étudiés dans cette étude selon le modèle de washback de Watanabe (2004). Rappelons que ce modèle analyse le washback à travers cinq dimensions : la spécificité du washback, son intensité, sa durée, son intentionnalité et sa nature (positif ou négatif).

7.4.2 Spécificité du washback du DELF

Dans les trois écoles, le washback semble se manifester sous une forme spécifique, c'est-à-dire, en lien direct avec l'examen DELF et non avec n'importe quel test (Watanabe, 2004). Tous les enseignants ayant participé à la présente recherche ont évoqué la manière dont cet examen influence leurs pratiques enseignantes (Adèle, Allison, Andriane, Bassim, Ben et Cécile). En guise d'exemple, ils ont tous indiqué que le format, les modalités, le contenu et les thèmes du DELF influencent leurs pratiques, à des degrés variés : Allison, Bassim et Ben privilégient des activités

de traitement de l'information similaires à celles des épreuves de PO et de PÉ du DELF, tandis que Cécile se sert d'anciens examens à des fins d'évaluation diagnostique.

Il est toutefois important de reconnaître que cette étude porte spécifiquement sur le DELF, ce qui peut avoir influencé les réponses des participants. En d'autres termes, le fait d'avoir centré les entrevues et les observations sur cet examen en particulier a pu encourager les enseignants à formuler explicitement des liens qu'ils n'auraient peut-être pas exprimés aussi clairement dans un autre contexte[23].

7.4.3 Intensité du washback du DELF

Ensuite, dans les écoles A et B, le washback semble être d'une intensité modérée à forte, c'est-à-dire, qu'il peut déterminer en grande partie, voire entièrement, ce qui se passe dans les salles de classe. Par exemple, à l'École A, Adèle a expliqué que le DELF structure ses cours à tous les niveaux : approche, compétences et thèmes. De manière similaire, à l'École B, Bassim a indiqué que l'ensemble de ses activités en classe est orienté vers la préparation de ses élèves à l'examen. Ces cas contrastent avec celui de l'École C, où le washback du DELF dans la classe de Cécile semble plutôt faible. En effet, bien que cette dernière ait indiqué utiliser d'anciens examens DELF dans ses pratiques d'évaluation et enseigner les quatre compétences linguistiques, l'influence la plus marquée du DELF semblait se manifester durant la semaine précédant les épreuves collectives, lorsqu'elle a consacré une semaine complète à la préparation du format du DELF.

Cette variation dans l'intensité du washback entre les écoles invite à s'interroger sur les facteurs susceptibles de le moduler, notamment la formation et l'expérience des enseignants en lien avec le DELF. En effet, les enseignants des écoles A et B ont tous suivi la formation DELF et ont participé au moins une fois à la correction et à la passation du DELF, alors que Cécile n'a pas eu ces expériences. Rappelons que la formation peut avoir une influence sur le degré d'alignement entre l'enseignement et l'examen (Andrews, 2004), et dans le contexte ontarien, Rehner, Lasan et leurs collègues (2021) soutiennent que la formation DELF tend à promouvoir des pratiques alignées sur l'approche actionnelle. Sous cet angle, les résultats de la présente étude semblent corroborer les observations de Rehner, Lasan et leur équipe (2021) : la participation à la formation (et à la correction et à la passation du DELF) peut encourager les enseignants à établir un lien plus étroit entre leurs pratiques et l'examen. Selon la littérature sur le washback, ce lien peut conduire

[23] https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w

à un meilleur alignement entre les pratiques et l'examen, ainsi qu'à des effets positifs de washback (Tan et Turner, 2014 ; Watanabe, 2004).

Les résultats chronosystémiques révèlent également la manière dont le passage du temps peut moduler l'intensité du washback du DELF sur l'enseignement du FLS. Par exemple, les données microsystémiques montrent qu'elle peut varier en fonction de l'approche de l'examen. Un élève participant (Elliot) a notamment mentionné que le cours d'Allison est devenu plus détendu après l'examen est passé. Ces résultats concordent avec plusieurs études ayant observé un phénomène similaire (Alderson et Wall, 1993 ; Larsson et Olin-Scheller, 2020 ; Shohamy et coll., 1996 ; Tayeb et coll., 2014 ; Tsagari, 2007, 2009 ; Tsang et Isaacs, 2022). Par exemple, Shohamy et son équipe (1996) ont remarqué que certains enseignants ont complètement arrêté toutes les pratiques microsystémiques liées à l'examen une fois celui-ci terminé.

7.4.4 Durée du washback du DELF

En ce qui concerne la durée du washback, elle semble varier selon les microsystèmes étudiés. Par exemple, dans l'École B, elle semble longue, puisqu'elle se manifeste à la fois avant et après la passation de l'examen (Watanabe, 2004) : Bassim et Ben ont indiqué que leur département de français travaille ensemble pour aligner le programme sur le DELF, allant de la neuvième à la 12e année. Dans l'École A, bien que les enseignantes aient évoqué un alignement départemental similaire, la durée du washback paraît plus modérée, notamment dans le cours de FLS de 12e année d'Allison où l'effet du DELF s'est atténué après l'examen (Elliot). Cependant, Allison, tout comme Bassim, considère que ses pratiques alignées sur le DELF permettent aux élèves de développer des compétences utiles pour réussir l'examen et au-delà, témoignant d'une vision plus large que celle de l'examen lui-même.

Le département de français de l'école de Cécile a également aligné les objectifs d'apprentissage de la neuvième à la douzième année sur les niveaux du CECR/DELF, conduisant à un effet de washback de longue durée. Cependant, selon Abdullah Al Tamimi et ses collègues (2022), la semaine de préparation intense, où le DELF semble avoir le plus d'influence chez Cécile, serait classée comme un effet de washback de courte durée. Plus spécifiquement, Abdullah Al Tamimi et ses collègues (2022) ont classifié comme court un washback ne visant que la préparation à l'examen, et non une vision plus large comme celle d'Allison ou de Bassim. Dans ce sens, la durée du washback semble dépendre à la fois des pratiques mises en place (Watanabe, 2004) et de la manière dont les enseignants perçoivent l'examen (Watanabe, 2000), certains voyant son effet

se prolonger tout au long du parcours scolaire et au-delà et d'autres le limitant presque entièrement à la période de préparation immédiate.

7.4.5 Intentionnalité du washback du DELF

Le washback du DELF figurant dans les trois écoles semble d'ailleurs être intentionnel. Tous les enseignants étaient conscients de l'examen DELF et ont mis en place des pratiques spécifiques en vue de celui-ci (Watanabe, 2004). De plus, les directives du conseil rendent ce washback encore plus délibéré (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022). Par exemple, les résultats exosystémiques montrent que dans le mémo biannuel envoyé après chaque session du DELF, l'équipe organisatrice demande aux enseignants d'adopter certaines approches (l'approche actionnelle, l'approche neurolinguistique) et recommande certaines ressources (Alloprof, s.d. ; MÉO, s.d.-b) afin de soutenir le développent des compétences authentiques et fonctionnelles des élèves (MÉO, 2014), notamment celles dans lesquelles les élèves ont moins bien réussi (PÉ).

Toutefois, les discussions ci-dessus montrent que les enseignants ont besoin d'un soutien adéquat pour mettre en œuvre les changements souhaités en lien avec un examen standardisé (Luxia, 2008 ; Alderson et Wall, 1993). Les résultats exosystémiques indiquent que le conseil scolaire offre, en plus du mémo biannuel, une formation DELF annuelle durant l'été (Faye). Ce soutien semble toutefois profiter davantage à certains enseignants (Adèle, Allison, Andriane, Bassim, Ben) qu'à d'autres (Cécile), ce qui soulève la question de son efficacité à l'échelle de l'ensemble du corps enseignant de FLS (Shih, 2007 ; Shohamy et coll., 1996). Enfin, en présence d'un examen standardisé, des effets non intentionnels sont également possibles (Alderson et Wall, 1993), par exemple, une pression ressentie par les enseignants pour assurer la réussite de leurs élèves à l'examen (Florence, Ruth ; Alvarado et coll., 2019).

7.4.6 Nature du washback du DELF

Enfin, la nature du washback de l'examen DELF semble globalement positive dans les trois écoles. Rappelons que le washback est considéré positif quand il favorise les attentes du curriculum (Rahman et coll., 2023) et, plus spécifiquement, lorsqu'il conduit au développement des compétences authentiques dans la langue cible (Watanabe, 2004). Dans les paragraphes suivants, la nature du washback du DELF est abordé en termes de planification, d'enseignement et d'évaluation.

Dans les écoles A et B, le washback du DELF semble soutenir les enseignants dans leur planification, en les aidant à cerner les attentes du curriculum (Adèle, Andriane, Allison, Bassim,

Ben). Ces résultats rejoignent ceux de Lui (2022) ainsi que de Larsson et Olin-Scheller (2020), qui ont observé que les tests standardisés mis en place dans leurs contextes respectifs contribuaient à clarifier pour les enseignants les objectifs et les exigences des cours. De plus, comme les enseignants ayant participé à l'étude de Larsson et Olin-Scheller (2020), les résultats de la présente recherche indiquent que le DELF offre une orientation claire dans les cours de FLS (Adèle, Andriane, Allison, Bassim, Ben). Par exemple, à l'École A, les trois enseignantes ont rapporté se référer à l'examen DELF pour déterminer quelles compétences, structures linguistiques et quel vocabulaire privilégier. De façon similaire, à l'École B, Ben a mentionné planifier à rebours à partir du niveau B1 pour ses élèves du programme de base, tandis que Bassim estime que le CECR et le DELF fournissent des étapes claires pour préparer ses élèves aux exigences linguistiques de l'examen et au-delà. Enfin, à l'école C, Cécile a mentionné que le DELF lui permettait de situer le niveau attendu des élèves (A2, B1) selon leur année d'étude (neuvième, dixième, etc.), ce qui rejoint les constats de Lui (2022) et de Larsson et Olin-Scheller (2020).

Le washback du DELF semble se manifester positivement dans les pratiques d'enseignement des écoles A et B. Par exemple, à l'École A, afin de préparer les élèves à l'examen, les enseignantes proposent des expériences d'apprentissage actives et authentiques du français. De manière similaire, à l'École B, les enseignants mettent l'accent sur le développement des quatre compétences, en travaillant particulièrement l'aisance orale des élèves ainsi que leur capacité à construire et à défendre un argument. Dans le questionnaire, ces enseignants ont également souligné que les activités en salle de classe de FLS s'alignent très bien avec les compétences évaluées à l'examen. Ces résultats rejoignent ceux de Lui (2022) et de Chou (2017). Par exemple, ce dernier, dans un contexte taïwanais, observe un impact positif du « Test of English Listening Comprehension (TELC) » : cet examen amène les enseignants participants à adopter une approche communicative de l'enseignement, dans le cadre de laquelle ils engagent les élèves dans des discussions et des interactions.

Ces résultats témoignent d'une possible évolution des pratiques enseignantes depuis l'étude de Rehner (2014). Rappelons que l'on avait pu en déduire des résultats des élèves que l'accent était davantage mis sur le développement des compétences réceptives (CO, CÉ) et que l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire en contexte demeurait faible. D'après les résultats microsystémiques de cette présente recherche, il semble que, dans certaines classes au moins, l'approche actionnelle soit mise en place et qu'elle soit notamment influencée par l'examen DELF.

Les politiques macrosystémiques (MÉO, 2013a, 2014) qui mettent l'accent sur l'approche actionnelle peuvent y contribuer aussi.

Dans la classe de Cécile, celle-ci a indiqué qu'elle enseigne les quatre compétences linguistiques en lien avec le DELF, suggérant que l'examen peut exercer une certaine influence sur son choix de les cibler, parallèlement aux attentes du curriculum (MÉO, 2014). Toutefois, dans le questionnaire, elle a indiqué que ses activités en salle de classe de FLS et les compétences évaluées à l'examen ne sont pas bien alignées, et lors de l'entrevue, elle n'a pas mentionné d'effet du DELF sur son approche pédagogique. Ces résultats contrastent avec ceux de Vandergrift (2015) qui a rapporté que la majorité d'enseignants participant à son étude ont qualifié leurs activités de CÉ et de PÉ en salle de classe de FLS comme très similaires aux épreuves du DELF, et leurs activités de CO et de PO comme similaires. Ces résultats laissent donc penser que, contrairement aux observations de Vandergrift (2015), le washback positif du DELF dans la classe de Cécile demeure restreint, ce qui souligne une variabilité du washback selon les contextes et les enseignants (Rahman et coll., 2023), modulée vraisemblablement selon les éléments déjà abordés dans ce chapitre (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022 ; Chou, 2017 ; Watanabe, 2000).

Quant à la semaine de préparation dans laquelle Cécile engage les élèves avant les épreuves collectives, elle peut être qualifiée d'« item-teaching » (Popham, 2001), c'est-à-dire, d'un enseignement axé principalement sur la pratique des tâches de l'examen, plutôt que sur les objectifs généraux du curriculum. Cécile elle-même reconnaît cette tension, qualifiant cette période en tant qu'une « semaine d'enseignement perdue », comme certains participants dans l'étude de Smith et ses collègues (1989) et celle de Larsson et Olin-Scheller (2020). Selon Chou (2017), une telle approche risque d'engendrer un apprentissage mécanique de structures grammaticales et du vocabulaire susceptibles de figurer dans les épreuves.

Cependant, les épreuves du DELF reposent sur des situations de communication proches de la vie réelle (Rönneper, 2008 ; Vandergrift, 2015). Dans quelle mesure s'agit-il donc réellement d'une perte de temps ? D'un point de vue curriculaire, peut-être, mais Chang (2022) avance qu'une telle préparation peut se révéler nécessaire. Selon elle, même si l'approche neurolinguistique permet aux étudiants de développer des compétences évaluées par le DELF, certains doivent néanmoins se préparer spécifiquement à l'examen, en se familiarisant notamment avec « [les] techniques, [le] vocabulaire, [les] consignes et [les] modalités d'évaluation du DELF » (Chang, 2022, p. 45). De même, Liu (2022) souligne que, malgré le temps considérable consacré à la

préparation des élèves à l'examen standardisé étudié dans le cadre de son étude, les enseignants y voyaient un investissement bénéfique ayant amélioré leurs pratiques enseignantes.

Adèle a également organisé une semaine de préparation intensive similaire pour ses élèves. Cependant, sa conception de cette semaine était différente de celle de Cécile : le but était de familiariser les élèves avec le format de l'examen, mais, selon elle, cette semaine ne différait pas beaucoup de ses pratiques enseignantes habituelles, centrées sur l'approche actionnelle. La plus grande différence résidait dans l'intensité de la pratique (Adèle). Dans cette optique, même le washback qui motive l'enseignement axé sur le test est nuancé et dynamique, capable d'avoir des effets positifs sous une forme et des effets moins souhaitables sous d'autres (Rahman et coll., 2023).

Enfin, la conséquence négative la plus marquante de cette préparation intensive pourrait résider dans le stress qu'elle peut engendrer chez les élèves (Shohamy et coll., 1996 ; Tsagari, 2007, 2009) et les enseignants (Al Amin et Greenwood, 2018 ; Spratt, 2005 ; Watanabe, 2003). Bien que les élèves participant à cette étude n'aient pas signalé beaucoup de stress lié à la préparation de l'examen, ils ont toutefois indiqué ressentir un soulagement une fois celui-ci terminé (Enzo, Evelyn). De même, si les enseignants interrogés n'ont pas identifié le DELF comme source de stress et les résultats de l'examen ne sont pas publics (Smith, 1991), Florence et Ruth ont suggéré que cela pourrait se produire. Il est donc possible que tant les élèves que les enseignants subissent cet effet de washback non intentionnel et négatif (Rahman et coll., 2023).

Par ailleurs, il semble que l'examen DELF exerce une influence sur les œuvres littéraires françaises figurant dans les cours de FLS, du moins dans les écoles A et B. Par exemple, plusieurs participants ont soulevé l'idée que les cours alignés au DELF n'incluent pas autant d'étude de la littérature française que dans les cours du passé (Allison, Ben, Filip, Florence). Allison et Filip ont expliqué que ce changement est dû à la réorientation des objectifs incitée par la mise en œuvre du DELF : passer de l'apprentissage de contenus au développement de compétences. De plus, Ben pense que prêter attention au niveau CECR des textes inclus dans le cours amène les enseignants à exclure une grande quantité de textes littéraires qui ne sont pas adaptés au niveau cible des élèves (p. ex., B1). Dans cette optique, comme en Allemagne (Rönneper, 2008), l'examen du DELF semble amener les enseignants à se concentrer moins sur la littérature francophone. Cette conséquence peut être considérée comme négative, car, comme le soulignent Larsson et Olin-Scheller (2020), cela peut signifier que les enseignants et les élèves consacrent moins de temps à

l'exploration créative de la langue. Cependant, si cela indique que les élèves développent des compétences qu'ils pourront utiliser en dehors de la salle de classe, cela en vaut peut-être la peine.

En ce qui concerne le washback et les pratiques d'évaluation, la littérature antérieure a conclu que l'évaluation en FLS était floue et non systématique (Mison et Jang, 2011). Les résultats microsystémiques de la présente étude relèvent que tous les enseignants participant à cette étude s'appuient sur le DELF pour évaluer leurs élèves. Certains utilisent simplement d'anciens examens DELF dans le cadre de leurs évaluations diagnostiques (Cécile, Allison), formatives et sommatives (Allison, Andriane). D'autres intègrent le DELF de manière plus approfondie, en utilisant ses attentes pour guider leurs critères de réussite (Ben, Bassim). Les anciens sujets d'examen largement disponibles sur le site de FÉI peuvent contribuer à cette pratique (Chou, 2017). Ces résultats rejoignent également ceux de Rehner (2018) et Vandergrift (2015), qui ont rapporté que les enseignants participant à leurs études ont mis en place des évaluations plus similaires à celles du DELF après sa mise en œuvre, soit des évaluations axées sur l'expression orale et la communication des idées. De plus, étant donné que l'évaluation ne se fait pas dans le vide, cette conclusion peut refléter un enseignement aligné sur l'approche actionnelle, renforçant encore davantage les indications d'un effet positif du washback. Ces résultats s'alignent avec Rehner, Lasan et leurs collègues (2021) et indiquent que le DELF peut jouer un rôle structurant (et non prescriptif) dans les pratiques des enseignants participants, comme le test standardisé étudié par Abdullah Al Tamimi et ses collègues (2022).

Pour terminer, la discussion ci-dessus suggère que le washback du DELF dans les trois écoles peut se manifester à la fois spécifique, intentionnel et majoritairement positif, tout en révélant des écarts importants entre enseignants et écoles au sein de ce même conseil scolaire. Bien que la mise en œuvre du DELF semble favoriser un alignement entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation en classe, et l'examen, ses effets varient en intensité et en durée. Ces constats mettent en lumière la nature dynamique du washback (Ali et Hamid, 2020) : un même examen peut promouvoir une cohérence pédagogique positive, tout en suscitant des tensions ou des effets limités, voire négatifs. Il est important de garder ces éléments à l'esprit alors que l'on passe à la dernière section de cette discussion, où le washback du DELF est mis en relation avec l'apprentissage du FLS.

7.4.7 Washback du DELF sur l'apprentissage du FLS

En ce qui concerne le washback et l'apprentissage, plusieurs effets peuvent être observés dans le cadre de cette étude, notamment en lien avec la préparation à l'examen. Par exemple, Elliot, Evelyn et Enzo croyaient que pour profiter entièrement des exercices et de la pratique en classe, il était important qu'ils s'impliquent pleinement, c'est-à-dire, il fallait faire attention, réaliser tous les travaux et s'exprimaient en français en classe. Dans cette optique, le DELF semble les encourager à s'investir pleinement dans leur apprentissage, faisant écho aux intentions macrosystémiques de la mise en place de l'examen (Gouvernement de l'Ontario, 2019).

Par ailleurs, tous les trois ont mentionné qu'ils se préparaient à l'examen DELF en dehors de l'école. Ce phénomène est couramment observé dans la littérature antérieure sur ce sujet (Allen, 2016 ; Tsagari, 2007, 2009 ; Shohamy et coll., 1996). Une pratique commune parmi les trois élèves a consisté à parler en français à l'extérieur de l'école : Elliot pendant ses vacances, Evelyn au travail et Enzo avec ses sœurs. Cette pratique offre un aperçu des types de compétences que ces élèves considèrent comme importantes pour réussir l'examen, à savoir des compétences linguistiques fonctionnelles et authentiques. Elle fait écho au constat de Mui (2015) qui soutient que les pratiques enseignantes alignées sur l'approche actionnelle du CECR transforment les élèves en communicateurs du français. Cette pratique concorde également avec les résultats du questionnaire, dans lequel 64 % des répondants ont sélectionné « interagir en français en dehors de la classe de langue » comme aide à la préparation des élèves à l'examen DELF. Ces résultats peuvent également montrer une évolution par rapport aux pratiques de préparation d'il y a 10 ans : Vandergrift (2015) indique que ses élèves participants ont le plus souvent sélectionné leur enseignant comme étant la personne qui les aidait le plus à se préparer à l'examen, tandis que les amis et la famille étaient sélectionnés moins fréquemment.

D'autres pratiques comprenaient des lectures et des exercices de PÉ supplémentaires (Enzo), le visionnement de Netflix en français (Evelyn), ainsi que l'étude du vocabulaire (Evelyn). Cette dernière pratique était spécifiquement motivée par la pression exercée sur Evelyn par ses parents, ce qui montre comment d'autres parties prenantes peuvent influencer le washback sur l'apprentissage (Al Amin et Greenwood, 2018 ; Chik et Besser, 2011 ; Spratt, 2005). Ces résultats contrastent légèrement avec ceux d'Allen (2016), qui a observé que les étudiants participant à son étude adoptaient surtout une approche davantage axée sur l'IELTS pour leur préparation en dehors de la salle de classe. Dans le cadre de cette approche, ils utilisaient des manuels, des cahiers

d’exercices, des ouvrages de référence, des examens antérieurs et diverses ressources en ligne, en se concentrant sur la réussite des épreuves dans le temps imparti (Allen, 2016). Ainsi, ces résultats microsystémiques pourraient démontrer qu'Elliot, Evelyn et Enzo se sentaient suffisamment préparés en classe pour ne pas avoir besoin de se consacrer à une préparation aussi intense en dehors de celle-ci (Allen, 2016). Effectivement, Enzo a dit qu’il était reconnaissant pour la préparation chez Allison qui a fait en sorte qu’il n'a pas dû se préparer seul à l'examen. Ces pratiques pourraient également indiquer que les enjeux macrosystémiques sociolinguistiques moins importants de l'examen DELF ont permis à ces élèves d'adopter une approche plus détendue (Spratt, 2005).

Par ailleurs, l’engagement de la part de ces élèves dans ces pratiques de préparation pourrait s'expliquer par une motivation à réussir l'examen, comme l’ont observé Shohamy et ses collègues (1996). Les résultats ontosystémiques montrent que cette motivation peut être modulé notamment par l’importance accordée à l’obtention du certificat DELF de la part des parents d’Elliot, d’Evelyn et d’Enzo. En revanche, Elliot et Evelyn ont tous les deux mentionné une utilisation de leurs compétences linguistiques en français après l’école secondaire (dans les affaires pour Elliot et dans la santé pour Evelyn), démontrant une volonté de bien développer leurs compétences en français au-delà de l'examen DELF, conformément aux conclusions d’Allen (2016) et de Vandergrift (2015) et en cohérence avec les intentions macrosystémiques de sa mise en place (Gouvernement de l’Ontario, 2019). Dans cette optique, comme dans l’étude d’Allen (2016), les pratiques de préparation décrites ci-dessus peuvent être qualifiées de positives, dans la mesure où elles ne provoquent pas chez les élèves d’anxiété ou de stress accrus (Shohamy et coll., 1996) et qu’elles favorisent le développement de compétences linguistiques authentiques (Watanabe, 2004).

Toutefois, Evelyn a mentionné qu’Andriane a suscité une certaine anxiété autour du test en insistant sur son importance. De plus, comme mentionné ci-dessus, les élèves ont indiqué avoir ressenti un certain stress lié à l'examen. Le stress à court terme lié à un tel événement peut ne pas poser de problème et peut même être considéré comme constructif, mais si ce stress entraînait une détresse à long terme et un sentiment d'accablement (Bienertova-Vasku et coll., 2020), cela serait considéré comme un effet négatif de washback (Kasbi et Shirvan, 2017 ; Shohamy et coll., 1996 ; Tsagari, 2007, 2009). Aucun des élèves participant à cette étude n'a fait état d'un tel stress à long

terme. Cependant, cette étude souligne que le DELF est un examen standardisé et qu'avec un tel examen, un tel effet négatif de washback est possible (Rahman et coll., 2023 ; Spratt, 2005).

Après avoir passé l'examen, ces élèves ont indiqué s'être sentis les mieux préparés pour les épreuves correspondant le plus à leurs attentes, soit les épreuves de PO et de CÉ. Ces résultats ontosystémiques diffèrent légèrement de ceux de Vandergrift (2015), dont les élèves participants ont indiqué que l'épreuve de PO n'était pas similaire à ce qu'ils avaient vécu en classe. Par ailleurs, concernant plus particulièrement l'épreuve de CO, Elliot a expliqué que, dans le cours d'Allison, les élèves avaient pratiqué des activités de CO des niveaux B1 et B2. Selon lui, cette approche a été bénéfique puisqu'il s'est exercé avec des épreuves de niveau B2 tout en passant l'examen du niveau B1. Evelyn, en revanche, s'est sentie moins bien préparée à cette épreuve, celle du niveau B2 s'étant révélée plus difficile que ce à quoi elle avait été exposée en classe. Ces résultats ontosystémiques concordent avec ceux de Vandergrift (2015), dont les élèves participants ont jugé que l'épreuve CO n'était pas similaire aux activités auxquelles ils avaient participé en classe.

En outre, cette situation soulève des questions quant aux effets des tests standardisés à niveaux. Par exemple, Tsang et Isaacs (2022) soulignent que les élèves qui choisissent de passer un examen de niveau inférieur (B1) peuvent percevoir un « plafond interne préétabli » (traduction libre, p. 232), les amenant à négliger certains apprentissages qu'ils jugent hors de portée de leur niveau. Cela ne semble toutefois pas s'appliquer à Elliot, qui avait d'ailleurs exprimé son intention de tenter le DELF B2 en début de semestre.

Inversement, les élèves qui optent pour un examen de niveau supérieur (B2) peuvent surestimer leurs compétences et passer à côté d'apprentissages utiles (Tsang et Isaacs, 2022). Il est possible que ce soit ce qui se soit produit dans le cas d'Evelyn : l'aisance qu'elle ressentait dans les activités de CO du niveau B1 a pu lui donner une impression de préparation suffisante pour le niveau B2, ce qui expliquerait la difficulté qu'elle a ensuite rencontrée à l'examen. Ces constats mettent en lumière les effets potentiellement réducteurs de l'examen DELF sur l'apprentissage, puisqu'ils orientent l'attention des élèves vers les exigences spécifiques de l'examen plutôt que vers un développement langagier global du français. Ainsi, bien que le DELF puisse aider à structurer les attentes d'apprentissage, ils risquent également d'en limiter la portée (Tsang et Isaacs, 2022), soulevant des questions sur l'alignement FLS-DELF surtout en ce qui concerne le curriculum (MÉO, 2014).

Enfin, les résultats microsystémiques indiquent que l'intensité du washback du DELF sur l'apprentissage peut varier en fonction de l'approche de l'examen. Adèle a remarqué que ses élèves sollicitent davantage d'aide à mesure que l'examen approche, tandis qu'Enzo a indiqué qu'il consacre plus de temps à la préparation à l'approche de la date. Ces observations rejoignent celles de Cheng et ses collègues (2011), qui ont constaté que les élèves se préparaient plus intensivement à un examen standardisé à Hong Kong à mesure que la date de passation se rapprochait. Les résultats chronosystémiques suggèrent également que les effets de l'examen liés au stress des élèves peuvent évoluer avec le temps. Les élèves ont rapporté se sentir stressés avant l'examen, mais soulagés une fois celui-ci terminé. Ces observations concordent avec celles de Smyth et Banks (2012), qui ont montré que les élèves irlandais ressentaient un niveau de stress plus élevé durant l'année de passation d'un examen standardisé à enjeux élevés, illustrant ainsi l'influence du temps sur les effets de washback au niveau individuel.

Cette section suggère que le DELF peut avoir un effet principalement positif sur l'apprentissage des élèves participant à cette étude, en favorisant leur engagement et leur motivation à développer de compétences langagières authentiques (Watanabe, 2004). En revanche, certaines dynamiques, notamment la pression ressentie autour de l'examen, les effets nuancés selon le niveau choisi et l'influence du passage du temps, mettent en évidence la complexité de ce phénomène (Ali et Hamid, 2020). Tout comme le washback du DELF sur l'enseignement, le washback sur l'apprentissage ne se manifeste pas de manière uniforme : il peut à la fois stimuler l'investissement des élèves et orienter leurs efforts vers des objectifs restreints.

7.5 En résumé

Dans ce chapitre, les résultats ont été discutés à travers l'écologie de FLS, avec une attention particulière portée à l'alignement entre les programmes de FLS et l'examen DELF, ainsi qu'à ses effets de washback au sein de chaque système. Dans l'ensemble, cette discussion a montré l'importance d'un alignement systémique entre les programmes de FLS et l'examen DELF pour la possibilité des effets de washback positif, tout en soulignant la multidimensionnalité et la portée du washback de la mise en œuvre du DELF auprès de l'écologie de FLS. Les éléments abordés dans ce chapitre suggèrent que les résultats macrosystémiques souhaités (voir Gouvernement de l'Ontario, 2019) dépendent des conditions écosystémiques de sa mise en œuvre : cohérence politique et idéologique macrosystémique, croyances ontosystémiques, accompagnement exosystémique, expériences mésosystémiques, pratiques microsystémiques et vigilance

chronosystémique. Ces enjeux illustrent la complexité du washback (Ali et Hamid, 2020) et les conséquences négatives d'une mise en œuvre non réfléchie (Anderson et Wall, 1993 ; Luxia, 2007), invitant à considérer le DELF de manière critique, au-delà d'un simple examen linguistique. Enfin, le chapitre suivant, qui est le dernier de cette étude, prend en considération tout ce qui précède afin de répondre explicitement aux questions et à l'objectif de cette recherche.

Chapitre 8 : Conclusion

Ce chapitre est dédié à la conclusion de cette thèse. Ici s'y trouvent d'abord les réponses explicites aux questions et à l'objectif de recherche :

1) Comment le programme DELF est-il réalisé dans trois écoles ontariennes de niveaux secondaires au cours d'une année scolaire ?
    a. Quelles sont les (micro)politiques qui sous-tendent la mise en œuvre du DELF ?
    b. Quelles sont les croyances des organisateurs DELF, des enseignants-correcteurs et des élèves concernant l'organisation, la passation et la préparation du DELF ?
    c. Quelles (inter)actions des participants (c'est-à-dire, les organisateurs DELF, les enseignants-correcteurs et les élèves) interviennent dans l'organisation, la passation et la préparation du DELF ?
    d. Comment ces (micro)politiques, croyances et (inter)actions se manifestent-elles au sein des macro, exo-, méso-, micro-, onto- et chronosystèmes ?

Cette recherche a également eu les objectifs de décrire la mise en œuvre du DELF et de discuter de ses effets de washback. Cela étant le cas, il importe de rappeler de la définition du washback opérationnalisée dans cette thèse, soit l'influence d'un examen standardisé incitant les acteurs scolaires à adopter des pratiques qu'ils n'adopteraient pas en son absence (Alderson et Wall, 1993).

Ce chapitre poursuit par une présentation de certaines limites de la présente recherche et des contributions potentielles de l'étude, notamment sur les plans théorique, méthodologique et pratique. Après cela, des perspectives de recherche futures sont proposées. Enfin, ce chapitre conclut avec quelques réflexions globales sur la mise en œuvre du DELF dans l'écologie de FLS. Avec ces informations à l'esprit, passons maintenant aux réponses aux questions de recherche.

8.1 Réalisation du programme DELF

Le programme DELF est réalisé dans les trois écoles ontariennes de niveaux secondaires au cours de 2024-2025 à travers une mise en œuvre complexe et multidimensionnelle de l'examen,

ainsi que de la formation, de l'organisation, de la passation et de la préparation qui y sont liées. Plus spécifiquement, les données de cette présente recherche montrent que sa réalisation repose sur un certain alignement systémique entre les programmes de FLS et l'examen[24]. Elles indiquent également que la réalisation nécessite la communication et la collaboration de nombreux acteurs opérant au sein d'une variété de systèmes écologiques et que la réalisation amène à une boucle de rétroaction basée sur les résultats de l'examen, ayant un impact systémique sur l'écologie du FLS dans le contexte de cette étude.

Dans les sections suivantes, la réalisation de ce programme est décomposée en fonction des (micro)politiques, des croyances et des (inter)actions impliquées dans la mise en place du DELF. Ces éléments sont situés au sein des différents systèmes écologiques et des explications plausibles concernant la mise en œuvre de l'examen et ses effets de washback sont présentés.

8.1.2 (Micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF

Les données mettent en évidence que les (micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre du DELF se manifestent dans presque tous les systèmes écologiques et exercent une influence sur chacun d'eux. Par exemple, au sein du macrosystème, les données attestent que le plan d'action pour les langues officielles du Canada établit la priorité nationale accordée au renforcement de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS au Canada et s'inscrit dans une série de plans d'action qui remontent à 2003. La position nationale ontarienne concernant le CECR figure dans l'accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'Ontario sur l'enseignement dans la langue de la minorité et l'enseignement dans la deuxième langue officielle (Gouvernement de l'Ontario, 2019). Les donnes indiquent que le CECR joue un rôle central en fournissant un cadre de référence pour l'approche privilégiée en l'enseignement et l'apprentissage du FLS, soit l'approche actionnelle. Quant au DELF, les données indiquent que les politiques nationales le positionnent comme un prolongement des efforts associés au CECR, favorisant surtout la formation des enseignants et le développement de l'identité bilingue des élèves (Gouvernement de l'Ontario, 2019). Les données suggèrent que d'autres politiques (MÉO, s.d.-a) visent également à sensibiliser les parties prenantes au DELF, contribuant ainsi à la diffusion et à la légitimation du dispositif. Enfin, la mise en relation de certains politiques (MÉO, 2010, 2013a/b/c, 2014, 2016) et le DELF

[24] Rappelons que l'alignement FLS-DELF fait spécifiquement référence à une cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les pratiques enseignantes, l'évaluation en classe et le test standardisé (Biggs, 1999), et, de manière plus générale, à une cohérence entre les programmes de FLS, l'approche actionnelle et la valorisation des compétences fonctionnelles promues par le CECR et le DELF.

permet d'observer un certain alignement entre les programmes de FLS et l'examen au sein du contexte national ontarien.

Ensuite, dans l'exosystème du conseil scolaire participant, les données montrent que des (micro)politiques administratives informent et orientent les acteurs quant au format, aux modalités et aux demandes locales de l'examen (FÉI, 2021). D'autres, plus prescriptives (FÉI, 2022a/b) et adaptées aux différents rôles des personnes impliquées dans la mise en place de l'examen, définissent les règles et les procédures à suivre pour conserver le droit d'organiser le DELF, créant des tensions entre les besoins locaux et l'examen. Enfin, les données révèlent que des (micro)politiques relatives à la passation du DELF (méso-) et à la préparation à celui-ci (micro-) émergent de ce contexte politique, idéologique et administratif pour promouvoir et contextualiser l'examen selon les besoins locaux, tout en orientant certaines pratiques pédagogiques à la lumière des résultats (valides ou pas) obtenus du DELF.

Dans l'ensemble, les données mettent en évidence que les (micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre de l'examen DELF fournissent la logique derrière ce dispositif, le promeuvent, sensibilisent les acteurs scolaires à son sujet, orientent leurs actions et influencent leurs croyances concernant l'examen, ainsi que l'enseignement et l'apprentissage du français au Canada. En ce qui concerne spécifiquement les effets du washback de l'examen DELF et ces (micro)politiques, les données montrent que la mise en œuvre de l'examen influence leur développement (p. ex., l'accord fédéral-ontarien) tout en étant modulée par elles (p. ex., le mémo biannuel), en d'autres termes, comme l'ont montré des études antérieures (voir Ali et Hamid, 2020), les effets du washback sont multidirectionnels.

8.1.3 Croyances concernant l'organisation, la préparation et la passation du DELF

Les données montrent que les croyances concernant l'organisation de l'examen DELF sont globalement positives. De manière générale, elles indiquent que toutes les parties prenantes participant à cette recherche (formateurs, correcteurs, enseignants, élèves), estiment que l'organisation est efficace, claire et logistiquement solide. Elles suggèrent que ces croyances se construisent à travers l'expérience cumulative de nombreuses sessions du DELF qui contribue aux sentiments de confiance dans le leadership du conseil scolaire. Les données montrent que l'imposition de protocoles précis par FÉI peut favoriser un sentiment de stabilité dans le processus.

Les données révèlent que ces croyances peuvent influencer la volonté des enseignants et des conseillers pédagogiques de collaborer à la mise en œuvre de l'examen, pouvant fournir une

cohésion organisationnelle nécessaire à la logistique complexe de celle-ci. Elles démontrent que les croyances positives peuvent également diffuser le mouvement DELF au sein du conseil scolaire : les enseignants qui parlent positivement de leur expérience encouragent les autres à suivre la formation et à participer (si possible), contribuant de manière favorable aux objectifs nationaux-provinciaux de la mise en œuvre du DELF, notamment grâce aux avantages pédagogiques offerts par la participation dans ce dispositif. Toutefois, les données suggèrent qu'il existe certaines divergences par rapport à cette positivité : la rigidité organisationnelle imposée par FÉI conduit certaines parties prenantes à estimer que l'examen DELF n'est pas accessible à tous les élèves.

Les données mettent en évidence que les croyances concernant la passation du DELF sont aussi globalement positives. Elles montrent que les acteurs scolaires participant à cette étude croient que cette expérience est bénéfique pour les enseignants et les élèves. Elles indiquent que cette perception peut être notamment dû à l'alignement partiel FLS-DELF politique et idéologique et à l'accompagnement administratif (limité) qui rend cette expérience possible. De plus, les données attestent que les enseignants qui participent à la passation considèrent cette expérience mésosystémique, qui mobilise leurs compétences linguistiques, pédagogiques et interpersonnelles, enrichit leurs pratiques enseignantes. Elles révèlent également que, lors de la passation du DELF, ces enseignants estiment participer à une communauté de praticiens du FLS (formateurs, conseilleurs pédagogiques, enseignants actifs et retraités, correcteurs), qui partagent leur expertise et contribuent collectivement à rendre la passation positive pour les élèves. Les données démontrent que ces derniers, pour leur part, sont influencés par des dynamiques macro-, exo-, micro- et chronosystémiques qui les encouragent à passer l'examen. Elles suggèrent que les élèves se sentent généralement bien préparés et suffisamment soutenus pour se présenter aux épreuves, laissant entendre qu'ils ne sont pas découragés par le stress et l'anxiété ressentis dans ce contexte de passation.

Cependant, les données indiquent que certaines réalités de la passation du DELF, liées notamment à l'offre et la demande d'enseignants de FLS, ainsi que des décisions administratives concernant le calendrier de l'examen, suscitent des croyances divergentes. Les données montrent que ces enjeux soulèvent des doutes quant à la pérennité du programme DELF dans le contexte de cette recherche et à la cohérence écosystémique entourant sa mise en œuvre. Ainsi, les données révèlent que, si les croyances positives jouent un rôle dans la légitimation du DELF et la

participation au sein de l'écosystème FLS, leur durabilité dépend de la capacité des structures nationales-provinciales et administratives à soutenir concrètement la préparation, la formation et la participation des enseignants et des élèves, et à assurer une équité dans l'accès et l'expérience du DELF.

Les données montrent que les croyances concernant la préparation des élèves au DELF apparaissent nuancées et influencées par les expériences personnelles des participants. Elles indiquent qu'aux écoles A et B, la préparation à l'examen DELF est perçue comme permettant aux élèves de développer des compétences qui leur seront également utiles dans la vie réelle. Elles démontrent qu'à l'école C, la préparation à l'examen est perçue comme une perte de temps. Dans cette optique, les données suggèrent que certains envisagent que la préparation peut s'étendre sur toute la durée des programmes de FLS et d'autres croient qu'elle se limite à la semaine précédant les épreuves collectives. De plus, les données attestent que les correcteurs participant à la passation du DELF croient pouvoir reconnaître les élèves bien préparés à l'examen et ceux qui ne le sont pas. Ainsi, elles suggèrent que les participants estiment qu'il existe des pratiques efficaces et inefficaces à cet égard.

Les données mettent également en évidence que les participants croient que les élèves doivent être préparés en ce qui concerne les compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour réussir l'examen, ainsi que sur le plan du format et des modalités de l'examen. Dans ce sens, les données démontrent que les participants estiment qu'il existe un lien macro-exo-méso-micro, faible ou fort, entre les programmes de FLS et l'examen DELF. Les données suggèrent qu'ils pensent que ce lien est renforcé par l'harmonie fournie en ciblant les quatre compétences et mettant en œuvre l'approche actionnelle, et qu'ils renforcent eux-mêmes ce lien en appliquant leurs connaissances des niveaux du CECR aux années scolaires.

Les données indiquent que, quelle que soit leur position sur cette échelle, tous s'accordent à dire qu'une certaine préparation à l'examen a lieu dans les classes de FLS. En revanche, elles montrent qu'un décalage persiste entre cette perception des enseignants et la perspective du conseil scolaire, qui tend à minimiser, voire à nier, son existence. Les données suggèrent que ce désalignement révèle une tension exo-microsystémique entre les pratiques enseignantes dans la salle de classe et la reconnaissance institutionnelle de la préparation au DELF, pouvant entamer des effets négatifs de washback de l'examen.

Enfin, en ce qui concerne les effets du washback de l'examen DELF et les croyances des acteurs scolaires participant à cette étude, les données indiquent que la mise en œuvre de l'examen peut influencer celles-ci, par exemple, en ce qui concerne l'approche privilégiée dans les programmes de FLS (l'approche actionnelle), tout en étant influencée par elles (p. ex., le degré d'identification des enseignants dans le dispositif DELF).

8.1.4 (Inter)actions intervenant dans l'organisation, la préparation et la passation du DELF

Les données indiquent que les (inter)actions intervenant dans l'organisation de la mise en œuvre du DELF visent à assurer le respect des procédures établies par FÉI au sein du conseil scolaire. Elles montrent que cela implique une communication efficace avec les différentes parties prenantes, au début, pendant et à la fin du semestre, notamment lors de la transmission des résultats aux élèves.

Les données révèlent également que des démarches logistiques sont entreprises pour établir le calendrier des examens, en tenant compte des niveaux choisis par les élèves ainsi que de la disponibilité des correcteurs, qu'ils soient enseignants actifs ou retraités. Elles montrent que d'autres (inter)actions logistiques se déroulent dans les écoles afin d'organiser les épreuves collectives, conformément aux dates et aux heures fixées à l'échelle macrosystémique, tout en assurant la coordination avec les horaires des écoles, l'aménagement des salles de classe et la présence des surveillants externes.

Les données démontrent que les (inter)actions organisationnelles reposent sur des relations humaines. Elles attestent que les organisateurs du DELF mobilisent leurs compétences interpersonnelles pour constituer de manière stratégique les binômes de correcteurs. Elles mettent en évidence qu'ils prennent également des décisions centrées sur l'humain concernant les adaptations pour les élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que l'accès aux résultats du DELF. Les données démontrent que des démarches similaires sont observées dans les écoles, où les départements de FLS désignent leurs coordonnateurs de site.

Les données indiquent que des (inter)actions techniques et pédagogiques nécessitant une réflexion et une expertise ont également lieu, tant pour la révision de l'examen, que pour la préparation et l'apprentissage des correcteurs. Elles suggèrent que ce type d'(inter)actions se poursuit pendant les jours d'évaluation, alors que les élèves et les correcteurs reçoivent du soutien et que les imprévus sont gérés conformément aux règles exosystémiques de FÉI.

Enfin, les données montrent que des (inter)actions analytiques se manifestent dans l'interprétation des données du DELF et la communication des orientations stratégiques administratives aux enseignants de FLS. Elles mettent en évidence qu'il ressort de ces (inter)actions une mise en œuvre du DELF institutionnelle marquée par la rigueur organisationnelle et la collaboration interpersonnelle. Cependant, elles suggèrent que des limites structurelles concernant la pénurie d'enseignants de FLS et des décisions administratives restreignant l'accompagnement offert à ces derniers, créant ainsi une rupture dans l'alignement systémique FLS-DELF.

En ce qui concerne la correction et la passation de l'examen DELF, les données révèlent que les (inter)actions intervenant consistent à la fois à respecter les règles et les procédures imposées par FÉI et à soutenir l'élève sur les plans émotionnel et linguistique afin qu'il puisse donner le meilleur de lui-même lors de l'examen. Elles indiquent que cela ne signifie pas que ces éléments s'opposent ; ils ne s'opposent pas. Au contraire, les données montrent que les (micro)politiques mises en place par FÉI soutiennent les correcteurs dans leurs (inter)actions visant à faire du DELF une expérience positive pour les élèves, tout en maintenant un standard de performance pour chaque niveau d'examen. Dans cette optique, les données attestent que ces (inter)actions s'appuient sur l'expérience microsystémique développée dans la classe de FLS et la combinent avec l'apprentissage et les directives découlant des cadres exosystémiques de FÉI, donnant lieu à une rencontre mésosystémique d'inter(actions) linguistiques, pédagogiques et interpersonnelles.

Les données démontrent également que les (inter)actions dans ce contexte sont fondées sur les relations humaines. Elles mettent en évidence que les correcteurs communiquent avec les élèves afin d'animer les épreuves d'examen et de répondre à leurs besoins en mobilisant leurs compétences interpersonnelles et pédagogiques. Elles montrent que les correcteurs s'appuient sur leurs collègues, les soutiennent et échangent avec eux de manière constructive dans le but d'évaluer chaque élève de manière juste et bienveillante. Elles indiquent que les correcteurs interagissent aussi avec l'équipe organisatrice et les experts du DELF, qui les guident et partagent leur expertise en matière d'évaluation de FLS selon les cadres de FÉI.

Enfin, les données montrent que ces (inter)actions renvoient à la valorisation du français et la francophonie. Dans la mesure où cette langue est associée à la prospérité économique au sein du contexte national, elles attestent que les (inter)actions menées dans la passation

mésosystémique du DELF tendent à créer et à soutenir une expérience humaine positive dans une langue valorisée par les personnes impliquées. Toutefois, les données révèlent que des inquiétudes subsistent quant à la mise en avant du français et de la francophonie de la France. En revanche, dans l'ensemble, elles suggèrent que ces (inter)actions témoignent d'une mise en œuvre du DELF au sein du mésosystème marquée par la bienveillance et la collaboration, où les exigences exosystémiques s'articulent avec une volonté d'accompagner l'élève et de valoriser ce qu'il peut faire en français.

Par rapport à la préparation à l'examen dans les salles de classe, chez le cas A en particulier, les données montrent que la connaissance et l'expérience du DELF imprègnent les (inter)actions. Elles indiquent que ces enseignantes collaborent afin de planifier une progression logique du développement des compétences de FLS conformément aux niveaux DELF/CECR pendant les années secondaires. Les données mettent en évidence qu'elles planifient leurs cours en fonction des thèmes les plus fréquemment abordés au DELF, ainsi que des structures grammaticales et des compétences linguistiques requises pour réussir l'examen. Les données montrent que cela les amène à proposer des expériences d'apprentissage et d'évaluation actionnelles qui reflètent une utilisation authentique de la langue, ce qui se prête bien à l'utilisation du format actionnel des épreuves DELF lors des activités ainsi que des évaluations. Les données montrent également que ces enseignantes communiquent avec les élèves au sujet du DELF en classe, ainsi qu'avec les parents pendant le semestre. Elles révèlent que les élèves entreprennent également des (inter)actions pour se préparer au DELF, comme communiquer en français en classe et en dehors.

Comme dans le cas A, les données montrent que la connaissance et l'expérience du DELF orientent les (inter)actions qui encadrent la préparation à l'examen des élèves chez le cas B. Elles mettent en évidence que ces enseignants collaborent pour aligner l'enseignement de la neuvième à la 12^{e} année aux niveaux du DELF. Elles attestent que ces enseignants utilisent des ressources orales et écrites comme moyen pour accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences en français. Les données suggèrent que l'utilisation authentique de la langue telle qu'elle est observée lors de l'examen DELF est le fil conducteur qui relie leur planification, leur enseignement et leur évaluation. Elles indiquent que ces enseignants utilisent leurs connaissances sur le DELF pour informer les élèves à son sujet, leur expliquer son objectif métacognitif et les aider à choisir leur niveau.

Enfin, comme aux écoles A et B, les données montrent que le département du français chez le cas C s'organise autour du DELF pour établir le cheminement d'apprentissage en français des élèves. Elles indiquent que la préparation des élèves à l'examen dans une salle de classe se concentre sur le développement des quatre compétences linguistiques ainsi que sur le format de l'examen. Les données suggèrent que, dans ce contexte, la préparation a lieu pendant les évaluations du semestre et dans une courte période précédant les épreuves.

Globalement, les données démontrent que ces (inter)actions témoignent d'une mise en œuvre de l'examen DELF au sein des salles de classe caractérisée par l'expérience et l'expertise des enseignants en matière de FLS, du DELF et du CECR. Elles indiquent que les enseignants naviguent l'alignement FLS-DELF national-provincial et institutionnel, en en tirant profit et en le compensant en fonction du domaine de leur pratique (planification, enseignement, évaluation ; langue, culture, équité, accessibilité). Les données mettent en évidence qu'ils s'appuient (ou non) sur leur compréhension (implicite) des objectifs nationaux-provinciaux visés par la mise en place de l'examen et leurs expériences en lien avec celle-ci pour construire (ou non) un alignement opérationnel FLS-DELF microsystémique dans la salle de classe. En somme, les données attestent que ces (inter)actions traduisent une préparation à l'examen propre à l'enseignant, au département de FLS et à l'école. Enfin, elles démontrent que ces (inter)actions soulignent la nécessité de directives et de formations administratives plus explicites et accessibles afin d'assurer une préparation équitable des élèves.

En ce qui concerne le washback de l'examen DELF et les (inter)actions des acteurs scolaires, les données montrent que la mise en œuvre de l'examen a un impact sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de FLS (p. ex., les pratiques d'évaluation actionnelles dans les salles de classe) tout en subissant les effets des (inter)actions de ces personnes (p. ex., l'accès limité de l'accompagnement administratif et à l'expérience de la passation du DELF).

8.1.5 Manifestation des (micro)politiques, croyances et (inter)actions au sein des systèmes écologiques

Les données suggèrent que les (micro)politiques, les croyances et les (inter)actions en lien avec la mise en œuvre du DELF se manifestent entre et au sein de tous les systèmes écologiques et exercent une influence réciproque sur chacun d'eux. Plus spécifiquement, elles montrent que la mise en œuvre du DELF interagit avec les politiques nationales-provinciales (macro-), en provoquant et en subissant les effets des idéologies, linguistiques et culturelles, ainsi que de la

mobilisation des fonds destinés à soutenir celle-ci. Elles indiquent que la mise en œuvre de cet examen a également un impact au sein du conseil scolaire (exo-), surtout en ce qui concerne l'accompagnement offert aux enseignants et la production de ressources scolaires.

Par ailleurs, les données révèlent que la mise en place de cet examen génère des dynamiques lors de la passation du DELF (méso-) façonnées par des expériences individuelles (onto-), ainsi que celles relevant de la salle de classe (micro-) et du conseil scolaire (exo-), qui s'articulent autour de l'évaluation et de la valorisation du FLS. Les données attestent que la mise en œuvre influence également les croyances individuelles (onto-) des acteurs en matière d'enseignement et d'apprentissage du FLS, tout en transformant (ou pas) leurs (inter)actions dans la salle de classe (micro-). Enfin, ces dynamiques systémiques ne peuvent pas échapper à l'inévitable passage du temps et elles évoluent sous l'influence des temporalités subjectives des expériences passées et des anticipations de l'avenir (chrono-).

8.1.6 Discussion sur la mise en œuvre du DELF et sur ses effets de washback

Les données révèlent que la mise en œuvre du DELF incite les acteurs scolaires du FLS participant à cette étude à penser et à agir d'une manière qu'ils n'auraient pas faite en son absence. Cette influence de l'examen DELF peut être qualifiée de washback (voir Alderson et Wall, 1993). De plus, les données indiquent que les effets de washback liés à la mise en place de cet examen sur l'écologie du FLS dans le cadre de cette étude sont surtout multidirectionnels : ils influencent cet écosystème tout en étant influencés par celui-ci.

Par ailleurs, dans une perspective large, les données indiquent que la mise en œuvre de l'examen représente une occasion d'aligner les programmes de FLS sur ce dispositif, ainsi que sur le CECR. Elles montrent également que, d'une part, les zones où ces derniers s'alignent naturellement peuvent générer des effets de washback positifs, par exemple, sur le plan pédagogique. D'autre part, dans les zones où les programmes de FLS et l'examen sont en tension, les données révèlent un risque d'effets de washback négatifs, par exemple, sur les plans de l'inclusion (MÉO, 2013b, 2016) et de la compréhension interculturelle (MÉO, 2014).

Les données suggèrent qu'afin de parvenir à un alignement FLS-DELF pouvant amener à des effets de washback positifs, la mobilisation de compétences communicatives, logistiques, techniques, pédagogiques, interpersonnelles, linguistiques, culturelles et réflexives est nécessaire. Elles indiquent également que les parties prenantes œuvrant au sein des macro-, exo-, méso- et microsystèmes contribuent collectivement à la mise en œuvre de l'examen, et donc à l'alignement

FLS-DELF et aux effets de washback, nécessitant ainsi une collaboration systémique afin de maximiser les effets de washback positifs. Plus spécifiquement, les données mettent en évidence les différentes façons dont les effets de washback du DELF peuvent influencer, et peuvent être en retour influencés par, les (micro)politiques, les croyances et les (inter)actions des acteurs scolaires au sein du contexte national, ontarien, administratif et local.

Ainsi, dans une perspective plus précise, les données démontrent qu'au niveau national-provincial (macro-), les effets du washback du DELF agissent sur les politiques, notamment les mécanismes de financement relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS, tout en étant façonnés par ces mêmes éléments, par exemple, en ce qui concerne la sensibilisation au DELF et la formation des enseignants. Elles montrent que les effets du washback du DELF contribuent également aux idéologies liées à la langue française et la francophonie au Canada, tout en en subissant les effets, par exemple, en ce qui renvoie à la valorisation du français dans ce pays.

Dans le conseil scolaire (exo-), les données mettent en évidence que les effets du washback du DELF découlent à la fois de l'examen lui-même et des règles et des procédures qui l'encadrent, élaborés de manière externe en France. Elles montrent que ces effets influencent surtout, et sont influencés par, les (micro)politiques, les croyances et les (inter)actions des acteurs scolaires responsables de son organisation, par exemple, en ce qui concerne l'accompagnement des enseignants (c'est-à-dire, le mémo biannuel et la formation DELF).

En ce qui concerne la passation du DELF (méso-), les données indiquent que les effets de washback du DELF sont aussi multidirectionnels : ils reflètent à la fois le contrôle exosystémique exercé par FÉI et sont influencés par les adaptations locales découlant des croyances et des (inter)actions des parties prenantes lors de la passation de l'examen, par exemple, en ce qui concerne la prédominance de la culture française dans les épreuves et la pénurie d'enseignants de FLS.

Dans le microsystème de la classe de FLS, les données montrent que les effets du washback du DELF se manifestent de manière particulièrement significative, relevant l'alignement opérationnel FLS-DELF. Par exemple, elles mettent en évidence que ces effets peuvent exercer une influence positive sur la pédagogie du FLS, en axant la planification, la collaboration, l'enseignement et l'évaluation sur l'approche actionnelle. Elles indiquent que les effets du washback du DELF peuvent également y exercer une influence neutre (c'est-à-dire, pas de changement pédagogique) ou négative, par exemple, une préparation mécanique aux certains

éléments de l'examen (le format, les références culturelles françaises). Les données suggèrent que ces effets dépendent fortement des croyances et des expériences (d'accompagnement professionnel) de l'enseignant, et donc de l'écosystème dans sa globalité.

À l'échelle de l'individu (onto-), les données révèlent que les effets de washback de l'examen influencent les croyances et les expériences personnelles, façonnant ainsi le rapport de l'individu à la francophonie, à la langue française et à son apprentissage. Ces effets sont eux-mêmes modulés par ces facteurs, notamment en ce qui concerne l'identification de l'individu à une identité bilingue ou au dispositif du DELF.

Enfin, les données démontrent que les effets du washback du DELF s'inscrivent dans le temps : ils sont modulés par des temporalités chronosystémiques subjectives qui influencent la perception des éventements du passé, du présent et de l'avenir (p. ex., l'importance de la capacité à parler français), tout en évoluant eux-mêmes avec le passage du temps (p. ex., les pratiques enseignantes avant et après l'examen).

Dans l'ensemble, les données venant de ce programme DELF attestent que les effets du washback du DELF sur l'enseignement et l'apprentissage du FLS dans le conseil scolaire participant sont globalement positifs et fortement conditionnés par les (micro)politiques sous-tendant la mise en œuvre de l'examen, ainsi que par les croyances, les expériences et les (inter)actions des parties prenantes. Elles soulignent que ces effets contribuent à l'alignement entre les programmes de FLS et l'examen, tout en demeurant fortement dépendants de ce même alignement. Enfin, les données soulignent ainsi la nature multidirectionnelle du washback du DELF, qui module et est modulé par l'écologie du FLS propre au contexte de cette présente recherche.

8.2 Limites de la recherche

Il existe des limites liées à la méthodologie de cette étude. La première limite concerne le recrutement. Plus précisément, l'identification des écoles et de la majorité des participants a reposé en grande partie sur les recommandations et l'accès fourni par l'organisatrice principale du DELF du conseil participant. Celle-ci a notamment suggéré les écoles où enseignaient les participants et où étaient inscrits les élèves ayant pris part à l'étude, et elle a transmis les coordonnées des correctrices DELF à la retraite qui avaient accepté de participer. Ce moyen de recrutement pourrait avoir introduit un biais dans le choix des sites et dans le profil des personnes qui ont accepté de participer à l'étude (Savoie-Zajc, 2018).

La deuxième limite renvoie à la mesure dans laquelle le concept de « washback » a été opérationnalisé lors de la collecte des données. En effet, aucun des instruments utilisés n'intégrait explicitement ce concept comme construit théorique. Par conséquent, toute discussion du « washback » dans cette étude repose sur une interprétation des résultats ainsi que sur ma compréhension de ce concept telle qu'elle est présentée dans la littérature.

La troisième limite concerne la crédibilité des informations recueillies. Plus précisément, les réponses des participants peuvent avoir été influencées par une tendance à formuler des réponses perçues comme socialement désirables ou favorables à la chercheure (Savoie-Zajc, 2009). Bien que des efforts aient été déployés pour maintenir un certain niveau de neutralité, notamment par la formulation impartiale des questions du questionnaire et des entrevues, il demeure difficile d'éliminer cette forme d'inclination.

La quatrième limite concerne le nombre de participants ayant pris part au questionnaire. Comme mentionné dans le chapitre 4, le petit nombre de répondants, combiné au fait que certains n'ont pas complété l'ensemble des questions, a restreint la possibilité d'effectuer des analyses statistiques inférentielles à cause d'une réduction de la puissance statistique de ces analyses et compromis leur fiabilité (Field, 2013). Plus précisément, à cause de la petite taille de l'échantillon, seulement les analyses descriptives ont été effectuées, éliminant la possibilité de réaliser des comparaisons entre groupes ou d'examiner les associations entre variables (Field, 2013).

La cinquième limite se rapporte aux observations. Autant de cours possibles ont été observés, en fonction de l'énergie et des ressources disponibles pour la chercheure ainsi que pour les participants. Toutefois, ces observations ne peuvent être considérées comme représentatives de de l'ensemble des pratiques des enseignants en matière de préparation des élèves à l'examen DELF, ni de leur manière de répondre aux attentes du curriculum de l'Ontario (MÉO, 2014). De plus, ce type de collecte de données peut introduire certains biais, notamment l'ethnocentrisme de la chercheure, susceptible d'influencer le choix des situations observées, leur interprétation et leur analyse (Laperrière, 2003). De même, la sélectivité des perceptions et des notes peut amener la chercheure à accorder davantage d'attention à certains éléments plutôt qu'à d'autres (Laperrière, 2003). Par ailleurs, la présence même de la chercheure dans le contexte observé peut influencer le comportement des participants, ceux-ci pouvant adopter des (inter)actions destinées à projeter une image favorable (Laperrière, 2003). Enfin, ce projet visait à l'origine à observer également les jours

d'examen DELF afin de recueillir des données d'observation sur la passation du DELF. Cependant, pour des raisons éthiques, cela n'a pas été possible.

La sixième limite concerne l'échantillon de participants. Plus précisément, il aurait été pertinent d'accueillir une plus grande diversité de personnes afin de recueillir des perspectives issues de différentes communautés, telles que les communautés 2SLGBTQIA+, autochtones et celles issues de l'immigration. Dans une étude ultérieure, il sera important de cibler ces populations afin de contribuer de manière plus approfondie à la discussion sur la pertinence du DELF au Canada en ce qui concerne l'accessibilité et l'inclusivité, notamment à la lumière des perspectives soulevées par Aslan (2023), Bournot-Trites et son équipe (2020), Riba (2008) et Rush (2024).

La septième limite concerne l'approche privilégiée pour l'analyse des données qualitatives. Plus précisément, les données de tous les participants ont été analysées ensemble, à partir de la structure de codes organisée autour des (micro)politiques, des croyances et des (inter)actions associées à la mise en œuvre du DELF qui est décrite dans la section 5.6.4. Bien que cette approche ait permis de développer une description intégrée du cas, elle pourrait avoir limité la mise en évidence de certaines convergences et divergences entre les perspectives des différents groupes de participants. Une analyse complémentaire par groupe aurait ainsi pu approfondir la compréhension des croyances et des (inter)actions des acteurs scolaires selon leurs rôles respectifs dans la mise en œuvre du DELF.

Enfin, bien que cette recherche contribue à développer et à étendre des théories liées à la mise en œuvre de l'examen DELF dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS en Ontario (Alexandre, 2013 ; Yin, 2018), le savoir généré reste propre au programme DELF étudié.

8.3 Contributions potentielles de la recherche

Cette étude met en lumière la mise en œuvre de l'examen DELF dans un contexte ontarien du FLS, en portant une attention particulière aux effets de washback de cet examen standardisé, un phénomène encore peu étudié au Canada. Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche permettent de contribuer aux connaissances scientifiques sur les plans théorique, méthodologique et pratique. Ces contributions sont présentées dans les paragraphes suivants.

Sur le plan théorique, cette recherche contribue au domaine de la linguistique appliquée qui mobilise la théorie des systèmes écologiques comme cadre théorique, un cadre qui n'a été

adopté que récemment dans ce champ d'études (Chong et coll., 2023). Le recours à ce cadre constitue une application intégrale de celui-ci, plutôt qu'une utilisation partielle ou fragmentée. Par exemple, cette recherche montre une utilisation approfondie et explicite, solidement ancrée dans la démarche de collectes de données, l'analyse et l'organisation des résultats, de même que dans la discussion (Bronfenbrenner, 1976). Elle prend en considération l'ensemble des systèmes, allant du niveau national au niveau individuel, tout en intégrant la dimension temporelle, contribuant ainsi à des travaux qui adoptent une approche similaire (Chong et coll., 2023). Enfin, elle offre une vision holistique des systèmes, mettant en lumière non seulement les particularités propres à chacun (Tudor, 2003), mais aussi les liens qui les unissent (Neal et Christens, 2014).

Par rapport à ces liens, les enjeux liés à l'importance d'un alignement systémique entre les programmes de FLS et l'examen DELF ont permis d'illustrer l'un des principes fondamentaux de la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1976), selon lequel l'efficacité d'un environnement dépend de l'existence et de la qualité des interconnexions entre les différents contextes. En soulignant cet enjeu dans la mise en œuvre du DELF, où l'alignement FLS-DELF politique, idéologique (macro-), administratif (exo-) et opérationnel (micro-) devient une condition à l'efficacité de l'examen d'apporter des changements souhaités (Wall et Alderson, 1993), cette recherche contribue à approfondir la compréhension du rôle des interconnexions systémiques dans la mise en œuvre de politiques éducatives (voir Hu, 2005). À titre d'exemple, les données révèlent l'importance de l'alignement exo–micro dans le contexte d'un programme DELF, où les directives exosystémiques relatives à la préparation des élèves peuvent exercer une influence significative sur les pratiques de préparation (micro-), menant (ou non) à une boucle d'information efficace par le bais du mémo biannuel. Les données démontrent également l'importance de l'alignement méso-micro dans un contexte d'un programme DELF, où la participation à l'expérience de la passation du DELF (méso-) peut avoir un impact positif sur la mise en place de pratiques enseignantes actionnelles liées à la préparation des élèves au DELF au sein de la salle de classe (micro-). De plus, les données mettent en évidence l'importance de vieillir à l'alignement chrono-micro dans un contexte d'un programme DELF, où l'approche et la fin de l'examen (chrono-) peuvent avoir un effet sur les pratiques enseignantes liées à la préparation de l'examen au sein de la salle de classe (micro-). Dans cette optique, cette recherche illustre concrètement la pertinence de la théorie des systèmes écologiques pour éclairer l'existence et la qualité des interconnexions entre les différents systèmes éducatifs (Bronfenbrenner, 1976).

Sur le plan méthodologique, cette recherche met en évidence la compatibilité entre la théorie des systèmes écologiques et la méthodologie d'étude de cas, particulièrement dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des L+, où la première permet d'ancrer les multiples dimensions contextuelles propres à la seconde (voir Cao, 2011 et van Lier, 2010). Plus précisément, la présente étude s'inscrit dans cette perspective en illustrant concrètement la complémentarité entre cette approche méthodologique et ce cadre théorique. Par exemple, elle mobilise cette articulation pour examiner de manière holistique la mise en place de l'examen DELF dans un contexte du FLS ontarien : le recours à diverses méthodes de collecte de données, caractéristique de l'étude de cas (Harrison et coll., 2017), a permis de réunir des informations issues de multiples systèmes, contribuant ainsi à une compréhension globale de la mise en œuvre de l'examen. Cette recherche souligne donc la pertinence d'une étude de cas écologique en enseignement du FLS, puisqu'il permet de mettre en lumière la complexité et l'imbrication des dimensions (inter)contextuelles propres à un tel phénomène.

Sur le plan pratique, cette étude apporte de nombreuses contributions dont quelques-unes seront abordées ici. Les résultats macrosystémiques de cette étude mettent en lumière le rôle que jouent les gouvernements fédéral et ontarien dans l'intention de mettre en œuvre l'examen DELF, le financement de ce dispositif et sa sensibilisation auprès des acteurs scolaires. Les résultats globalement positifs sur les effets du washback du DELF illustrés dans cette étude peuvent servir de soutien pour la continuation de ces initiatives. Ils peuvent aussi servir de base pour la génération de directives à l'échelle de la province (c'est-à-dire, le MÉO) visant à informer les acteurs de manière encore plus explicite aux effets de washback intentionnels et positifs de l'examen DELF (p. ex., le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants, le développement de l'identité bilingue des élèves) et à la manière de les cultiver le plus efficacement possible (p. ex., l'accès à la formation DELF et à la passation de l'examen pour tous). De telles initiatives représenteraient une occasion de renforcer l'alignement FLS-DELF politique et idéologique, tout en ayant un impact positif sur l'alignement FLS-DELF administratif et opérationnel.

Par ailleurs, dans l'exosystème, les résultats relatifs à l'importance de l'alignement systémique FLS-DELF soulignent la nécessité de vérifier dans quelle mesure les formateurs DELF explicitent le lien entre les connaissances acquises lors de la formation et leur application pédagogique en classe de FLS (Luxia, 2007). Des ajustements pourraient ensuite être apportés afin

de rendre ce lien explicite et de sensibiliser les enseignants aux raisons macrosystémiques qui sous-tendent la mise en œuvre du DELF (Shohamy et coll., 1996).

Ensuite, les résultats de cette étude démontrent que la préparation explicite à l'examen DELF s'effectue dans classes de FLS. Le conseil scolaire participant devrait reconnaître cette préparation afin de pouvoir orienter adéquatement les enseignants dans ce processus et de s'assurer de répondre à la responsabilité éthique d'offrir aux élèves des expériences d'apprentissage équitables en FLS. Plus précisément, la formation et l'accompagnement des enseignants constituent des moyens essentiels pour limiter les effets négatifs d'un examen standardisé (Luxia, 2007 ; Rahman et coll., 2023 ; Tan et Turner, 2014). Une telle démarche pourrait contribuer à réduire certains des effets négatifs, tels que le stress psychologique associé au bachotage (Smith, 1991 ; Wall et Alderson, 1993), contribuant positivement à l'alignement FLS-DELF opérationnel.

Les résultats de cette étude indiquent que participer à la correction et à la passation de l'examen DELF constitue une expérience enrichissante en matière de développement professionnel pour les enseignants de FLS qui peut moduler le washback de l'examen (Abdullah Al Tamimi et coll., 2022 ; Chou, 2017 ; Watanabe, 2000). Cette expérience offre également une occasion de s'inspirer pour la création de ressources pédagogiques, de tisser des liens significatifs au sein de la communauté enseignante et de mettre en pratique leurs compétences linguistiques. Ces résultats soulignent l'importance de mettre en œuvre un modèle favorisant la plus grande participation possible des enseignants de FLS actifs. Ces résultats sont particulièrement utiles au conseil scolaire participant dans le cadre des décisions prises liées à l'accès à cette expérience, notamment en ce qui concerne le moment de la semaine où se déroulent les examens DELF.

Les résultats de cette étude révèlent aussi que la mise en place de l'examen peut contribuer positivement à la rétention des enseignants de FLS dans les salles de classe, tout en dépendant d'eux pour assurer son fonctionnement. Ces constats offrent des pistes de réflexion précieuses pour le conseil participant, surtout s'il envisage d'étendre le programme DELF afin d'y inclure le DELF Prim dans les programmes de FLS au palier élémentaire. D'une part, cette expansion permettrait à un plus grand nombre d'enseignants du palier élémentaire de bénéficier de cette expérience. D'autre part, il sera essentiel de développer le programme de manière durable afin d'éviter de perturber un système déjà surchargé (OPSBA, 2023).

Les résultats microsystémiques mettent en évidence les manières dont les enseignants conçoivent et s'appuient sur le DELF dans les classes de FLS. Plus précisément, ils révèlent une

grande variété de méthodes utilisées pour préparer les élèves à l'examen DELF (Smith, 1991), lesquelles peuvent être mises en œuvre à différents moments du programme de FLS. Certaines de ces approches semblent d'ailleurs plus efficaces que d'autres, tant sur le plan psychologique que sur les plans linguistique et pédagogique (Watanabe, 2004). Ces résultats peuvent être utiles aux enseignants et autres acteurs du FLS, tels que les conseillers pédagogiques du FLS et les formateurs du DELF, lorsqu'ils réfléchissent aux meilleures pratiques pour arrimer l'enseignement du FLS et la préparation à l'examen DELF. Comme soulève Watanabe (2000) et montrent les résultats, cultiver la croyance que les compétences évaluées lors de l'examen sont utiles aux élèves en contextes réels hors de la salle de classe pourrait inciter les enseignants à mettre en place une approche actionnelle. De même, une meilleure compréhension des effets négatifs potentiels du washback liés à l'examen DELF pourrait aider les enseignants de FLS et d'autres parties prenantes à concevoir des stratégies pour les atténuer. Par exemple, il est important de sensibiliser les élèves et les enseignants à la manière dont les références culturelles françaises sont traitées lors de l'examen, afin qu'ils puissent étudier et explorer toutes les cultures francophones internationales sans se préoccuper excessivement de la culture française en particulier.

8.4 Perspectives de recherche

Les résultats de cette recherche ouvrent la voie à des pistes de réflexion théoriques, méthodologiques et pratiques. Sur le plan théorique, ils invitent notamment de futurs projets à mobiliser la théorie des systèmes écologiques. Cette étude offre un exemple d'utilisation approfondie et intégrée de ce cadre, en montrant comment il permet de mettre en lumière la multiplicité des perspectives systémiques ainsi que les dynamiques d'influence et d'interaction entre les systèmes. Des travaux antérieurs soulignent également la pertinence de ce cadre pour l'étude du washback (voir Ding et Tasara, 2024), un phénomène qui affecte et est affecté par de nombreux systèmes (Ali et Hamid, 2020).

Sur le plan méthodologique, les résultats de cette étude invitent les chercheurs à considérer l'étude de cas. Plus précisément, cette recherche offre un exemple d'une mise en œuvre d'une étude de cas dans laquelle un programme constitue le cas à l'étude. Elle illustre également comment une telle démarche peut être menée par un étudiant-chercheur recourant à plusieurs méthodes de collecte de données et les intégrant à l'analyse des résultats et à la discussion. Bien que le recours à des méthodes multiples puisse paraître intimidant, une compréhension réaliste de

ses capacités en matière de temps, d'énergie et de ressources financières peut contribuer à la réussite du projet.

Enfin, sur le plan pratique, plusieurs pistes de réflexion ressortent. Du point de vue macrosystémique, il serait pertinent de mener une analyse documentaire du nouveau curriculum du FLS lorsqu'il sera publié, afin d'examiner dans quelle mesure l'examen DELF s'y harmonise. Une telle analyse permettrait de cerner les points de convergence et de tension entre les deux, et d'aider ainsi les praticiens à mieux comprendre la relation entre le curriculum, les pratiques en classe et l'examen DELF, tout en atténuant les effets négatifs potentiels du washback.

Sur le plan exosystémique, il serait utile qu'un conseil scolaire collabore avec un chercheur afin d'élaborer des principes directeurs visant la préparation des élèves à l'examen DELF dans les classes de FLS. Cette démarche devrait couvrir au minimum les niveaux de la 9e à la 12e année, puisque l'examen est abordé dès la 9e année, voire plus tôt. Une telle étude pourrait contribuer à réduire certains effets psychologiques (onto-) et pédagogiques (micro-) négatifs potentiels de washback.

Dans une perspective mésosystémique, notamment en considérant la formation DELF comme un point de rencontre entre FÉI et la FLS en Ontario, il serait pertinent d'analyser la formation elle-même. Plus précisément, il s'agirait d'examiner dans quelle mesure les formateurs DELF établissent des liens explicites entre la formation et son application dans la pédagogie de classe. La littérature sur le washback indique que des effets négatifs peuvent être atténués lorsque les enseignants sont informés des objectifs visés par la mise en œuvre de l'examen et formés en conséquence (Tan et Turner, 2014). Une étude ciblant ce contexte pourrait ainsi aider les formateurs DELF à soutenir l'intégration de l'approche actionnelle en établissant des liens explicites entre l'examen DELF et la pédagogie du FLS.

Par ailleurs, les enseignants de FLS ayant commencé leur carrière avant la mise en place du DELF (vers 2010) pourraient constituer une population particulièrement pertinente à cibler dans le cadre d'une étude portant sur les pratiques enseignantes en classe de FLS. Cette population pourrait être moins encline à expérimenter l'approche actionnelle, ayant été formés à d'autres approches au cours de leur formation initiale à l'enseignement. Il serait donc pertinent de s'entretenir avec ces enseignants afin de mieux comprendre les facteurs qui freinent leur adaptation de cette approche à leur contexte scolaire, dans une perspective de soutien ciblé.

Du point de vue de l'ontosystème, il serait également pertinent de mener une étude portant sur les effets psychologiques de l'examen DELF. Une telle étude devrait cibler une population diversifiée d'enseignants et d'élèves afin d'examiner les enjeux sociaux et culturels liés au DELF. Par exemple, il serait important d'analyser les effets psychologiques de sa mise en œuvre, tant en ce qui concerne la pression exercée sur les enseignants pour préparer les élèves à l'examen que celle ressentie par les élèves pour le réussir. Cette recherche pourrait aussi viser à mieux comprendre les croyances des enseignants et des élèves à l'égard des modèles culturels et linguistiques français véhiculés par l'examen, ainsi que les enjeux d'inclusion sociale soulevés par Rush (2024). Une telle étude pourrait ainsi contribuer à atténuer les effets psychologiques négatifs, en particulier dans les contextes éducatifs locaux ontariens.

Enfin, dans un contexte de pénurie d'enseignants en FLS, il serait pertinent de mener une étude longitudinale auprès de candidats à l'enseignement et/ou d'enseignants en début de carrière afin d'examiner l'impact de la participation à la formation DELF et à la passation de l'examen sur la rétention des enseignants de FLS. Les résultats de la présente étude suggèrent que la participation au DELF pourrait engendrer des retombées pédagogiques, matérielles, sociales et linguistiques positives, soit des dimensions étroitement liées à la rétention (voir Arnott et coll., 2023). De plus, des recherches antérieures montrent que les enseignants de FLS sont plus susceptibles de quitter l'enseignement au cours des cinq premières années de leur carrière (Arnott et coll., 2023), ce qui met en évidence l'importance du mentorat, tant en amont de l'entrée dans la profession (Ewart, 2009) qu'en début de carrière (Kutsyuruba et coll., 2014 ; Kutsyuruba et Walker, 2017). Il serait donc pertinent de documenter la manière dont ces enseignants en début de carrière vivent la formation DELF et la passation de l'examen, ainsi que d'analyser si, et comment, leur participation au DELF influence, au fil du temps, leur intention de demeurer dans le domaine. Les résultats d'une telle étude pourraient contribuer à éclairer les pratiques les plus prometteuses en matière de rétention des nouveaux enseignants de FLS.

8.5 Dernières réflexions

Ce n'est un secret pour personne que le savoir développé en menant ce projet dépend de moi, le sujet connaissant (Avenier, 2011b). Toutefois, j'espère que le processus que j'ai documenté ici témoigne de mes efforts pour formuler une description des conclusions représentant des meilleures hypothèses possibles. Concernant ces hypothèses, si nous prenons du recul et considérons cette thèse dans son ensemble, elles sont globalement favorables à la mise en œuvre

de l’examen DELF. Les participants m'ont justement fait part de leur position que sa mise en place est majoritairement positive pour l'enseignement et l'apprentissage du FLS, ce qui est franchement bien dans le contexte d'un domaine aussi marginalisé (Arnott et coll., 2023). Est-ce qu'il y en a d'autres personnes avec qui je n’ai pas eu le privilège de discuter qui n'ont pas vécu le DELF et le CECR de cette manière ? Sûrement. Est-ce qu'il aurait pu y avoir d'autres moyens d'aboutir au changement pédagogique incité par ces dispositifs ? Probablement. Mais la réalité est que cette voie a été empruntée dans notre pays, consciemment ou non des implications politiques, idéologiques, linguistiques, culturelles et scolaires, et maintenant, le plus utile est de veiller à ce qu’elle produise les effets les plus positifs possibles.

Ainsi, si je préconise un alignement systémique FLS-DELF, comprenant une cohérence entre les programmes de FLS, l’approche actionnelle et la valorisation des compétences fonctionnelles promues par le CECR et le DELF, telle que décrite par Biggs (1999) comme une cohérence entre les objectifs d’apprentissage, les pratiques enseignantes, l’évaluation en classe et l’examen, ce n'est pas parce que je ne suis pas consciente des critiques formulées à l'encontre d’un tel objectif. C’est plutôt parce que le DELF et le CECR sont désormais des dispositifs bien ancrés dans l’écologie du FLS, et cette thèse en expose certaines raisons. Par conséquent, en tant qu’acteurs scolaires, le plus utile est de reconnaître que le DELF est un examen standardisé et d’exploiter la nature multidirectionnelle du washback afin de faire tout ce qui est dans notre pouvoir pour que ses effets soient bénéfiques, tant sur les plans pédagogique et psychologique que sur les plans linguistique et culturel.

Références bibliographiques

Abdullah Al Tamimi, Y., Quevedo-Camargo, G., & Sena Raposo de Melo, R. (2022). Washback of a High-stakes Language Exam on Spanish Teachers' Practice in Brazil. *Journal of linguistics and language teaching*, *13*(1), 85–108.

Aganza, J. S., Godinez, A., Smith, D., Gonzalez, L. G., & Robinson-Zañartu, C. (2015). Using Cultural Assets to Enhance Assessment of Latino Students. *Contemporary School Psychology*, *19*(1), 30–45. https://doi.org/10.1007/s40688-014-0041-7

Al Amin, M., & Greenwood, J. (2018). The examination system in Bangladesh and its impact: on curriculum, students, teachers and society. *Language Testing in Asia*, *8*(1), 1–18. https://doi.org/10.1186/s40468-018-0060-9

Ali, Md. M., & Hamid, M. O. (2020). Teaching English to the Test: Why Does Negative Washback Exist within Secondary Education in Bangladesh? *Language Assessment Quarterly*, *17*(2), 129–146. https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1717495

Alderson, J. C. (2017). Foreword to the special issue "The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for English language assessment in China" of Language Testing in Asia. *Language Testing in Asia*, *7*(1), 1–9. https://doi.org/10.1186/s40468-017-0049-9

Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing*, *13*(3), 280–297. https://doi.org/10.1177/026553229601300304

Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics, 14*(2), 115–129. http://dx.doi.org/10.1093/applin/14.2.115

Allen, D. (2016). Investigating washback to the learner from the IELTS test in the Japanese tertiary context. *Language Testing in Asia*, *6*(1), 1-20. https://doi.org/10.1186/s40468-016-0030-z

Alloprof. (s.d.). *Alloprof*. https://www.alloprof.qc.ca/

Alvarado, R. E., Muñoz Russell, V. S., & Vrsalovic Mihoevic, D. P. (2019). Washback of a Standardized Test on Secondary School EFL Teachers. *Lenguas Modernas (Santiago)*, *53*, 67–78.

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives, 32*(1), 26-56.

Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives, 28*(1), 1–7. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Andrews, S. (2004). Washback and Curriculum Innovations. Dans L. Cheng, Y. Watanabe et A. Curtis (Édit.) *Washback in Language Testing* (pp. 37-50). Routledge.

Antony-Newman, M., Desyatova, Y., Ortiz, A., & Cho, K. (2022). Implementing Innovation: Findings from Diverse Classrooms. In E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford, & A. Galante (Eds.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom* (pp. 141–175). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87124-6_7

Arias de Sanchez, G., Roach O'Keefe, A. L., & Robichaud, B. (2021). In-between spaces of policy and practice: Voices from Prince Edward Island early childhood educators. *Journal of Childhood, Education & Society (Online)*, *2*(2), 154–166. https://doi.org/10.37291/2717638X.202122102

Arnott, S. (2017). Second language education and micro-policy implementation in Canada: The meaning of pedagogical change. *Language Teaching Research : LTR*, *21*(2), 258–284. https://doi.org/10.1177/1362168815619953

Arnott, S., Brogden, L. M., Faez, F., Péguret, M., Piccardo, E., Rehner, K., Taylor, S. K., & Wernicke, M. (2017). The Common European Framework of Reference in Canada: A research agenda. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *20*(1), 31-54.

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Adatia, S., & Vignola, M.-J. (2022). Exploring language examiner training as professional learning in a Canadian teacher education program. *Second Language Teacher Education, 1*(2), 89-113. https://doi.org/10.1558/slte.22643

Arnott, S., Smith, C. W., Battistuzzi, A., Culligan, K., Dicks, J., Kristmanson, P., Masson, M., Spiliotopoulos, V., & Wernicke, M. (2023). *Détermination des exigences et des lacunes dans la formation des enseignants de français langue seconde (FLS) : recommandations et lignes directrices* (Rapport de recherche). Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Aslan, A. (2020). Regards sur l'insecurite linguistique chez des candidats a l'examen du Diplome d'études en langue française (DELF). Dans V. Feussi et J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies* (pp. 327-339). L'Harmattan – Espaces Discursifs. https://hal.science/hal-03151749v1

Aslan, A. (2023). *La certification DELF au défi de la diversité : histoire, représentations, enjeux* [Thèse de doctorat, Université de Tours]. Université de Tours.

AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire: Étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse [Thèse de doctorat]*. ProQuest Dissertations & Theses. https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/pas-plus-spécial-que-nécessaire-étude-de/docview/366616275/se-2

Auteur. (s.d). *[School board] Grade 12 French Proficiency Test*.

Aurousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P., & Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 71-94. https://doi.org/10.7202/1077002ar

Bachman, L. F. & Palmer, A. (2010). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.

Bailey, K. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, *13*(3), 257-279.

Belamaric Wilsey, B. (2013). *Ecological View of the Learner-Context Interface for Online Language Learning: A Phenomenological Case Study of Informal Learners of Macedonian* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Bérešová, J. (2011). The impact of the Common European Framework of Reference on teaching and testing in Central and Eastern European context. *Synergies Europe, 6*, 177-190.

Betts, K. S. (2015). *French immersion for all: Supporting, encouraging and inspiring parents of students with learning difficulties in the French immersion programs in Ontario* (Master's project, Queen's University). Queen's University Research Repository.

Bielenka, O. V. (2012). *Caring relationships with teachers: Perspective of youth "at-promise"* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Bienertova-Vasku, J., Lenart, P., & Scheringer, M. (2020). Eustress and distress: neither good nor bad, but rather the same? *BioEssays*, *42*(7), Article 1900238. https://doi.org/10.1002/bies.201900238

Biggs, J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., & Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances, familles, générations*, *35*(35). https://doi.org/10.7202/1077681ar

Billups, F. (2021). Document and artifact analysis tools. In *Qualitative Data Collection Tools : Design, Development, and Applications* (pp. 144-152). Sage, https://doi.org/10.4135/9781071878699

Boiget, N. (2016). L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL : Ses traces dans les critères d'évaluation du DELF et dans les manuels de FLE en enseignement secondaire en Andalousie. *Carnets Revue Electronique d'etudes Françaises*, *2*(8), 1-41. https://doi.org/10.4000/carnets.1905

Boily, E. (2025). *Étudiants universitaires en temps de crise : Exploration des déterminants individuels et sociaux de la détresse psychologique* [Mémoire de maîtrise]. ProQuest Dissertations & Theses.

Braun, S. E. (2019). *Teachers' Occupational Health and Well-Being: Antecedents, Consequences, and Prospects for Change* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses. https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-occupational-health-well-being/docview/2432927320/se-2

British Columbia Ministry of Education. (2011). *Draft Curriculum September 2011*. https://www.curriculum.gov.bc.ca/content/francais-langue-premiereintroduction

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, *5*(9), 5–15. https://doi.org/10.2307/1174755

Boubnova, G. (2010). L'olympiade fédérale de français en Russie : Un terrain d'expérimentation et de réflexion pédagogique. *Revue française de linguistique appliquée, 15*, 75-88.

Boucher, M., & Vignola, M. J. (2022). La présence conceptuelle du CECR dans les curriculums de français de base du palier secondaire au Canada. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 25*(1), 152-183.

Bournot-Trites, M., Friesen, L., Ruest, C., & Zumbo, B. (2020). A made-in-Canada second language framework for K-12 education : Another case where no prophet is accepted in their own land. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *23*(2), 141-167.

Buehl, M. & Beck, J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. Dans H. Fives et M. G. Gill *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 66-84). Routledge.

Bullen, E. L. (1981). *A study of some ecological effects of internal organization in two secondary schools: A house system compared with a centralized organization* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Bureau du conseil privé. (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne : le plan d'action pour les langues officielles.* Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/Collection/CP22-68- 2003F.pdf

Cambridge University Press. (2021). *IELTS 16 General Training: Student's book with answers with audio and resource bank*. Cambridge University Press.

Campbell, C., Clinton, J., Fullan, M., Hargreaves, A., James, C., & Longboat, D.K. (2018). *Ontario : A learning province.* https://www.oise.utoronto.ca/preview/lhae/UserFiles/File/OntarioLearningProvince2018.pdf

Canadian Parents for French. (2020). *The State of French Second Language Education in Ontario (2020, November)*. https://on.cpf.ca/files/2021/02/State-of-FSL-Education-in-Ontario-November-2020.pdf

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *I*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Casas-Tost, H., & Rovira-Esteva, S. (2014). New models, old patterns? The implementation of the Common European Framework of Reference for Languages for Chinese. *Linguistics and Education*, *27*, 30–38. https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.001

Centre DELF scolaire de la Colombie-Britannique. (n.d.). *Centre for DELF exams within BC schools levels A1–B2*. https://centredelfcb.ca/

Chan, K.-W. & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 817-831.

Chang, C. H. (2022). Approche neurolinguistique (ANL) et conditions de réussite aux tests du DELF A2 et B1. *Revue Japonaise de didactique du français*, *17*(1–2), 43–58. https://doi.org/10.24495/rjdf.17.1-2_43

Chang, K. B. (2022). *Facilitators and barriers to participation of children with developmental disabilities in French immersion in Vancouver, B.C.: Providers' beliefs and opinions* [Master's thesis]. University of British Columbia Open Collections. https://doi.org/10.14288/1.0413652

Chauren, T. (2010). Deux cent trente élèves des écoles de Calgary ont passé les épreuves du diplôme d'études en langue française du 12 au 17 avril 2010. *Journal de l'immersion, 32* (2), 29-30.

Chen, A. (2023). *Teacher Anxiety and Resilience as Socio-Ecological Experience: A Critical Ethnography of Early-Career English as an Additional Language Teachers in Post-Pandemic Ontario, Canada* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Cheng, L. (2008). The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions toward their classroom teaching. (2003). In *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods* (pp. 147–170). https://doi.org/10.4324/9781410609731

Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education, 11*(1), 38–54.

Cheng, L. Y., Andrews, S., & Yu, Y. (2011). Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing, 28*, 221–249.

Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, W. A. (2003). Teacher Factors Mediating Washback. In *Washback in Language Testing* (pp. 151–168). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410609731-17

Chik, A., & Besser, S. (2011). International Language Test Taking Among Young Learners: A Hong Kong Case Study. *Language Assessment Quarterly*, *8*(1), 73–91. https://doi.org/10.1080/15434303.2010.537417

Chiu, M. M., & Chow, B. W.-Y. (2015). Classmate Characteristics and Student Achievement in 33 Countries: Classmates' Past Achievement, Family Socioeconomic Status, Educational Resources, and Attitudes Toward Reading. *Journal of Educational Psychology*, *107*(1), 152–169. https://doi.org/10.1037/a0036897

Chou, M.-H. (2017). Impacts of the Test of English Listening Comprehension (TELC) on teachers and teaching in Taiwan. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *2*(1), 1–14. https://doi.org/10.1186/s40862-017-0028-9

Chong, S. W., Isaacs, T., & McKinley, J. (2023). Ecological systems theory and second language research. *Language Teaching*, *56*(3), 333–348. https://doi.org/10.1017/S0261444822000283

Christofides, L. N., & Swidinsky, R. (2010). The economic returns to the knowledge and use of a second official language: English in Quebec and French in the rest-of-Canada. *Canadian Public Policy, 36*(2), 137–158.

Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Introduction. *Phronesis*, *1*(3), 4-18.

Cousineau, D. (2010). Le Cadre européen commun de référence et le DELF au conseil scolaire Ottawa-Carleton District School Board. *Journal de l'immersion, 32* (2), 30-31.

Commissariat aux langues officielles. (2019). *Accéder aux possibilités : étude sur les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignants en FLS au Canada*. Gouvernement du Canada.

Conseil des ministres de l'éducation (Canada ; CMEC). (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien (2010, janvier)*. http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf

Council of Europe. (n.d.). *European Language Portfolio*. https://www.coe.int/fr/web/portfolio

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. https://rm.coe.int/16802fc3a8

Coste, D. (2015). « Louis Porcher. Réflechir, anticiper, agir ». *Repères DoRiF – DoRiF Università, Roma*, 7. https://www.dorif.it/reperes/daniel-coste-louis-porcher-reflechir-anticiper-agir/

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. www.coe.int/lang-cefr

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3e éd.). Sage.

Creswell, J. W. (2014). The selection of a research design. In J. W. Creswell *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.) (p. 2-21). Sage.

Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage, Thousand Oaks.

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Collecting data in mixted methods research. Dans J. W. Creswell et V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.) (pp. 255-301). Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Dalley, P., & Sutherland, H. (2023). Pandémie et résilience langagière en contexte minoritaire francophone. *Education Canada*, *63*(2), 10-15.

Dimbilalaina, F. A., & Mualimin, M. (2021). The Impacts of Covid-19 pandemic on French language testing: DELF/DALD in Indonesia: Case Study. *E3S Web of Conferences*, *317*, 2025-2040. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202131702025

Ding, H., & Tasara, I. (2024). The perceived impact of PISA on student learning in schools in a local Chinese context. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 36*, 453–482. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09440-x

Doell, L. (2010). Idées pratiques pour l'administration des examens DELF scolaire dans les écoles et les conseils scolaires. *Journal de l'immersion, 32*(2), 16-19.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistiques: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Oxford University Press.

Druide informatique inc. (2024). Antidote 12 [Logiciel]. Druide informatique. https://www.antidote.info

Durand, G. (2021). La compétence argumentative dans les examens de certification officielle de FLE et ELE. *E-Scripta Romancia, 9*, 106-121.

Education Quality and Accountability Office. (2024). *Highlights of the provincial results, 2023–2024: Ontario Secondary School Literacy Test (OSSLT)*. https://www.eqao.com/wp-content/uploads/2024/09/highlights-provincial-results-2024-osslt.pdf

Elliot, D. L., Baumfield, V., & Reid, K. (2016). Searching for “a third space”: a creative pathway towards international PhD students’ academic acculturation. *Higher Education Research and Development*, *35*(6), 1180–1195. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144575

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, *19*(3), 221–246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Erlam, R., (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal. 87*(2), 242-260.

Erlam, R., & Ellis, R. (2018). Task-Based Language Teaching for Beginner-Level Learners of L2 French: An Exploratory Study. *Canadian Modern Language Review*, *74*(1), 1–26. https://doi.org/10.3138/cmlr.3831

Evans, T. (2024). *Understanding the Educational Experiences of Autistic Learners and Their Families in Ontario, Canada During COVID-19-Related School Closures* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Ewart, G. (2009). Retention of new teachers in minority French and French immersion programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education, 32*(3), 473–507.

Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S. K., Smith, M., & Crowley, K. (2011). The power of "can do" statements: Teachers' perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue, 14*(2),1-19.

Faez, F., Taylor, S., Majhanovich, S., & Brown, P. (2011). Teacher Reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, *6*, 109-119.

Ferman, I. (2003). The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning. (2003). In *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods* (pp. 191–210). https://doi.org/10.4324/9781410609731

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. Dans K. R. Harris, S. Graham et T. *Urdan International Psychology Handbook* (p. 471-499). American Psychological Association.

Fortin, M.F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

Fowler, M. A. (2022). *English Academic Writing and Affordances for Writing Support: Perspectives and Experiences of Plurilingual International Course-Based Master of Education Students in a Canadian University* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

France Éducation International. (s.d.-a). *DELF junior/scolaire - niveau B*. https://www.france-education-international.fr/article/delf-juniorscolaire-niveau-b1

France Éducation International. (s.d.-b). DELF Scolaire & Junior. https://delf-dalf.ambafrance-ca.org/fr/delf-scolaire-junior

France Éducation International. (s.d.-c). *Devenir examinateur-correcteur du DELF-DALF : habilitation*. https://www.france-education-international.fr/formation/devenir-examinateur-correcteur-du-delf-dalf-habilitation?langue=fr

France Éducation International. (2016). *Présentation*. Diplôme d'études en langue française/ Diplôme approfondie de langue française. https://delfdalf.ambafrance.ca.org/fr/presentation

France Éducation International. (2021). *Manuel du responsable de gestion centrale DELF-DALF*. https://www.france-education-international.fr/document/manuel-rgc

France Éducation International. (2022a). *Manuel du responsable de centre d'examen DELF-DALF toute déclinaison*. https://www.france-education-international.fr/document/manuel-rc-etranger

France Éducation International. (2022b). *Manuel du correcteur*. https://www.france-education-international.fr/document/manuel-rc-etranger

Freynet, A., Honorat, H., et Maiffredy, J. (1991). DELF/DALF : L'évaluation au service de la formation. *Le français dans le monde*, 238, 70-72.

Fries, C. (1957). Structural Linguistics and Language Teaching. *The Classical Journal, 52*(6), 265–68. http://www.jstor.org/stable/3294807

Fröhlich, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, *19*(1), 27–57. https://doi.org/10.2307/3586771

Frost, N., & Shaw, R. (2016). Evolving Mixed and Multimethod Approaches in Psychology', dans Hesse-Biber, S.N et Burke Johnson, R. (eds), The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry, Oxford Library of Psychology. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.13

García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans Méthodologie de la recherche en sciences de gestion - Réussir son mémoire ou sa thèse en science de gestion (pp. 5-45). Pearson. https://www.pearson.fr/resources/titles/27440100277220/extras/7241_chap01.pdf

Germain, C., & Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique*, *3*, 15-29.

Gestion centrale DELF – DALF au Canada. (n.d.). *DELF DALF | Diplôme d'études en langue française | Diplôme approfondi de langue française*. https://delf-dalf.ambafrance-ca.org/

Gordon, N., Demers, C., Chehayeb, R., & MacLeod, A. A. N. (2022). Parents' Perceptions of Barriers and Facilitators to Their Children's Multilingual Language Development Before and After the COVID-19 Pandemic. *Canadian Ethnic Studies*, *54*(3), 151–176. https://doi.org/10.1353/ces.2022.0018

Goupil, M. (2025). *Explorer le sentiment d'appartenance à la culture franco-ontarienne chez des élèves immigrants fréquentant les écoles francophones* [Master's thesis]. Université d'Ottawa.

Gouvernement du Canada, Ministère du Patrimoine canadien. (2023). *Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028 : Protection – promotion – collaboration*. https://www.canada.ca/content/dam/pch/documents/services/official-languages-bilingualism/official-languages-action-plan/2023-28/OL2023_Plandaction-fra.pdf

Gouvernement de l'Ontario. (2021, 15 octobre). *Ontario government makes progress attracting French-language teachers* [Communiqué de presse]. https://news.ontario.ca/en/release/1000982/ontario-government-makes-progress-attracting-french-language-teachers

Granger, L. A., & Arnott, S. (2021). *Perspectives of Ontario School Board Administrators on Fostering Plurilingualism in Secondary Level International Languages Classrooms* [Master's thesis]. Université d'Ottawa.

Grant, R., Masson, M., & Carroll, S. M. (2024). Unravelling the silence around gender and sexuality in a second language curriculum. *Journal of Language and Discrimination*, *8*(2), 217–237. https://doi.org/10.3138/jld-2024-0105

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

Groupe Média TFO. (s. d.). *Accueil*. https://www.tfo.org/

Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods.* Sage.

Hamilton-Hinch, B.-A., McIsaac, J.-L. D., Harkins, M.-J., Jarvis, S., & LeBlanc, J. C. (2021). A Call for Change in the Public Education System in Nova Scotia. *Canadian Journal of Education*, *44*(1), 64–92. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.5025

Hamp-Lyons, L. (1998). Ethical Test Preparation Practice: The Case of the TOEFL. *TESOL Quarterly*, *32*(2), 329–337. https://doi.org/10.2307/3587587

Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study sesearch: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.

Haque, E. (2012). *Multiculturalism within a bilingual framework: Language, race, and belonging in Canada*. University of Toronto Press.

Harris, S. M. (2015). Black American Female Eating Dysfunctions and Body Image: A Bioecological Perspective. *The Negro Educational Review*, *66*(1–4), 27-55.

Harwood, D., Barratt, J., Donison, L., & Frizelle, C. (2025). "I could list one million benefits!" Exploring perceptions & practices of outdoor play in the YMCA from a bioecological perspective. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. https://doi.org/10.1007/s42322-024-00182-4

Harlaux, P.-A., & Georges, S. (2012). *Rapport Canada : Le DELF DALF depuis 2005*. CIEP.

Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations. *Qualitative Social Research, 18*(1), 1-17. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701195

Harvey, S. (2021). *Le point de vue des enseignantes du cégep de Jonquière sur l'implantation du programme « T'es prêt » destiné aux étudiants de première année en technique d'éducation spécialisée* [Mémoire de maîtrise]. ProQuest Dissertations & Theses.

Hesse-Biber, S.N., & Burke Johnson, R. (eds), (2015; online edn, Oxford Academic, 19 Jan. 2016). The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry, Oxford Library of Psychology. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.13

Hesse-Biber, S.N., Rodriguez, D., & Frost, N. (2016). 'A Qualitatively Driven Approach to Multimethod and Mixed Methods Research', dans Hesse-Biber, S.N et Burke Johnson, R. (eds), The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry, Oxford Library of Psychology. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.13

Hofstadler, N., Babic, S., Lämmerer, A., Mercer, S., & Oberdorfer, P. (2021). The ecology of CLIL teachers in Austria - an ecological perspective on CLIL teachers' wellbeing.

Innovation in Language Learning and Teaching, *15*(3), 218–232. https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1739050

Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 10-16.

Hu, G. (2005). Contextual influences on instructional practices: A Chinese case for an ecological approach to ELT. *TESOL Quarterly, 39*(4), 635–660. doi:10.2307/3588525

Ijichi, N. (2016). The classroom and beyond: Creating a learning environment to support learners of Japanese at CEFR levels A2.2 towards B1. *Language Learning in Higher Education*, *6*(2), 443–451. https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0024

Irwin, M. (2022). *Creative Expressive Writing: A Situated Pedagogy for Confidence, Skill, and Negotiated Meaning* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, *5*, 49–59.

Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (7e éd., p. 45-78). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045

Jouette-Nagadi, I. (2009). L'impact du DELF Scolaire en Allemagne. *Praxis fremdsprachenunterricht, 6*, 46-50.

Lam, H. P. (1994). Methodology washback—An insider's view. In D. Nunan, R. Berry, & V. Berry (Eds.), *Bringing about changes in language education: Proceedings of the International Language in Education Conference 1994* (pp. 83–102). The University of Hong Kong.

Kamstra, L. S. G. (2021). Improving EFL teachers' professional experiences and motivation: An ecological approach. *TESL-EJ, 25*(1), 1-23.

Kasbi, S., & Elahi Shirvan, M. (2017). Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *2*(1). https://doi.org/10.1186/s40862-017-0026-y

Kelley, L. E. (2010). *How elementary staff make decisions about English language learners within a response to intervention framework*. ProQuest Dissertations & Theses.

Kellogg, M. (s. d.). *WordReference*. https://www.wordreference.com/

Кючуков, Х., Самко, М., Копчанова, Д., & Ігов, П. (2016). The Knowledge of Romani and School Readiness of Roma Children. *East European Journal of Psycholinguistics*, *3*(2), 49–60. https://doi.org/10.29038/eejpl.2016.3.2.kyu

Kharis, M., Ebner, M., Wijayati, P. H., Hidayat, E., & Afifah, L. (2020). Microblogging with Padlet: Students' new writing experience on A2–B1 Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *15*(1), 176-. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11804

Kim, M. H. (2023). A bioecological perspective on mindset. *Contemporary Educational Psychology*, *73*, 102173-. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102173

Kissau, S. (2005). The depreciated status of FSL instruction in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (44), 1-21.

Kristmanson, P., Lafargue, C., & Culligan, K. (2011). From action to insight: A professional learning community's experiences with the European language portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, *14*(2), 53-67.

Kruk, R. S., Prentice, S., & Moen, K. B. (2013). Early Childhood Education and Care (ECEC) and Reading Acquisition in At-Risk Readers: Does Quantity Matter? *Canadian Journal of Behavioural Science*, *45*(1), 49–63. https://doi.org/10.1037/a0022706

Kubota, R., & Bale, J. (2020). Bilingualism—but not plurilingualism—promoted by immersion education in Canada. *TESOL Quarterly*, *54*(3), 773–785.

Kunnas, M. (2023). Who Is Immersion for?: A Critical Analysis of French Immersion Policies. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, *26*(1), 46–68. https://doi.org/10.37213/cjal.2023.32817

Kutsyuruba, B., Godden, L., & Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: a pan-canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *161*, 1.

Kutsyuruba, B., & Walker, K. (2017). Understanding the role of teacher induction and mentorship programs in teacher attrition and retention: The pan-Canadian document analysis study. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34962.45760

Knouzi, I., & Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs: The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research, 60*(1), 62-80.

Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 269-291). Presses de l'Université du Québec.

Lapkin, S., Mady, C., & Arnott, S. (2009). Research Perspectives on Core French: A Literature Review. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *12*(2), 6-30.

Larsson, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching. *Curriculum Journal (London, England)*, *31*(4), 687–703. https://doi.org/10.1002/curj.31

Le Blanc, R. (1990). A synthesis, national core French study. *Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes*.

Lewthwaite, B. E. (2008). Towards treating chemistry teacher candidates as human. *Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association)*, *38*(3), 343–363. https://doi.org/10.1007/s11165-007-9053-x

Little, D. (2022). Introduction to part 2. Dans D. Little et N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and Its Companion Volume* (pp. 49-52). Multilingual Matters.

Little, D., & Figueras, N. (2022). Part 2: The Action-oriented Approach: A Change of Paradigm? Dans Little et N. Figueras (Eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and Its Companion Volume* (pp. 64-78). Multilingual Matters.

Lira-Gonzales, M.-L., & Valeo, A. (2023). Written corrective feedback and learner engagement: A case study of a French as a second language program. *Journal of Response to Writing, 9*(1)5-46. https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol9/iss1/2

Logie, A. (2010). La suite du DELF. *Journal de l'immersion, 32*(2), 25-27.

López, R. (2017). *Case Study: Student Culture-Identity and Student Learning Experiences among First Generation Hispanic Immigrant Students* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Liu, H. (2022). Washback Effect of the Achievement Test on English Teaching in Senior Secondary Vocational Schools in Beijing. *International Journal of TESOL Studies*, *4*(1), 105–119. https://doi.org/10.46451/ijts.2022.01.08

Luxia, Q. (2007). Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high-stakes English test in China. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, *14*(1), 51–74. https://doi.org/10.1080/09695940701272856

Macfarlane, A., & Hart, D. (2002). *Shortages of French as a second language teachers: Views of school districts, faculties of education and ministries of education*. Canadian Parents for French.

Masson, M., Knouzi, K., Arnott, S., & Lapkin, S. (2021). A critical interpretive synthesis of post-millennial Canadian French as second language research across stakeholders and programs. *La revue canadienne des langues vivantes, 77*(2), 154-187.

Masson, M., & Van Geel, S. (2024). A Raciolinguistic Exploration of Pre-Service ESL Teachers' Conceptualization of Plurilingualism Using Drawings. *TESL Canada Journal, 1*(41), 1–25. https://doi.org/10.18806/tesl.v41i1/1397

Mbali, C., & Douglas, J. (2012). Implementing a speaking test at Grade 6 (primary school) in South Africa. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, *30*(4), 525–537. https://doi.org/10.2989/16073614.2012.750825

Mehrens, W. A., & Kaminski, J. (1989). Methods for improving standardized test scores: Fruitful, fruitless, or fraudulent? *Educational Measurement: Issues and Practice, 8*(1), 14–22. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1989.tb00304.x

Mertens, D. (2020). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Sage.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

Microsoft. (2025). Copilot [Large language model]. https://copilot.microsoft.com/

Miklas, E. P., Jaber, L. S., & Starr, E. (2021). The Perceived Effectiveness of Full-Day Kindergarten for Children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, *36*(4), 275–289. https://doi.org/10.1177/08295735211031435

Miller, S. G. (2013). *A history of modern Morocco*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139045834

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (s.d.-a). *Destination DELF*. https://destinationdelf.ca/

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (s.d.-b). *Transforming FSL*. https://transformingfsl.ca/en/

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (n.d.-c). *The Ontario Curriculum Review and Revision Guide: Process*. https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum-review/process

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1998). *The Ontario Curriculum French as a Second Language*. Gouvernement de l'Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, de la 1re à la 12e année*. Gouvernement de l'Ontario. https://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growsuccessfr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013a). *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/frameworkFLSfr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Policy/Program Memorandum No. 119: Developing and implementing equity and inclusive education policies in Ontario schools.* https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-119

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013c). *Learning for All: A guide to effective assessment and instruction for all students, Kindergarten to Grade 12* (PDF). https://files.ontario.ca/edu-learning-for-all-2013-en-2022-01-28.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *The Ontario curriculum French as a second language*. Gouvernement de l'Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *The Ontario curriculum, grades 9–12: First Nations, Métis, and Inuit studies*. https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/secondary

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2018). *Le français langue seconde (FLS).* Gouvernement de l'Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/FLS.html

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2022). *Programmes de français langue seconde.* Gouvernement de l'Ontario. https://www.ontario.ca/fr/page/programmes-de-francais-langue-seconde

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2024). *Eligible activities/expenses 2024–25.* Gouvernement de l'Ontario. https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/GSN/2024-25_education_Funding/Eligible_Activities_Expenses_2024-25_EN.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (s. d.). *Cours au palier secondaire et modalités connexes*. Gouvernement de l'Ontario. https://www.ontario.ca/fr/document/les-ecoles-de-lontario-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-la-12e-annee/cours-palier-secondaire-et-modalites-connexes

Mison, S., & Jang, C. (2011). Canadian FSL teachers' assessments practices and needs: Implications for the adoption of the CEFR in a Canadian context. *Synergies Europe*, *6*, 99-108.

Mistichelli, M., & Salles, V. (2007). Le nouveau DELF, une entrée réussie. *Le français dans le monde, 351*, 14.

Moonen, M., Stoutjesdijk, E., de Graaff, R., & Corda, A. (2013). Implementing CEFR in secondary education: Impact on FL teachers' educational and assessment practice. *International Journal of Applied Linguistics, 23*(2), 226-246.

Moscovici, S. (2004). Chapitre premier. La représentation sociale : un concept perdu. La psychanalyse, son image et son public (p. 37-79). Presses Universitaires de France. https://shs-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/la-psychanalyse-son-image-et-son-public--9782130546818-page-37?lang=fr.

Moya Roda, J. A. (2021). *The Use of Technology in Bilingual Elementary Settings to Involve Hispanic Families* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Mui, T. (2015). *professional development based on The Common European Framework of Reference for Languages and the new Ontario French immersion curriculum: A case study of reflective practice.* [Thèse non publiée]. Scholarship@Western.

Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development, 22*(4), 722–737. doi:10.1111/sode.12018

Noguchi, H., Osumi, A., Kumagai, R., & Shimada, M. (2021). The applicability of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) to Japanese language education. *Japanese Journal for Research on Testing*, *17*(1), 9–23. https://doi.org/10.24690/jart.17.1_9

North, B. (2014). Putting the Common European Framework of Reference to good use. *Language Teaching, 47*(2), 228-249.

North, B., & Piccardo, E. (2019). *The Action-Oriented Approach* (Vol. 72). Multilingual Matters.

Normand-Marconnet, N., & Lo Bianco, J. (2015). The Common European Framework of Reference down under: A survey of its use and non-use in Australian universities. *Language Learning in Higher Education*, *5*(2), 281–307. https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0014

Ottawa-Carleton District School Board. (2011). *Curriculum Services Newsletter: Leading the way with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).* Ottawa-Carleton District School Board.

Ottawa-Carleton District School Board. (2014). *Results from the 2012-2013 OCDSB Grade 12 French Proficiency (DELF) Test*. https://weblink.ocdsb.ca/WebLink/ElectronicFile.aspx?docid=1941406&dbid=0&repo=OCDSB

Onaiba, A. M. (2013). *Investigating the washback effect of a revised EFL public examination on teachers' instructional practices, materials and curriculum* [Doctoral dissertation, University of Leicester]. University of Leicester.

OpenAI. (2025). ChatGPT (GPT-5) [Large language model]. OpenAI. https://chat.openai.com

Organisation internationale de la Francophonie. (2026). *La langue française dans le monde 2026*. https://www.francophonie.org/lancement-du-rapport-la-langue-francaise-dans-le-monde-2026-8426

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016

Pan, Y.-C. (2009). *A review of washback and its pedagogical implications*. VNU Journal of Science: Foreign Languages, 25, 257–263. https://dulieu.itrithuc.vn/media/dataset/2020_08/2441-1-4602-1-10-20161118.pdf

Patrimoine canadien. (2006). Proposition d'un cadre de référence pour le Canada / [par] Laurens Vandergrift. *Gouvernement du Canada*. https://publications.gc.ca/site/eng/9.601876/publication.html

Patrimoine canadien. (2023). *Plan d'action pour les langues officielles 2023–2028 : Protection – Promotion – Collaboration*. *Gouvernement du Canada*. https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2023-2028.html

Pawer, S. (2023). *Teachers' beliefs about students with learning disabilities in French Immersion: A phenomenological study* [Master's thesis, The University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations. https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0431385

Pearson, L. (1988). Tests as levers of change (or "putting first things first"). In D. Chamberlain & R. Baumgartner (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation* (ELT Documents #128, pp. 98–107). Modern English Publications in association with the British Council.

Pelletier, R. (2016). *The impact of English-French bilingualism on wages in Canada* [Master's thesis, University of New Brunswick]. UNB Scholar. https://unbscholar.lib.unb.ca/handle/1882/14456

Piccardo, E. (2010). From communicative to action-oriented: New perspectives for a new millennium. *TESL Ontario, 36*(2), 20-35.

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. *Canadian Modern Language Review*, *69*(4), 386–414. https://doi.org/10.3138/cmlr.1737.386

Piccardo, E. (2014). *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway.* TransformingFSL. https://transformingfsl.ca/wp-

content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf

Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P.P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.). *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 207-225). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

Piccardo, E., North, B., & Maldina, E. (2019). Innovation and reform in course planning, teaching, and assessment: The CEFR in Canada and Switzerland, a comparative study. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, *22*(1), 103-128.

Portelance. (2025). The Intersection of French Immersion Teachers' Identities and Teaching French Immersion. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, *16*(1), 150-160.

Premat, C., & Simon, V. (2010). Les certifications ont-elles un effet décisif sur l'apprentissage du français ? *Synergies, 5*, 133-142.

Premat, C. (2013). Les certifications constituent-elles une ressource pour la didactique du français ? *Synergies pays Scandinaves*, *8*, 163–175.

Premat, C. (2019). Les conditions du succès aux épreuves de DELF/DALF en Suède. Étude des résultats en Suède (2005-2013). *Synergies pays Scandinaves*, *14*(14), 35–45.

Pushkarenko, K., Dunn, J. C., & Goodwin, D. L. (2021). Physical literacy for children labeled with autism spectrum disorder: Mothers' experiences of ableism, exclusion, and trauma. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *38*(4), 525–545. https://doi.org/10.1123/APAQ.2020-0123

Rahman, Kh. A., Rukanuddin, M., Chowdhury, Mst. S. Y., Ahmed, S., & Ibna Seraj, P. M. (2023). Recognizing Stakeholders and Factors Mediating Washback in Language Testing. *Education Research International*, *2023*, 1–9. https://doi.org/10.1155/2023/5548723

Raucci, R. (2025). *Building Family and School Partnerships: A Qualitative Study of Adult Education ESL Family Literacy Participants and the Connection to Their Child's School* [Doctoral dissertation, Southern Connecticut State University]. ProQuest Dissertations & Theses.

Rehner, K. (2014). *French second language (FSL) student proficiency and confidence pilot project 2013-2014: A report of findings.* Transforming FSL. https://transformingfsl.ca/wpcontent/uploads/2015/12/Student_Proficiency_Full_Report.pdf

Rehner, K. (2018). *Les pratiques pédagogiques des enseignants-correcteurs du DELF : Une perspective pancanadienne.* Association Canadienne des Professionnels de l'Immersion. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/03/Rehner_Report_2018_final_mars_2018_FR_final.pdf

Rehner, K., Lasan, I., Popovich, A., & Palta, Z. (2021). The impact of CEFR-related professional learning on second-language teachers' classroom practice: The case of French in Canada. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *24*(1), 26-53. https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28992

Rehner, K., Popovich, A., & Lasan, I. (2021). How the CEFR is impacting French- as-a-second-language in Ontario, Canada : Teachers' self-reported instructional practices and students' proficiency exam results. *Languages*, *6*(15), 1-21. https://doi.org/10.3390/languages6010015

Riba, P. (2011). L'enseignement du français langue étrangère au Mexique : un regard à la lumière des statistiques du DELF et du DALF, certifications officielles du ministère français de l'Éducation nationale. *Synergies Mexique*, *1*, 47–53.

Riba, P., Lepage, S., & Chevallier-Wixler, D. (2006). La réforme du DELF et du DALF. *Le français dans le monde*, 336, 29-31.

Riba, P., & Mavel, M. (2008). L'harmonisation du DELF et du DALF sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. In L. Taylor et C. J. Weir (Eds.) *Studies in Language Testing* (pp. 79-93). Cambridge University Press.

Radio-Canada. (s.d.). *ICI Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/

Rokita-Jaśkow, J., Wolanin, A., Król-Gierat, W., & Nosidlak, K. (2023). Bridging the "dual lives": school socialization of young bi/multilinguals in the eyes of EFL teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *26*(4), 395–410. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2114788

Rönneper, H. (2008). L'introduction d'une certification étrangère en Allemagne. *Revue internationale d'éducation Sèvres, 47*, 91-100.

Ruest-Paquette, A.-S. (2020). *Analyse bioécologique des répercussions identitaires chez des survivantes adultes de harcèlement par les pairs en vertu de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle dans des écoles catholiques de langue française en Ontario* [Doctoral dissertation]. Université d'Ottawa / University of Ottawa.

Rush, E. (2024). L'imposition du DELF en milieu scolaire canadien: une injustice d'ordre épistémique. *Arborescences*, (14), 90-103.

Saghafi, K., Adel, S. M. R., & Zareian, G. (2017). An ecological study of foreign language writing anxiety in English as a Foreign Language classroom. *Journal of Intercultural Communication Research, 46*(5), 424– 440. doi:10.1080/17475759.2017.1367954

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier *Recherche social : De la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 294-315). Presses de l'Université du Québec.

Schäer, R. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Multi-faceted and intriguing. *Babylonia: The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, *1*, 7-11.

Sheridan, S., & Gjems, L. (2017). Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, *45*(3), 347–357. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0756-8

Shestunova, T. (2022). Teachers' challenges in preparatory classes: a socio-ecological perspective. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, *28*(4), 496–515. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750

Shen, Q., Wang, L., & Gao, X. (Andy). (2021). An ecological approach to family language policy research: the case of Miao families in China. *Current Issues in Language Planning*, *22*(4), 427–445. https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1764730

Shih, C.-M. (2007). A New Washback Model of Students' Learning. *Canadian Modern Language Review*, *64*(1), 135–161. https://doi.org/10.3138/cmlr.64.1.135

Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, *14*(1), 117–130. https://doi.org/10.1080/09695940701272948

Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: washback effect over time. *Language Testing*, *13*(3), 298–317. https://doi.org/10.1177/026553229601300305

Sidhu, G. K., Kaur, S., & Chi, L. J. (2018). CEFR-aligned school-based assessment in the Malaysian primary ESL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *8*(2), 452–463. https://doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13311

Sigonyela, S. M. (n.d.). *Investigating Grade 6 teachers' experiences of English First Additional Language systemic literacy evaluations in the Western Cape* [Master's thesis, University of the Western Cape]. University of the Western Cape.

Singh, D., & Kaur, A. (2024). *IELTS General Training Reading 2024: Latest IELTS reading tests: IELTS reading general training*. Freedom Publishing House.

Sinitsa, Y., Berzkina, E., & Breen, J. (2010). DELF-DALF : Priorité à la dimension interculturelle. *Le français dans le monde, 372*, 28–29. https://issuu.com/fdlm/docs/fdlm372

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, *36*(1), 1–14. https://doi.org/10.1017/S026144480200188X

Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 13-30). Routledge.

Smith, M.L. (1991). Meanings of test preparation. *American Educational Research Journal, 28*(3), 521-42.

Smith, C.W., & Battistuzzi, A. (2023). Examining CEFR-related professional learning interventions for language teachers: A qualitative meta-synthesis. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 14*(1), 131-143.

Smith, C. W., Masson, M.E., Spiliotopoulos, V., & Kristmanson, P. (2022). A course or a pathway? Addressing French as a second language teacher recruitment and retention in Canadian BEd programs. *Canadian Journal of Education, 46*(2), 412-440. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5515

Smith, M. L., Edelsky, C., Draper, K., Rottenberg, C., & Cherland, M. (1989). *The role of testing in elementary schools*. Center for Research on Educational Standards and Student Testing, Graduate School of Education.

Smyth, E., & Banks, J. (2012). High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *24*(4), 283–306. https://doi.org/10.1007/s11092-012-9154-6

Sparks, J. L. (2023). *Parent Involvement in the Lives of College Students in Ontario* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research , 9*(1), 5–29. https://doi.org/10.1191/1362168805lr152oa

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.

Stake, R. E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.

Statistics Canada (2021). *Indigenous languages in Canada, 2021.* https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2023029-eng.htm

Statistics Canada (2022a). *Immigrants make up the largest share of the population in over 150 years and continue to shape who we are as Canadians.*

https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/221026/dq221026a-eng.pdf?st=Ahe8hdcn

Statistics Canada (2022b). *The Canadian census: A rich portrait of the country's religious and ethnocultural diversity.* https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/221026/dq221026b-eng.pdf?st=HmAjUBNG

Statistics Canada (2022c). *While English and French are still the main languages spoken in Canada, the country's linguistic diversity continues to grow.* https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-eng.htm

Statistics Canada. (2022d). *Speaking of work: Languages of work across Canada.* https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021010/98-200-x2021010-eng.cfm

Strickland, M. J., & Lyutykh, E. (2020). Community, diversity, and marginalization: An ecological construction of immigrant parenting within the U.S. neoliberal home and school contexts. *Educational Studies (Ames)*, *56*(3), 286–305. https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1745806

Sultana, N. (2018). Investigating the relationship between washback and curriculum alignment: A literature review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, *9*(2), 151-158.

Sundaram, J. (2020). *Conducive Environment for Teaching and Learning of Early Literacy in a Private Malaysian Kindergarten* [Master's thesis]. ProQuest Dissertations & Theses.

Supunya, N. (2022). Towards the CEFR action-oriented approach: Factors influencing its achievement in Thai EFL classrooms. *Journal of Language Teaching, Linguistics, and Literature*, *28*(2), 33–48. https://doi.org/10.17576/3L-2022-2802-03

Sweet, H. (1964). *The practical study of languages; a guide for teachers and learners.* Oxford University Press.

Tan, M., & Turner, C. E. (2015). The Impact of Communication and Collaboration Between Test Developers and Teachers on a High-Stakes ESL Exam: Aligning External Assessment and Classroom Practices. *Language Assessment Quarterly*, *12*(1), 29–49. https://doi.org/10.1080/15434303.2014.1003301

Tang, M. (2010). Le DELF et l'avenir de l'apprentissage du français en Colombie-Brittanique. *Le Journal de l'Immersion, 32*(2), 20-24.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools, 13*, 12–28.

TFO. (n.d.). *IDÉLLO*. https://www.idello.org/

Thibeault, J., & Fleuret, C. (Eds.). (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes*. Les Presses de L'Universite d'Ottawa.

Thompson, A. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A synthesis of Research. Dans D.Grouws *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (p. 135). National Council of Teachers of Mathematics Inc.

Trenchs-Parera, M., & Pastena, A. (2024). Exploring transcultural competence in the internationalised university classroom: the role of intercultural friendships and plurilingualism in the construction of a transcultural identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *45*(2), 209–223. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1874391

Tremblay, S. (2024). *Parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Tsagari, D. (2007). *Investigating the washback effect of a high-stakes EFL exam in the Greek context: Participants' perceptions, material design and classroom applications* [Doctoral dissertation]. Lancaster University.

Tsagari, D. (2009). Revisiting the concept of test washback: Investigating FCE in Greek language schools. *Cambridge ESOL Research Notes, 35*, 5–10.

Tsang, S. C. S. (2021). An exploratory study of Chinese-as-an-additional-language teachers' agency in post-1997 Hong Kong: An ecological perspective. *Current Issues in Language Planning, 22*(1), 19-40. doi:10.1080/14664208.2020.1725331

Tsang, C. L., & Isaacs, T. (2022). Hong Kong secondary students' perspectives on selecting test difficulty level and learner washback: Effects of a graded approach to assessment. *Language Testing*, *39*(2), 212–238. https://doi.org/10.1177/02655322211050600

Tshidumo, L. B. (2020). *Learning to Read in Afrikaans: The Progress of a Grade 1 Setswana Speaking Girl* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Tudor, I. (2003). Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching. *System (Linköping), 31*(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00070-2

Turnbull, M. (1999). Multidimensional project-based second language teaching : Observations of four grade 9 core French teachers: New research in FSL. *Canadian Modern Language Review*, *56*(1), 7–30.

Turnbull, M. (2011). Stakeholders' Meeting on the Implementation of CEFR (Common European Framework of Reference) in Canada. *L'Association canadienne des professeurs de langues secondes*, 3-30.

TV5Monde. (s.d.). *TV5MONDE* [Site web]. https://www.tv5monde.com/

Uffleman, M. (2011). Forging the self in the stream of experience: Classical currents of self-cultivations in James and Dewey. *Transactions of the Charles S. Peirce Society, 47*(3), 319-339.

Unsworth, M. (1990). *An exploratory study of the Alexander Indian Band parent/child preschool program* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Vandergrift, L. (2015). The DELF in Canada: Perceptions of students, teachers and parents. *The Canadian Modern Languages Review, 71*(1), 52-74.

Van Geel, S. (2022). *Les conceptions et les pratiques enseignantes issues du Cadre européen commun de référence d'enseignants du Français langue seconde en Ontario*. [Mémoire de maîtrise, l'Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore.

Van Geel, S. (2023). Les conceptions et les pratiques enseignantes inspirées du Cadre européen commun de référence d'enseignants du Français langue seconde en Ontario. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance, 7*(1), 87-106.

van Lier, L. (2005). Case Study. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 195-208). Erlbaum.

van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *3*, 2–6. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005

Verret, C., Gaudreau, N., Massé, L., & Nadeau, M.-F. (2022). Ontosystemic and Microsystemic Conditions toward Inclusive Education of Students with Emotional and Behavioral Disorders in Quebec Primary School. *International Journal of Special Education*, *37*(2), 33–42. https://doi.org/10.52291/ijse.2022.37.38

Véronique, G. D. (2019). The rigour and innovation of Harold E. Palmer (1877-1949): The case of exercises in his didactic proposals. *Documents pour l'Histoire du Francais Langue Etrangere ou Seconde*, *62–63*. https://doi.org/10.4000/dhfles.6846

Viswanathan, U. (2016). *Exploring the relationship between Core French teachers' beliefs and their instructional practices* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Wapinska, E. (2016). Implementing CEFR principles in introductory Norwegian language courses for international students: Opportunities and challenges. *Language Learning in Higher Education, 6*(2), 317–333. https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0016

Watanabe, Y. (2000). Washback effects of the English section of Japanese entrance examinations on instruction in pre-college level EFL. *Language Testing Update, 27*(Summer), 42–47.

Watanabe, Y. (2004). Teacher Factors Mediating Washback. Dans L. Cheng, Y. Watanabe et A. Curtis (Édit.) *Washback in Language Testing* (pp. 129-146). Routledge.

Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief, 1*(2). National Institute for Science Education.

Wernicke, M. (2024). L'insécurité linguistique dans l'enseignement du français langue seconde : De quoi parle-t-on? *OLBI Journal, 13*(1), 199–222. https://doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6634

Wernicke, M., & Bournot-Trites, M. (2011). Introducing the CEFR in BC: Questions and Challenges. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *14*(2), 106–128.

Westwood, M. K. (2021). *The Experiences of United States-Educated Language Minority Students in Transfer-Level English Courses at a California Community College* [Master's thesis]. ProQuest Dissertations & Theses.

Whitley, J. (2014). Supporting Educational Success for Aboriginal Students: Identifying key influences. *McGill Journal of Education*, *49*(1), 155–181. https://doi.org/10.7202/1025776ar

Wilson, J. S. (2012). *Social Support Networks for Literacy Engagement among Culturally Diverse Urban Adolescents* [Master's thesis]. ProQuest Dissertations & Theses.

Wisecup, R. C. (2017). *No HS Diploma? A Case Study from the Voices of Hispanic Students* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Wright, D. B., & London, K. (2009). *First steps in statistics* (2nd ed.). Sage.

Xuemei Li, & Hua Que. (2020). Support for refugee students in a Newfoundland high school: merits and ramifications. *Education in the North*, *27*(1), 5–20. https://doi.org/10.26203/wfjh-v278

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6e éd.). Sage.

Yüce, E., & Mirici, I. H. (2023). Self-assessment in EFL classes of secondary education in Türkiye: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)-based implementations. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *13*(1), 349-359. https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.38

Zhan, Y., & Andrews, S. (2014). Washback effects from a high-stakes examination on out-of-class English learning: insights from possible self theories. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, *21*(1), 71–89. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.757546

Zhang-Wu, Q. (2019). *Exploring the Bilingual Linguistic Functioning of First-Semester Chinese International Students: Myths and Realities* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses.

Annexe A : Définition consolidée des systèmes écologiques

Macrosystème : Renvoie aux dimensions politiques, sociales, culturelles et idéologiques orientant les (inter)actions des individus dans tous les systèmes (El Hage et Reynaud, 2014) ; les dimensions politiques et idéologiques canadiennes.

Exosystème : Correspond aux contextes auxquels une personne concernée ne participe pas directement, mais qui ont une influence sur elle via une personne ou une entité intermédiaire (Neal et Neal, 2013) ; le conseil scolaire, la FÉI.

Mésosystème : Concerne les interrelations entre les différents microsystèmes de l'individu cible (Neal et Neal, 2013) ; la passation du DELF.

Microsystème : Se définit en tant qu'une interaction sociale impliquant l'individu cible (Neal et Neal, 2013) ; la salle de classe de 12^{e} année de FLS.

Ontosystème : Renvoie aux aspects de l'individu (Bronfenbrenner et Morris, 2006) ; les croyances sur la mise en place du DELF scolaire.

Chronosystème : Rend compte du passage du temps traditionnel et des temporalités subjectives, pouvant tous les deux influer sur les individus dans les systèmes (Kramsch, 2008 ; van Lier, 2010)

Annexe B : Exemple du formulaire de consentement

Project Title: La mise en œuvre du DELF scolaire dans un contexte ontarien de FLS : Une étude de cas écologique

Principal Investigator: Van Geel, Samantha
University of Ottawa, Faculty of Education

Research Director: Arnott, Stéphanie
University of Ottawa, Faculty of Education

Type of Project: A doctoral thesis supervised by Stephanie Arnott, PhD

Invitation to Participate: I am invited to participate in the research named above. It is conducted by Samantha Van Geel and her thesis supervisor, Stephanie Arnott. This project is Samantha Van Geel's doctoral thesis, supervised by Stephanie Arnott.

Purpose of the Study: The purpose of this study is to understand how the DELF exam is implemented in three secondary schools in Ontario over a school year. We seek to discover the documents, beliefs, actions, and interactions that influence its organization and impact. The main objective is to generate possible explanations on the implementation of the DELF and its effects on the two secondary schools, to help schools in Ontario better understand this program.

Participation: My participation will consist of taking part in two interviews (one before and after my DELF exam). These will take place online on Zoom and will last a maximum of 45 minutes. During the first interview, before the DELF, I will be asked to discuss my beliefs about the DELF and my actions and interactions related to preparing for and taking the DELF. During the second interview, after the DELF, I will be asked to discuss my experience of taking the exam.

The interviews will be audio and video recorded (if I agree) to facilitate the transcription of the interview. I will have the right to review and edit my interview transcript at any time. The principal investigator will ask me at the end of the interview if I wish you review my transcript. If I want to, she will orally tell me the password for the transcript before we end the Zoom call. Once the interview has been transcribed, she will password protect the document with the password she gave me during the interview Zoom call and send the document to me via my personal email. I will be able to access and edit the document with the password I received during the interview.

Risks: I understand that since my participation in this research involves giving my point of view and describing what I do in my role in relation to DELF, it is possible that I may feel uncomfortable. I have been assured by the researcher that measures are being taken to minimize these risks. For example, my confidentiality will be protected. The principal investigator will anonymize any information that might reveal my identity (my name, personal e-mail, references to school, teachers, peers, etc.). I will have the right to modify my answers at any time, and/or to withdraw from the study if I wish. Participating in this study will also take time, but I may find the experience of participating in this study enjoyable and worth the time invested.
Benefits: My participation can reinforce my sense of self-worth related to my DELF and FSL studies. Participating may allow me to deepen my reflections in these areas. Participating will also

allow me to contribute to the generation of knowledge about the DELF exam in Ontario high schools.

Confidentiality and Privacy: The researcher has assured me that she will treat the information I share with her in the strictest confidence. I expect that the content will only be used to generate plausible explanations about the organization, preparation and passing of the DELF and its effects, and in accordance with confidentiality. For example, my anonymity is preserved in the following way. Data (interview recordings, interview transcripts) will undergo a coding process. That is, the principal investigator will assign me a code and redact any other identifying information (e.g., my name, the name of my school, the names of teachers and peers I might refer to during interviews, etc.). In addition, since the interview will take place online on Zoom, in order to minimize the risk of security breaches and to ensure my confidentiality, the researcher recommends that I use standard security measures, such as logging out of my account, closing my browser and locking my screen or device when I am no longer using it/when I have completed the study.

Data Retention: The audio and video (if I agree) recordings of the interview, the interview transcript and this consent form will all exist on a password-protected external hard drive belonging to the principal investigator. Data will be accessed exclusively via the principal investigator's computer, which is also password-protected. The retention period for research data and documents is five years. The retention period begins as soon as data collection is completed. During the retention period, data will be securely stored on this password-protected external hard drive in a locked safe in the principal investigator's office. At the end of the retention period, the data will be securely destroyed by secure deletion for electronic files. Specifically, she will delete the data on the hard drive, and then permanently delete the data from the hard drive's trash can.

Voluntary Participation: My participation in this research is voluntary, and I am free to withdraw at any time, refuse to answer any question I do not want to answer without facing negative consequences. If I choose to withdraw from the study, the data collected up to that point will be destroyed and therefore not used.

For any additional information regarding this study, I can contact the principal researcher (Samantha Van Geel) or her supervisor (Stephanie Arnott). For any information on the ethical aspects of this research, I can contact the Research Ethics and Integrity Office of the University of Ottawa at (613) 562-5387 or ethique@uottawa.ca.

I will indicate my consent (or not) below. The researcher recommends saving a copy of the consent form.

Consent to participate in two interviews: As a Grade 12 FSL student, by selecting the sentence below, I agree or do not agree to participate in two interviews for this research.

- ☐ Yes, I want to participate in two interviews (one before and one after the DELF exam).
  Name: _____
  Email: _____
- ☐ No, I do not want to participate in the interviews.

Annexe C : Certificat d'approbation éthique de l'Université d'Ottawa

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

S-07-24-10390 - REG-10390 - Certificat d'approbation éthique / Certificate of Ethics Approval

(English message follows)

Cher/Chère Samantha Van Geel,

Veuillez trouver ci-joint le certificat d'approbation éthique pour le projet intitulé «La mise en œuvre du Diplôme d'études en langue française et ses effets sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde : Une étude de cas écologique ».

Le certificat est valide jusqu'au : 06-08-2025

Recherche financée : veuillez faire suivre une copie du certificat au Service de gestion de la recherche.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec le Bureau d'éthique à ethique@uottawa.ca ou en composant le 613-562-5387.

Vous pouvez voir votre demande en vous connectant à votre compte eReviews.

Cordialement,

Coordonateur / Coordinator
Coordonnateur de l'éthique

Ceci est une réponse automatisée, merci de ne pas répondre à ce courriel.

Dear Samantha Van Geel,

Please find attached the certificate of ethics approval for your research project titled "La mise en œuvre du Diplôme d'études en langue française et ses effets sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde : Une étude de cas écologique ".

This certificate is valid until: 06-08-2025

Funded research: A reminder that you must provide a copy of this certificate to Research Management Services.

If you have any questions, please contact the Ethics Office at ethics@uottawa.ca or by telephone at 613-562-5387.

You can view your project at any time by logging into eReviews.

Best regards,

Coordonateur / Coordinator
Ethics Coordinator

This is an automated message. Please do not reply directly to this email.

Attachement(s) / Attachment(s)
approvalLetter1723064696686.pdf

550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada
550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie I www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe D : Documents inclus dans l'analyse documentaire

Tableau 33

Documents inclus dans l'analyse documentaire

	Document	Description
1.	Auteure. (2020). *DELF A2*.	Document de référence élaborés en interne par le conseil scolaire
2.	Auteure. (2020). *DELF B1*.	Document de référence élaborés en interne par le conseil scolaire
3.	Auteure. (2020). *DELF B2*.	Document de référence élaborés en interne par le conseil scolaire
4.	France Éducation international. (n.d.). *DELF A2: Descripteurs de performance de la production orale*. https://www.france-education-international.fr/document/descript-perf-po-a2	Descripteurs de performance de la PO, niveau A2
5.	France Éducation international. (n.d.). *Grille d'évaluation de la production orale — DELF B1*. https://www.france-education-international.fr/document/grille-po-b1	Grille d'évaluation de la PO, niveau B1
6.	France Éducation international. (n.d.). *Grille d'évaluation de la production écrite – DELF B2*. https://www.france-education-international.fr/document/grille-pe-b2	Grille d'évaluation de la PÉ, niveau B2
7.	France Éducation international. (n.d.). *Production orale – DELF B1*. https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Beispiel_B1_examinateur.pdf	Document réservé aux examinateurs expliquant le déroulement de l'épreuve de PO, niveau B1
8.	France Éducation International. (2021). *Manuel du responsable de gestion centrale DELF-DALF*. https://www.france-education-international.fr/document/manuel-rgc	Manuel du responsable de la gestion centrale
9.	France Éducation International. (2022a). *Manuel du responsable de centre d'examen DELF-DALF toute déclinaison*. https://www.france-education-international.fr/document/manuel-rc-etranger	Manuel du responsable d'un centre d'examen
10.	France Éducation International. (2022b). *Manuel du correcteur*. https://www.france-education-international.fr/document/manuel-rc-etranger	Manuel du correcteur
11.	Government of Ontario. (2019). *Canada–Ontario Agreement on Minority-Language Education and Second Official-Language Instruction 2020-21 to 2022-23*. https://files.ontario.ca/edu-canada-ontario-	Accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement de l'Ontario

	agreement-minority-language-education-2020-2023-en-2022-12-29.pdf	
12.	Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (s.d.). *Destination DELF*. https://destinationdelf.ca/	Site destiné à accompagner les élèves qui se présentent à l'examen ainsi que leurs parents/tuteurs
13.	Auteur. (n.d.). *French as a Second Language*.	Site web du conseil scolaire destiné aux élèves en FLS
14.	Auteur. (2024). *DELF brochure: Grade 12 French proficiency test*.	Brochure sur le DELF créée par le conseil scolaire
15.	Ontario Ministry of Education. (2024). *Eligible Activities/Expenses 2024-25: French as a Second Language Allocation Component: Areas of Intervention*. https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/GSN/2024-25_education_Funding/Eligible_Activities_Expenses_2024-25_EN.pdf	Mémorandum du MÉO aux directeurs des conseils scolaires anglophones
16.	Présentation DELF créée par Andriane et utilisée lors de la soirée portes ouvertes ou de la rencontre avec les parents	Présentation DELF créée par Andriane

Annexe E : Guides d'entrevues semi-dirigées

Guide d'entrevue : Organisateur du DELF

1) À votre avis, quel est le but de l'examen DELF ?
2) Que signifie le DELF pour vous ?
3) Qu'est-ce que le DELF apporte à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?
4) D'après votre expérience, quels défis le DELF pose-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?
5) Décrivez votre rôle dans la mise en œuvre de l'examen DELF dans votre conseil scolaire.
6) Décrivez comment vous contribuez à l'organisation de l'examen DELF.
    a. Pourquoi choisissez-vous d'organiser l'examen DELF de cette façon précise ?
    b. Avec qui travaillez-vous pour organiser l'examen DELF ?
7) Décrivez comment vous êtes soutenu(e) dans votre rôle.
8) Décrivez comment vous soutenez les autres dans l'organisation de l'examen DELF.
    a. Les enseignants de FLS (qui peuvent aussi être correcteurs du DELF) ? Les élèves ?
    b. Pourquoi choisissez-vous de les soutenir de cette façon précise ?

Guide d'entrevue : Enseignant de FLS

1) Êtes-vous correcteur/correctrice du DELF ?
2) À votre avis, quel est le but de l'examen DELF ?
3) Que signifie le DELF pour vous ?
4) Qu'est-ce que l'examen DELF apporte à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?
5) Quels défis le DELF pose-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?
6) Décrivez comment vos activités en classe de FLS préparent vos élèves à l'examen DELF.
    a. Mots-clés de relance : CO, CÉ, PO, PÉ, compétences culturelles, pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques.
    b. Pourquoi pensez-vous que ces activités les préparent de cette façon ?
    c. Avec qui travaillez-vous pour soutenir cet apprentissage en FLS en lien avec l'examen DELF ?
7) Décrivez comment vous êtes soutenu(e) dans la préparation de vos élèves au DELF.

Si l'enseignant(e) de FLS est aussi correcteur du DELF…

8) Décrivez comment vous soutenez les élèves lors des journées d'examen du DELF.

9) Décrivez comment vous êtes soutenu(e) dans votre rôle de correcteur du DELF lors des journées d'examen.

Guide d'entrevue : Enseignant retraité de FLS œuvrant en tant que correcteur

1) À votre avis, quel est le but de l'examen DELF ?
2) Que signifie le DELF pour vous ?
3) Qu'est-ce que le DELF apporte à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?
4) D'après votre expérience, quels défis le DELF pose-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage du FLS ?
5) Décrivez votre rôle lors des journées d'examen du DELF.
    a. En ce qui concerne l'administration de l'examen aux élèves ?
    b. En ce qui concerne la correction et l'harmonisation de l'examen DELF ?
6) Décrivez comment vous soutenez les élèves à qui vous faites passer l'examen les jours d'examen.
7) Décrivez comment vous êtes soutenu dans votre rôle de correcteur du DELF les jours d'examen

Guide d'entrevue : Élève de 12e année en FLS (avant le DELF)

1) À ton avis, quel est le but de l'examen DELF ?
2) Que signifie le DELF pour toi ?
3) Décrivez ton expérience du DELF jusqu'à maintenant (p. ex., ta préparation).
    a. Comment te prépares-tu à l'examen DELF ?
        1. Pourquoi choisis-tu de te préparer de cette façon ?
        2. En quoi est-ce semblable ou différent de la préparation à d'autres examens ?
        3. Avec qui travailles-tu pour te préparer à l'examen ?
        4. Dans quel contexte ?

Guide d'entrevue : Élève de 12e année en FLS (après le DELF)

1. Décrivez ton expérience lors de la passation de l'examen DELF.
2. Que signifie le DELF pour toi ?
3. À ton avis, quel est le but de l'examen DELF ?

Annexe F : Questionnaire

Tableau 34

Questionnaire

#	Variable	Description	Value	Lowest	Highest
	Consentement	Do you consent to participate in this questionnaire?	1=Yes 2=No -99=Missing	1	2
	Courriel	I (Samantha Van Geel) will **only** use your personal email address to follow up with you about your responses in this questionnaire (if applicable) and to communicate with you if you choose to participate in additional research activities in this study (i.e., interview and/or observations). **Please type your personal email address in the box below.**	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
1	Programme (Nominale)	Which FSL program do you participate in? Select all that apply.	1=Core French 2=Extended French 3=French Immersion -99=Missing	1	3
2	Population (Nominale)	Please select your current role(s). Select all that apply.	1=DELF Lead 2=FSL Teacher 3=DELF corrector 4=Grade 12 FSL student eligible to take the DELF exam -99=Missing	1	4
3	PopulationExperience (Nominale)	(If the participant chose option one, two or three in question two) In which role(s) have you participated in in the past? Select all that apply.	1=DELF Lead 2=FSL Teacher 3=DELF corrector	1	3

4	ÉlèveParticiperDELF (Catégorielle binaire)	(If the participant chose option four in question two) Are you taking the DELF exam this year?	1= Yes 2= No -99=Missing	1	2
4a	ÉlèveParticiperDELFPourquoiMicro (Qualitative)	(If the participant chose option two above) Please briefly explain why you are not taking the DELF exam this year:	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
5	OrganisationDELFMicro	In your experience, how the DELF program is organized (e.g., communication, sign-up, scheduling) is:	1=Satisfactory 2=Somewhat satisfactory 3=Unsatisfactory -99=Missing	1	3
5a	OrganisationDELFPourquoi (Qualitative)	Please briefly explain why you selected this response.	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
6	PréparationDELFMicro (Ordinale)	How well do you think FSL classroom activities align with the competencies assessed in the DELF exam (listening, reading, speaking, and writing)?	1=Very well 2=Somewhat well 3=Not well -99=Missing	1	3
6a	PréparationDELFPourquoi (Qualitative)	Please briefly explain why you selected this response.	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
7	PréparationÉlèvesMicroMésoExo (Nominal)	Please indicate what best prepares students for the DELF exam. Select all that apply.	1=FSL classroom activities 2=DELF websites 3=Other media (YouTube, music, film, TV series, social media) 4=Supplementary activities	1	6

			provided by the FSL teacher 5=Interacting in French with friends, peers and family 6=Other -99=Missing		
7a	PréparationÉlèvesAutre (Qualitative)	(If the participant has chosen option six above) Please specify what else best prepares students for the DELF.	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
8	PréparationÉlèvesExamenMicroMéso (Nominal)	In your opinion, which competency in the DELF exam is the most challenging for Grade 12 FSL students?	1=Listening 2=Reading 3=Speaking 4=Writing -99=Missing	1	4
9	ConfidenceÉlèveCompétencesMicro (Ordinal)	(If the participant chose option four in question two) Please rank your confidence level in the listening DELF exam *épreuve*.	1=Very confident 2=Confident 3=Somewhat confident 4=Not confident -99=Missing	1	4
9a	ConfidenceÉlèveCompétencesMicro (Ordinal)	(If the participant chose option four in question two) Please rank your confidence level in the reading DELF exam *épreuve*.	1=Very confident 2=Confident 3=Somewhat confident 4=Not confident -99=Missing	1	4
9b	ConfidenceÉlèveCompétencesMicro (Ordinal)	(If the participant chose option four in question two) Please rank your confidence level in the speaking DELF exam *épreuve*.	1=Very confident 2=Confident 3=Somewhat confident 4=Not confident -99=Missing	1	4

9c	ConfidenceÉlèveCompétencesMicro (Ordinal)	(If the participant chose option four in question two) Please rank your confidence level in the writing DELF exam *épreuve*.	1=Very confident 2=Confident 3=Somewhat confident 4=Not confident -99=Missing	1	4
10	PassationDELFOrganiserEnseignantMeso (Ordinale)	(If the participant has chosen option one, two or three in question two) In your experience, how the DELF is **administered** and **corrected** is:	1=Satisfactory 2=Somewhat satisfactory 3=Unsatisfactory -99=Missing	1	3
10a	PassationDELFOrganisateurEnseignantMesoPourquoi (Qualitative)	(If the participant has chosen option one, two or three in question two) Please briefly explain why you selected this response.	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
11	PassationDELFExamenMicro (Ordinale)	From your perspective, the experience of taking the DELF exam as a student is:	1=Satisfactory 2=Somewhat satisfactory 3=Non satisfactory -99=Missing	1	3
11a	PassationDELFPourquoi (Qualitative)	Please briefly explain why you selected your previous answer.	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
12	DELFCanadaFrançaisMacro (Ordinale)	How important do you think the DELF is for the recognition of French skills in Canada?	1=Very important 2=Important 3=Somewhat important 4=Not at all important -99=Missing	1	4
13	DELFPositifFLSMacro (Ordinale)	I believe that offering the DELF exam to Grade 12 FSL	1=Strongly agree	1	4

		students is **positive** for FSL teaching and learning.	2=Somewhat agree 3=Somewhat disagree 4=Strongly disagree -99=Missing		
14	DELFPoursuivreChrono (Ordinale)	The DELF exam, as it is currently implemented by my school board, **should not** continue in the future:	1=Strongly disagree 2=Somewhat disagree 3=Somewhat agree 4=Strongly agree -99=Missing	1	4
14a	DELFPoursuivrePourquoi	Please explain why you selected your previous answer.	(Text response) -99=Missing	N/A	N/A
15	DELFAvantagesAvenirChrono (Ordinale)	Do you think the DELF will have any long-term benefits for your (academic or professional) future?	1=A lot 2=Some 3=A few 4=None -99=Missing	1	4
	EntrevueOrganisateursTeachers	(If the participant chose option one, two or three in question two) Would you be willing to be contacted for an interview to further share your thoughts and experiences with the DELF?	1=Yes 2=Non -99=Missing	1	2
	EntrevuesStudents	(If the participant chose option four in question two) Would you be willing to be contacted to participate in two interviews (one before and one after your DELF exam) to further share your thoughts and experiences with the DELF?	1=Yes 2=Non -99=Missing	1	2

ObservationsTeachers	(If the participant selected option two or three in question two) Would you be willing to be contacted to take part in observations in your classroom to share more about your FSL teaching and the DELF exam?	1=Yes 2=Non -99=Missing	1	2

Thank you very much for taking the time to participate in this questionnaire! Your insight and experiences are valuable to this research.

- If you agreed to be contacted for an interview (and/or observations), you will be contacted shortly to discuss these additional research activities.
  If you would like to review and/or modify your responses in this questionnaire, or if you have any questions, please contact me, Samantha Van Geel, via email at [email address].

Merci encore et passez une excellente journée!

Note sur l’utilisation de l’intelligence artificielle dans ce texte

L'intelligence artificielle (IA) a été utilisée pour soutenir la grammaire et la syntaxe de ce texte. Plus précisément, le logiciel *Antidote* a servi d’appui à la rédaction, de même que d’autres outils d’IA (*ChatGPT, GPT-5*), principalement à l’aide du prompte « Améliore la syntaxe de ce texte. » Toutes les suggestions générées par l'IA ont été soigneusement examinées et révisées par l'auteure.