

Rôle d'une initiative d'appoint linguistique dans la réussite d'entretien d'évaluation de la production orale auprès de futurs enseignants de français langue seconde non natifs

Josée Le Bouthillier and Paula Kristmanson

Volume 36, Number 1, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108563ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1108563ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Le Bouthillier, J. & Kristmanson, P. (2023). Rôle d'une initiative d'appoint linguistique dans la réussite d'entretien d'évaluation de la production orale auprès de futurs enseignants de français langue seconde non natifs. *La Revue de l'AQEFLS*, 36(1). <https://doi.org/10.7202/1108563ar>

Article abstract

This qualitative case study examines a language support initiative designed to help non-native prospective teachers of French as a second language (FSL) succeed at an oral proficiency interview (OPI). The language support sessions reproduced conditions of language use like those of the OPI, while providing form-focused instruction. Participants, divided into three groups according to their level of oral proficiency and enrolled in an intensive educational program, attended weekly one-hour sessions during three blocks of university courses of eight weeks each. At the end of each of the three blocks, participants conducted a collective learning review with the facilitator to reflect on their progress in terms of oral proficiency, as well as on the factors that had contributed to or hindered their language development. Interview scores at the beginning, middle and end of the education program were also analyzed and compared. Results indicate that participants move from one level of language proficiency to another higher on the oral proficiency scale. Participants attribute these gains to form-focused instruction and the integration of oral proficiency interviewing into language support sessions.

© Josée Le Bouthillier et Paula Kristmanson, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Articles

Rôle d'une initiative d'appoint linguistique dans la réussite d'entretien d'évaluation de la production orale auprès de futurs enseignants de français langue seconde non natifs

Josée LE BOUTHILLIER

University of New Brunswick

Paula KRISTMANSON

University of New Brunswick

Résumé

Cette étude de cas qualitative examine une initiative d'appoint linguistique destinée à soutenir de futurs enseignants du français langue seconde (FLS) non natifs à la réussite d'un entretien sur la compétence orale (ESCO). Les séances d'appoint linguistique reproduisaient des conditions d'emploi de la langue similaire à celles de l'ESCO tout en fournissant un enseignement centré sur la forme. Les participants, répartis en trois groupes d'après leur niveau de compétence orale et inscrits à un programme intensif d'éducation, ont participé à des séances hebdomadaires d'une heure pendant les trois blocs de cours universitaires de huit semaines chacun. À la fin de chacun des trois blocs, les participants effectuaient un retour collectif sur leurs apprentissages avec la facilitatrice pour réfléchir à leurs progrès quant à leur compétence orale ainsi qu'aux facteurs ayant contribué ou nuï à leur développement langagier. Les scores obtenus à l'entrevue au début, au milieu et à la fin du programme de formation ont aussi été analysés et comparés. Les résultats indiquent que les participants passent d'un niveau de compétence linguistique à un autre plus élevé sur l'échelle de compétence de l'ESCO. Les participants attribuent ces gains à l'enseignement centré sur la forme et à l'intégration de l'entrevue sur la compétence orale dans les séances d'appoint linguistique.

Mots-clés: appoint linguistique; évaluation de la compétence orale; formation initiale en enseignement; enseignement centré sur la forme

Abstract

This qualitative case study examines a language support initiative designed to help non-native prospective teachers of French as a second language (FSL) succeed at an oral proficiency interview (OPI). The language support sessions reproduced conditions of language use like those of the OPI,

while providing form-focused instruction. Participants, divided into three groups according to their level of oral proficiency and enrolled in an intensive educational program, attended weekly one-hour sessions during three blocks of university courses of eight weeks each. At the end of each of the three blocks, participants conducted a collective learning review with the facilitator to reflect on their progress in terms of oral proficiency, as well as on the factors that had contributed to or hindered their language development. Interview scores at the beginning, middle and end of the education program were also analyzed and compared. Results indicate that participants move from one level of language proficiency to another higher on the oral proficiency scale. Participants attribute these gains to form-focused instruction and the integration of oral proficiency interviewing into language support sessions.

Keywords: language support; oral proficiency assessment; initial teacher education; form-focused instruction

1. Introduction

Près de 73 % des universités canadiennes requièrent une évaluation de la compétence langagière, variant d'une institution à l'autre, comme condition d'admission à la spécialisation de français, langue seconde (FLS) dans les programmes de formation initiale à l'enseignement (PFIE) (Smith et coll., 2022). Au Nouveau-Brunswick, un niveau d'intermédiaire + sur l'entretien sur la compétence orale (ESCO) était une condition d'admission à un PFIE dans l'université anglophone où l'étude s'est déroulée (voir l'annexe 1 pour les niveaux et les critères d'évaluation, un « + » est accordé quand la compétence de la personne interviewée chevauche deux niveaux.).

En toile de fond sévit une pénurie sévère d'enseignants de FLS, et les candidats à l'enseignement (CAE) sont maintenant plus nombreux à être des apprenants de langues eux-mêmes et des finissants des programmes de FLS dans lesquels ils désirent enseigner (Association canadienne des professionnels de l'immersion, 2021). Ces deux facteurs ont incité plusieurs chercheurs (p. ex., Kaszuba, 2018; Learning, 2021) à suggérer aux facultés d'éducation offrant des PFIE du FLS de favoriser le soutien de la compétence langagière à même la formation en éducation plutôt que de miser sur des exigences d'admission.

Même si plusieurs études (p. ex., Cooke et Faez, 2018; Thibeault et Quevillon-Lacasse, 2021) ont souligné l'importance d'une compétence langagière élevée dans l'enseignement du FLS, il existe très peu de données sur ce que font les différentes universités pour accroître les capacités langagières des CAE (Learning, 2021). Les chercheurs canadiens semblent avoir favorisé l'étude d'initiatives consistant en des séjours prolongés dans une communauté francophone (Boutouchent, 2016; Mady, 2018).

Reconnaissant les enjeux élevés quant à la réussite de l'ESCO, une université du Nouveau-Brunswick a développé une initiative pour soutenir l'amélioration de la compétence de production orale de ses CAE en créant un format similaire à celui de l'ESCO et en familiarisant les CAE à cette entrevue. Le PFIE de cette université est un programme post-diplôme intensif de 10 mois menant au brevet d'enseignement où les cours obligatoires sont dispensés en anglais et où la formation à la didactique du FLS est offerte comme spécialisation. Dans ce type de programmes, soutenir l'amélioration des compétences linguistiques s'avère plus difficile (Kaszuba, 2018).

Notre étude visait à examiner les effets d'une initiative d'appoint linguistique sur la réussite à l'ESCO des CAE de FLS. Notre objectif est de répondre à la question suivante : selon les perceptions des participants à l'étude, quelles étaient les contributions de séances d'appoint linguistique adoptant un enseignement centré sur la forme et une familiarisation avec le format de l'entrevue sur la réussite des candidats à l'enseignement sur l'ESCO ? Après avoir traité de l'évaluation de la compétence de production orale, des besoins linguistiques des CAE et de l'enseignement centré sur la forme (ECF) dans notre recension des écrits, nous poursuivons en présentant notre devis de recherche, nos résultats et notre discussion.

2. Recension des écrits

2.1 Compétence de la production orale et son évaluation

Dans le domaine de l'acquisition de la langue, la compétence à l'oral se définit comme étant la capacité d'un apprenant à mobiliser ses connaissances et ses habiletés automatisées pour utiliser un vocabulaire et une grammaire de base de façon compréhensible et fluide (Wu et Ortega, 2013). Elle se mesure par des tests d'élicitation où les personnes testées doivent écouter une série de

phrases pour ensuite les répéter le plus précisément possible (Wu et Ortega, 2013). Par ailleurs, l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) propose une définition adoptant une perspective plus large de la compétence à l'oral. On parle plutôt des capacités fonctionnelles de la langue parlée, c'est-à-dire ce qu'un apprenant peut faire à l'oral de façon spontanée dans un contexte réel d'emploi de la langue (ACTFL, 2012). L'un des tests standardisés proposés par l'ACTFL pour mesurer la compétence à l'oral est l'ESCO. Ce test, dont le Nouveau-Brunswick utilise une version modifiée, se veut interactif et bidirectionnel. Les examinateurs de l'ESCO analysent des échantillons de discours oraux en fonction d'une impression globale de la compétence du français parlé en utilisant un modèle tridimensionnel d'analyse comprenant les fonctions (actes de parole), le contenu et l'exactitude (ministère de l'Éducation et de la Petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2019). L'ESCO ne s'appuie pas sur une théorie donnée (ACTFL, 2012). La définition plus large de la compétence orale adoptée par l'ACTFL ainsi que le test développé par cette association pour mesurer les capacités fonctionnelles d'un apprenant de langue n'est pas sans poser de problème en ce qui concerne la fiabilité et la validité de l'ESCO.

Plusieurs chercheurs ont remis en question la fiabilité et la validité de construit de l'ESCO (p. ex. Bachman, 1988; Isbel et Winke, 2019; Onal, 2022; Salaberry et Cohen, 2006). Bachman (1988) a notamment souligné l'importance de distinguer la compétence mesurée des procédures utilisées pour obtenir des productions attestant de ces capacités, une préoccupation qui nuit notamment à la fiabilité et à la validité de l'ESCO. En effet, la capacité de parler en français de la personne testée est comparée à celles d'un locuteur natif très instruit (Onal, 2022). Deuxièmement, le format même de l'entrevue est ambigu. Même si les examinateurs sont formés et certifiés, il reste que le niveau accordé à la personne testée repose sur le jugement d'un seul examinateur (Isbel et Winke, 2019). De plus, l'examineur contrôle étroitement le déroulement de l'ESCO en choisissant des questions auxquelles doit répondre la personne testée. La performance à l'ESCO dépend donc énormément de l'examineur lui-même et la nature de l'interaction est inégale, car l'examineur exerce un pouvoir sur la personne testée (Onal, 2022).

Malgré ces lacunes, dans le contexte américain, l'ESCO est le test de prédilection pour évaluer les compétences langagières des (futurs) enseignants. Plusieurs études (p. ex., Brooks et Daarhover, 2014 ; Huhn, Bell et Chambless, 2021 ; Kissau et coll., 2019) ont par ailleurs souligné la contribution de l'intégration de l'ESCO dans des PFIE. Les professeurs étant sensibilisés aux conditions de sortie du PFIE, les CAE avaient davantage l'occasion de s'exprimer dans la langue cible en dehors des cours proprement dits, de connaître et d'être sensibilisés aux normes et procédures de l'ESCO, et de participer à des entretiens fictifs.

2.2 Les besoins linguistiques des futurs enseignants

Depuis trente ans, les recherches internationales sur les CAE des L2 se concentrent sur le développement de leur compétence orale (Brooks et Darhower, 2014). Malgré l'accent mis sur l'atteinte d'un niveau élevé de compétence (avancé + ou supérieur au Nouveau-Brunswick) pour arriver à soutenir les élèves dans la construction de leurs connaissances et de leurs compétences linguistiques (p. ex., Cooke et Faez, 2018 ; Thibeault et Quevillon-Lacasse, 2021), la compétence orale demeure un domaine jugé problématique par les CAE, ce qui engendre une insécurité nuisant à leur confiance (Cook et Faez, 2018). Au Nouveau-Brunswick, Le Bouthillier et Kristmanson (2023) ont rapporté que les CAE participant à leur étude s'intéressant à l'identité professionnelle de CAE du français langue seconde faisaient état d'écarts langagiers nuisant à leur réussite à l'ESCO, surtout en ce qui a trait à leurs compétences interactionnelles à l'oral, et du désir qu'on les corrige à l'oral dans l'immédiat. Les CAE de L2 déplorent par ailleurs, de manière générale, le style magistral des cours universitaires de langue/littérature de niveau avancé et le manque d'occasions pour interagir sur des sujets d'intérêt pour les enseignants (Brooks et Darhower, 2014; Kissau et coll., 2019, 2022).

2.3 Enseignement centré sur la forme (ECF)

Étant donné le format « entrevue orale » de l'ESCO ainsi que les besoins exprimés par les CAE quant au développement de l'interaction orale et à la correction immédiate des erreurs, l'adoption d'un ECF dans les séances d'appoint linguistique permettait de tenir compte du contexte particulier de l'ESCO et du besoin de s'exprimer à l'oral en utilisant adéquatement les fonctions linguistiques requises pour obtenir les niveaux avancés de l'ESCO. L'ECF amène les apprenants à porter attention aux caractéristiques de la langue cible dans des tâches orientées vers le sens dans des contextes similaires à ceux où ils seront appelés à utiliser leur L2 (Ranta et Lyster, 2018). Cette approche se distingue d'un enseignement centré sur la forme où les éléments langagiers sont enseignés de façon séquentielle et souvent décontextualisée (Ellis et coll., 2002). L'ECF comporte des techniques d'enseignement *proactives* et *réactives*. L'ECF proactif implique un enseignement planifié permettant aux apprenants de remarquer et d'utiliser des caractéristiques de la langue cible qui, autrement, ne seraient pas utilisées ou même remarquées dans le discours en classe, tandis que l'ECF réactif consiste en de la rétroaction corrective (Lyster, 2015), c'est-à-dire, l'acte pédagogique effectué en réponse à une erreur à l'oral pour encourager une prise de conscience linguistique ou le développement langagier. Les avantages de cette approche réactive de l'ECF pour l'apprentissage de la L2 sont bien documentés dans la littérature scientifique, une synthèse récente rapportant une ampleur des effets allant de moyenne à grande; en d'autres mots, d'une grande efficacité (Li et Vuono, 2019). La rétroaction corrective à l'oral permet aux apprenants de réévaluer la forme de leur message au moment où ils essaient de communiquer. Ils sont plus susceptibles de se concentrer sur la forme du message en faisant correspondre la forme au sens voulu, une condition essentielle à l'acquisition de la L2 (Doughty et Varela, 1998). Dans un contexte s'apparentant à celui de la présente étude, Mart (2019) a notamment souligné les effets positifs de l'ECF, à la fois de type proactif et réactif sur l'apprentissage d'éléments grammaticaux dans un cours universitaire de littérature où l'ECF était employé pour favoriser des liens entre la forme et le sens lors de discussions en classe.

Étant donnée la préoccupation persistante des CAE envers leur compétence orale en français et envers leur capacité à interagir oralement avec précision, nous voulons examiner les expériences des participants aux séances d'appoint linguistique par rapport à leur réussite sur l'ESCO et par rapport aux séances. Nous désirons contribuer à élargir les connaissances au sujet des initiatives prises par les facultés d'éducation canadienne pour soutenir l'amélioration linguistique de leurs CAE désirant enseigner le FLS pendant la formation initiale même en adoptant l'ECF.

3. Méthodologie

Nous avons adopté un devis d'étude de cas qualitative permettant d'étudier en profondeur un phénomène dans son contexte (Merriam, 2009; Stake, 2005). Les séances d'appoint linguistique étaient un système délimité auquel un nombre limité de CAE ont participé. Plusieurs sources d'information ont été utilisées pour tenter de reconstruire des descriptions détaillées du développement de la compétence en français des participants : résultats à l'ESCO et rétroactions des évaluateurs, groupes de discussion, guides hebdomadaires des séances et matériel de soutien. Dans cet article, nous présentons les résultats à l'ESCO ainsi que les analyses des groupes de discussion où les participants s'expriment sur leurs expériences d'apprentissage du FLS dans les séances d'appoint.

3.1 Participants et échantillonnage

Des CAE inscrits à un programme intensif de formation des enseignants de dix mois avec une spécialisation en FLS ont participé aux séances et ont été sélectionnés selon un échantillonnage intentionnel typique (Merriam, 2009) en étant invités à participer aux séances s'ils n'avaient pas un niveau avancé +. Dix des participants aux séances d'appoint linguistique ont accepté de participer à l'étude. Les participants suivaient aussi trois cours obligatoires enseignés en français pour la spécialisation en FLS. Les étudiants ayant un niveau de compétence avancé ou supérieur ont effectué au moins 50 % de leur stage en français. Deux étudiants ayant un niveau de compétence intermédiaire + ont reçu la permission d'un des districts scolaires de suivre un stage en FLS, puisque l'université leur fournissait un soutien linguistique.

Trois groupes différents de séances d'appoint linguistique de trois à cinq participants ont été formés en fonction des niveaux de compétence. Ces groupes se sont rencontrés sur Zoom chaque semaine à des moments différents, pendant une heure (trois blocs de huit semaines, pour un total de vingt-quatre heures de sessions, séparées par deux stages de huit semaines). La facilitatrice des séances d'appoint a fixé des objectifs linguistiques basés sur l'échelle de l'ESCO et a fourni un guide hebdomadaire pour les sessions ainsi que du matériel de soutien (p. ex., des cartes de vocabulaire, des leçons de grammaire sur vidéo) sur une plateforme de gestion de l'apprentissage. Ces guides hebdomadaires accompagnés de matériel de soutien représentaient des stratégies d'enseignement proactives de l'ECF. Par exemple, pour la première séance destinée à se présenter dans le cadre d'une entrevue professionnelle, l'animatrice avait accompagné le guide hebdomadaire par un document avec une structure textuelle de l'entretien d'embauche comportant trois étapes et un autre avec des mots et des cadres lexicaux clés ainsi qu'une vidéo où on donnait des conseils pour se présenter de façon réussie. Les séances d'appoint linguistique consistaient en discussions concernant des enjeux liés à l'enseignement en général ou de la L2 couverts dans l'actualité ou de sujets liés aux compétences transversales. Par exemple, pour la deuxième séance, l'animatrice avait choisi la question de l'insécurité linguistique, car il en était question dans le journal *Acadie Nouvelle* à ce moment. Elle avait donc fourni, en plus du guide hebdomadaire et du document avec des mots et des cadres lexicaux liés à l'insécurité linguistique, l'article tiré du journal et un balado traitant des accents et de la langue. Pendant les séances, l'animatrice offrait de la rétroaction corrective oralement ou par écrit dans le clavardage, adoptant ainsi une approche réactive de l'ECF. Les CAE pouvaient suivre les séances sans participer à l'étude et les résultats obtenus à l'ESCO n'avaient aucun effet sur leur réussite au PFIE. La facilitatrice était une enseignante en service d'une école secondaire avec plus de 14 ans d'expérience détenant la responsabilité de préparer ses propres élèves à l'ESCO. Elle connaissait bien les critères de réussite et la procédure suivie lors des entrevues orales.

Le niveau de compétence orale fourni par les CAE dans leur dossier de demande d'admission au PFIE avec une spécialisation en FLS a été utilisé comme base de référence dans l'étude. À la fin du mois de janvier 2021, la compétence orale des participants a été examinée au moyen de l'ESCO par un examinateur indépendant licencié par la province du Nouveau-Brunswick. Cet examen visait à familiariser les participants avec l'ESCO, à permettre aux CAE de s'exercer à la passation de l'ESCO, à valider leur compétence de production orale actuelle et à leur fournir des pistes d'amélioration. L'examineur, embauché pour les fins de la présente étude a aussi rédigé un rapport pour chacun des participants soulignant ses points forts et ses points à travailler par rapport à la compétence linguistique à la suite de la passation de l'entrevue. La compétence orale a été réévaluée en juin 2021, à la fin de l'intervention linguistique et les CAE ont reçu un autre rapport individuel pour les aider à poursuivre leur apprentissage langagier après la complétion du PFIE.

3.2 Analyse des données

Les résultats obtenus à l'ESCO avant le début du programme (août 2020) et à la fin de celui-ci (juin 2021) ont été comparés afin de mesurer les gains dans la compétence de production orale des CAE. À la fin de chaque bloc de formation universitaire de huit semaines, un groupe de discussion distinct a été organisé avec chacun des trois groupes des séances d'appoint linguistique (T1 – octobre 2020 ; T2 – février 2021 et T3 – juin 2021). Les groupes de discussion ont été guidés par un protocole d'entretien comprenant des questions ouvertes liées aux expériences lors des séances et à des passations de l'ESCO, ainsi que des questions liées à la perception de leur compétence linguistique et à leur confiance à utiliser le français dans divers contextes, y compris dans la salle de classe du stage. Ces groupes de discussion ont été dirigés par la facilitatrice et présentés comme une séance habituelle d'utilisation et de pratique de la langue où les thèmes de discussion étaient liés aux expériences des CAE par rapport à l'amélioration de la langue orale et l'ESCO. Les participants ont été notifiés que, lors de cette séance, ils seraient enregistrés et que le contenu des enregistrements serait utilisé à des fins de recherche.

Le tableau suivant présente les participants par pseudonyme et indique les temps où ils étaient présents aux groupes de discussion (T1 – octobre 2020, T2 – février 2021 et T3 – juin 2021) ainsi que leur niveau de compétence à l'ESCO avant le début et à la fin du PFIE. Dans l'annexe 1, il est question de six niveaux. Le demi-niveau représenté par le « + » est accordé par l'examinateur lorsque la personne interviewée chevauche deux niveaux.

Tableau

Participants, niveau obtenu à l'ESCO avant le début et à la fin du programme, et participation aux groupes de discussion

Participants	Résultat à l'ESCO avant le PFIE	T1	T2	T3	Résultat à l'ESCO à la fin du PFIE
1. Henry	avancé	√	√	√	supérieur
2. Nora	avancé +	√	√	√	supérieur
3. Christy	avancé	√	√	√	avancé +
4. Sacha	avancé	√		√	supérieur
5. Lynn	Intermédiaire +	√	√	√	avancé
6 Béatrice	Intermédiaire +				avancé +
7 Josie	avancé	√		√	avancé +
8 Emma	avancé	√	√		supérieur
9 Madelyn	Intermédiaire +		√	√	avancé +
10 Ellen	intermédiaire		√	√	Intermédiaire +

Les données issues de transcriptions des groupes de discussion (1 heure x 3 groupes à 3 moments : T1, T2 et T3) ont fait l'objet d'analyses qualitatives (Creswell, 2007; Merriam, 2009). L'analyse préliminaire a consisté à diviser les transcriptions en unités de sens et à mettre en évidence les citations pertinentes par rapport aux caractéristiques de l'ECF et à la passation de l'ESCO. Ces données ont ensuite été codées en fonction de thèmes récurrents et communs.

4. Résultats et discussion

Nous cherchions à savoir si les séances d'appoint linguistique avaient eu des effets sur la réussite de CAE sur l'ESCO et quelles étaient les perceptions des participants par rapport à ces effets. En réponse à notre question, nous comparerons d'abord les résultats à l'ESCO des participants avant le début et à la fin du PFIE pour ensuite présenter les résultats de l'analyse qualitative par rapport aux perceptions des participants aux effets des séances d'appoint linguistique.

4.1 Résultats obtenus à l'ESCO

La comparaison des résultats de l'ESCO révèle que tous les participants ont augmenté leur cote entre le début et la fin du PFIE (voir Tableau 1). La moitié des participants a augmenté d'un niveau, tandis qu'une autre moitié a gagné un demi-niveau. D'une part, les résultats obtenus avant le début du PFIE confirmaient l'observation de Kissau et ses collaborateurs (2022) à l'effet que les CAE ne possèdent pas la compétence orale exigée (avancé + ou supérieur pour le Nouveau-Brunswick.) pour être en mesure d'enseigner. D'autre part, les gains effectués entre la première et la dernière passation de l'ESCO illustrent que les diverses universités offrant un PFIE du FLS peuvent soutenir le développement du niveau de compétence orale, même si le programme est de courte durée et que les cours obligatoires sont offerts en anglais.

4.2 Amélioration des compétences orales et l'ECF

Les séances d'appoint linguistique visaient à bonifier les occasions d'interagir en français et à soutenir les CAE à la réussite de l'ESCO, une condition d'embauche pour les enseignants du FLS au Nouveau-Brunswick. Les CAE participant à l'étude se sont tous améliorés à l'ESCO et ils ont partagé leurs perceptions par rapport à la façon dont les séances auraient contribué à cette amélioration de leurs compétences.

Tout comme dans des études effectuées dans des contextes américains (Brooks et Darhover, 2014 ; Kissau et coll., 2019, 2022), les participants ont fait état d'expériences langagières antérieures tant scolaires qu'universitaires où peu d'accent avait été mis sur l'interaction orale et encore moins sur la précision linguistique à l'oral, comme en témoigne l'extrait suivant dans un contexte universitaire :

« Les cours offerts aux étudiants [universitaires dans un baccalauréat d'art en langue française] comme moi qui a pris l'immersion française pouvaient seulement être des cours d'écriture et de lecture. Et c'était seulement comme des questions et pas vraiment comme corrigé quand j'ai fait une erreur oralement. Alors ça c'était mon expérience avec le français. »

Sophie, octobre 2020

De plus, de façon unanime, les participants ont partagé se sentir moins compétents à l'oral qu'en lecture et en écriture, et qu'en tant que futurs enseignants de langue, leur compétence à s'exprimer oralement était aussi importante que leurs compétences pédagogiques. Ils ont exprimé leurs préoccupations spécifiques par rapport à l'amélioration et au maintien de leur compétence orale, comme dans l'étude de Cook et Faez (2018). Par exemple, l'une des participantes (juin 2021) a mentionné que, dans les discours véhiculés dans la société, les CAE devraient déjà avoir une compétence élevée à l'oral avant l'admission au PFIE. Lynn (juin 2021) a surenchéri en déclarant que les CAE devaient avoir toutes les occasions possibles pour accroître leur niveau de langue et leur précision linguistique à l'extérieur des cours de didactiques obligatoires de la spécialisation du FLS, car l'apprentissage d'une L2 était un travail de toute une vie. Les CAE attribuaient un rôle à la

faculté d'éducation comme un partenaire essentiel dans le soutien à l'amélioration linguistique, comme le préconisait Kaszuba (2018).

Les participants ont soulevé l'importance d'avoir des occasions de s'exprimer de façon étendue sur des sujets d'importance pour des enseignants et pour la réussite à l'ESCO, tout en ayant de la rétroaction corrective comme l'a souligné une participante en février 2021 : « Je pense qu'il faut avoir d'la rétroaction tout l'temps, parce que comment est-ce qu'on change [sinon] ? ». Différents participants ont réitéré qu'obtenir de la rétroaction corrective pendant qu'ils communiquaient un message jouait un rôle crucial dans leur apprentissage de la langue. Li (2018) a rapporté que les apprenants expriment une préférence pour la rétroaction, alors que les enseignants hésitent parfois à utiliser la rétroaction corrective de peur de miner la confiance des apprenants. Les participants ont affirmé que le format adopté lors des séances, c'est-à-dire de petits groupes de CAE de niveau de compétence orale similaire, était très propice à la mise en oeuvre de l'ECF, car il favorisait la prise de risque linguistique. Sasha l'a expliqué ainsi :

« Les sessions, c'est un bon lieu de explorer la langue avec [laquelle] je n'suis pas confiante. Je peux vérifier mon connaissance et je peux vérifier les choses que je ne connais pas dans un lieu où je peux demander sans être inconfortable ou mal à l'aise.

février 2021

Outre d'offrir de participer à des tâches orales orientées vers le sens dans des contextes similaires à ceux où ils seront appelés à utiliser leur L2, l'ECF a permis aux participants de développer leur conscience métalinguistique par rapport à leur utilisation de la langue orale ainsi que de faire des connexions entre le sens et la forme (Li, 2018; Ranta et Lyster, 2018) comme l'a affirmé Sasha :

« Je crois que la chose qui m'a vraiment aidé c'est je suis dans un[e] [séance] de conversation où je dois utiliser le français intentionnellement. Je dois être consciente, pas seulement de la fluidité, mais aussi de la précision. »

juin 2021

Les participants ont partagé avoir pris conscience des deux aspects des transferts translinguistiques, positifs et négatifs, des différences entre la grammaire parlée et écrite, d'éléments linguistiques comme l'utilisation correcte de pronoms personnels, de marqueurs de relation, de temps de verbes, de mots indicateurs temporels ou spatiaux et d'anglicismes. Quant à la compétence orale, les participants ont élargi leur conception de celle-ci en affirmant l'importance des composantes pragmatique et sociolinguistique pour devenir un usager compétent en plus de la composante linguistique. Par exemple, en octobre 2020, Lynn a expliqué avoir appris à conjuguer de nombreux temps de verbes sans jamais savoir réellement à quoi ils servaient et que c'était seulement lors des séances qu'elle a commencé à comprendre pourquoi et comment on les utilisait pour réaliser certains actes de parole.

Un autre aspect important soulevé par les participants est la prégnance accrue de certains éléments linguistiques (Lyster, 2015). Sasha (octobre, 2021) a déclaré : « Pour moi, ce qui est intéressant, c'est d'[entendre] les choses qui arrivent dans les séances [apparaître] pendant les autres cours [de didactique]. (...) Je [remarque] des choses (...) que je n'aurais pas vues autrement. ». Christy, a surenchéri en disant qu'elle avait fait le même constat et que cela lui permettait de

participer plus activement dans les cours de didactique, car elle se sentait plus confiante en sachant qu'elle possédait les connaissances linguistiques pour s'exprimer avec précision.

4.3 L'ESCO comme outil de développement linguistique

Tous les participants, à l'exception d'un, ont éprouvé de la nervosité quant à l'ESCO comme condition d'admission à la spécialisation FLS du PFIE. Sasha, qui a obtenu un niveau supérieur à l'ESCO à la fin du PFIE, a déclaré avoir échoué à l'examen linguistique d'entrée à un autre PFIE (février 2021) et s'être inscrite à l'université dont il est question dans l'étude « parce que j'ai été acceptée ici ». Les tests de compétence linguistique comme condition d'admission peuvent donc constituer des barrières à l'accès à un PFIE avec une spécialisation du FLS de CAE pouvant atteindre le niveau de compétence requis avec un soutien linguistique additionnel pendant le PFIE (Kaszuba, 2018).

Selon les participants, l'intégration de l'ESCO à même les séances d'appoint linguistique a contribué de façon importante à leur développement langagier (Brooks et Daarhover, 2014 ; Huhn et coll., 2021; Kissau et coll., 2019). Les participants aux séances d'appoint linguistique ont rapporté avoir une meilleure compréhension des critères de réussite, du format de l'ESCO et des procédures après avoir participé à l'entrevue en janvier 2021 et après avoir reçu de la rétroaction de l'examineur. Par exemple, Madelyn (février, 2021) a expliqué qu'elle était « très nerveuse pendant [s]on OPI parce que c'était pour entrer dans le programme, et aussi [qu'elle ne savait] pas à quoi [s]'attendre. Mais, maintenant, qu'[elle en sait plus au sujet de l'ESCO, c'était] plus facile. ». Un aspect crucial de cette rétroaction à la suite de la passation de l'ESCO à la fin janvier 2021 était que les participants avaient des objectifs précis d'amélioration ainsi que des stratégies pour y arriver. Sophie et Emma par exemple (février 2021) ont déclaré que la rétroaction spécifique reçue leur avait permis de savoir exactement ce qu'elles faisaient bien, mais aussi, les points à améliorer. Elles se sont senties encouragées. De plus, en se servant de l'ESCO comme base sur laquelle faire ses choix par rapport à un ECF proactif, la facilitatrice a su outiller les participants à la passation de l'ESCO. Sophie (février 2021) a précisé : « [avoir] pris les choses que j'ai appris dans les séances en première semestre (...) et j'ai comme utilisé ces apprentissages dans mon entrevue. ».

5. Conclusion

Notre étude ajoute aux connaissances de ce que font les universités pour soutenir les compétences linguistiques des CAE, outre les séjours prolongés dans une communauté francophone. Les analyses qualitatives ont permis d'examiner les perceptions des CAE par rapport à des séances d'appoint linguistique adoptant l'ECF et la familiarisation à l'ESCO. Dans le contexte de pénurie sévère d'enseignants de FLS qualifiés, cette étude propose des pistes fructueuses pour soutenir l'amélioration de la compétence orale des CAE à même les PFIE de FLS. Des recherches futures adoptant un devis de recherche mixte permettraient d'ajouter aux analyses qualitatives de cette étude.

Bibliographie

- Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI). (2021). *La pénurie du personnel enseignant en immersion française et en français langue seconde*. Socius.
- Bachman, L. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL Oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(2), 149-164.

- Boutouchent, F. (2016). Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 84-108.
- Brooks, F. B. et Darhower, M. A. (2014). It takes a department! A study of the culture of proficiency in three successful foreign language teacher education programs. *Foreign Language Annals*, 47(4), 592-613.
- Cooke, S. et Faez, F. (2018). Self-efficacy beliefs of novice French as a second language teachers: A case study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 1-18.
- Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of Reference for Language Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2018). *Policy 309*. Province of New Brunswick. Accessible sur: (<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/309A.pdf>)
- Doughty, C. et Varela, E. (1998). Communicative focus on form. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 1, 114-138.
- Ellis, R., Basturkmen, H. et Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30(4), 419-432.
- Huhn, C., Bell, T. R. et Chambless, K. (2021). Issues in world language teacher preparation: ACTFL/CAEP standards and oral proficiency. *Foreign Language Annals*, 54(1), 255-271.
- Interagency Language Roundtable (ILR). (2011). *History of the ILR scale*. (<https://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm>)
- Kaszuba, A. (2018). Comparison of teacher experiences between course-based and immersion-based FSL teacher education programs. *OISE GSRC Journal*, 1(1), 66-86.
- Kissau, S., J. Davin, K. et Wang, C. (2019). Enhancing instructor candidate oral proficiency through interdepartmental collaboration. *Foreign Language Annals*, 52(2), 358-372.
- Kissau, S., Davin, K. J., Wang, C. et Haudeck, H. (2022). Enhancing foreign language teacher candidates' oral proficiency: An international comparison. *Research in Comparative and International Education*, 17(1), 124-142.
- Learning, A. (2021). Supporting French immersion teachers: A Look into the linguistic needs of Canadian French immersion teachers. Accessible sur: www.escholarship.mcgill.ca (<http://www.escholarship.mcgill.ca>)
- Le Bouthillier, J. et Kristmanson, P. (2023). Teacher Candidates of French as a Second Language and the Construction of a Professional Identity. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 7(1), 52-67. ISSN 2561-7982
- Li, S. (2018). Corrective feedback in L2 speech production. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-9.
- Li, S. et Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93-109.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4-13.
- Mart, Ç. T. (2019). A comparison of form-focused, content-based and mixed approaches to literature-based instruction to develop learners' speaking skills. *Cogent Education*, 6(1), 1660526.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation et de la Petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2019). *Manuel des évaluateurs de français*. [Manuscrit non publié]

Ministère de l'Éducation et de la Petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2003). *New Brunswick second language oral proficiency scale–Performance description*. Accessible sur : (<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/eval/FSLOralProficiency.pdf>)

Ranta, L. et Lyster, R. (2018). Form-Focused Instruction. Dans Garrett, P. et Cots, J.M. (Dirs.). *The Routledge handbook of language awareness* (pp.40-66). Routledge.

Salaberry, R. et Cohen, A. D. (2006). Testing Spanish. Dans Salaberry, R. et Cohen, A.D. (Dir.). *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis* (pp.149-172). Georgetown University Press.

Smith, C., Masson, M., Spiliotopoulos, V. et Kristmanson, P. (2023). 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

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage publications.

Thibeault, J. et Quevillon-Lacasse, C. (2021). La conscience translinguistique des futurs enseignants de français de la Saskatchewan: le cas des déterminants possessifs. *La Revue de l'AQEFLS: revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 34(1). DOI : (<https://doi.org/10.7202/1076610ar>)

Thompson, G. L., Cox, T. L. et Knapp, N. (2016). Comparing the OPI and the OPIc: The effect of test method on oral proficiency scores and student preference. *Foreign Language Annals*, 49(1), 75-92.

Wu, S. L. et Ortega, L. (2013). Measuring global oral proficiency in SLA research: A new elicited imitation test of L2 Chinese. *Foreign language annals*, 46(4), 680-704. DOI: 10.1111/flan.12063

Annexe 1 Critères de réussite à l'entretien sur la compétence orale du Nouveau-Brunswick

NIVEAU	FONCTIONS	CONTENU (exemples)	EXACTITUDE
NOVICE	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Limite sa production à la répétition de termes et de notions appris par cœur <input type="checkbox"/> Recycle ce qu'il entend <input type="checkbox"/> Peut, avec difficulté, nommer des objets <input type="checkbox"/> Peut parfois exprimer son accord ou désaccord (oui, non) <input type="checkbox"/> Peut saluer 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vocabulaire : maison, école, famille, vêtements, couleurs, nombres (0-100), météo <input type="checkbox"/> Notions de temps : heure, dates, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Les énoncés consistent en mots isolés ou peut-être un petit nombre de phrases à haute fréquence (bribes de phrases mémorisées) <input type="checkbox"/> Communication télégraphique <input type="checkbox"/> La prononciation est presque toujours fautive
DE BASE	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Crée dans la langue (phrases) <input type="checkbox"/> Participe à de brèves conversations portant sur des sujets familiers <input type="checkbox"/> Demande des directions et peut en donner <input type="checkbox"/> Peut poser des questions simples <input type="checkbox"/> Se débrouille dans une situation de survie simple 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Biographie personnelle simple (études, activités, passe-temps, emploi, famille) <input type="checkbox"/> Description simple d'une maison, d'un endroit <input type="checkbox"/> Restauration/nourriture <input type="checkbox"/> Transport <input type="checkbox"/> Nombres 0 – 1000 <input type="checkbox"/> Directions <input type="checkbox"/> Renseignements simples portant sur des sujets connus 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Erreurs très répandues de constructions simples <input type="checkbox"/> Difficulté de prononciation et de grammaire <input type="checkbox"/> Message souvent incomplet <input type="checkbox"/> Phrases simples <input type="checkbox"/> Vocabulaire très simple, cherche souvent ses mots <input type="checkbox"/> L'interlocuteur peut avoir de la difficulté à comprendre, même s'il a l'habitude de fréquenter des personnes allophones
INTERMÉDIAIRE	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participe pleinement à une conversation informelle portant sur des sujets connus <input type="checkbox"/> Discute au niveau du concret <input type="checkbox"/> Donne des directives, des instructions <input type="checkbox"/> Se débrouille dans une situation un peu complexe <input type="checkbox"/> Se sert de paraphrases pour se faire comprendre <input type="checkbox"/> Peut décrire et narrer au présent, au passé et au futur <input type="checkbox"/> Exprime simplement son opinion <input type="checkbox"/> Fait des comparaisons simples 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Biographie personnelle détaillée (études, activités, passe-temps, loisirs, emploi, famille) <input type="checkbox"/> Événements du passé (voyages, etc.) <input type="checkbox"/> Activités courantes <input type="checkbox"/> Projets d'avenir <input type="checkbox"/> Sujets d'intérêt personnel (arts, sports, bénévolat, voyages, lectures, Internet, médias sociaux, etc.) <input type="checkbox"/> Actualités (locales, mondiales) <input type="checkbox"/> Sujets d'intérêt général (rapport parent/ enfant, système scolaire, monde du sport, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Compris d'un locuteur francophone habitué à fréquenter des locuteurs allophones <input type="checkbox"/> Phrases liées en discours simple <input type="checkbox"/> Contrôle émergent de la morphologie et de la plupart des structures syntaxiques <input type="checkbox"/> Contrôle minimal de la grammaire <input type="checkbox"/> Communication efficace, malgré l'inexactitude <input type="checkbox"/> Profil d'erreurs habituelles (fossilisées) <input type="checkbox"/> Vocabulaire usuel (quotidien)
AVANCÉ	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Décrit en détail et avec précision <input type="checkbox"/> Narre de façon précise <input type="checkbox"/> Discute de sujets abstraits et théoriques <input type="checkbox"/> Explique son point de vue et défend ses idées <input type="checkbox"/> Discute de situations hypothétiques 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tous les sujets des niveaux précédents, en détail et avec précision <input type="checkbox"/> Les sujets abstraits ou théoriques, les procédures complexes liées aux intérêts <input type="checkbox"/> Les sujets qui demandent de défendre ses idées <input type="checkbox"/> Les situations hypothétiques 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bon contrôle de la grammaire <input type="checkbox"/> Les erreurs n'empêchent jamais la compréhension et gênent rarement le locuteur francophone <input type="checkbox"/> Erreurs sporadiques de constructions de base (sans profil) <input type="checkbox"/> Inexactitudes assez fréquentes de constructions très complexes <input type="checkbox"/> Vocabulaire étendu, mais pas toujours idiomatique
SUPÉRIEUR	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut persuader et conseiller <input type="checkbox"/> Peut négocier <input type="checkbox"/> Peut faire valoir un point de vue <input type="checkbox"/> Peut adapter son niveau de langue selon le contexte 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tous les sujets des niveaux précédents, en détail, avec précision et nuances <input type="checkbox"/> Situations hypothétiques <input type="checkbox"/> Situations complexes touchant ses intérêts <input type="checkbox"/> Sujets qui demandent de défendre ses idées avec conviction 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un accent étranger peut être décelé, mais la prononciation ne pose aucun problème de compréhension <input type="checkbox"/> Erreurs très occasionnelles, sans profil <input type="checkbox"/> Aisance dans le discours <input type="checkbox"/> Vocabulaire précis et nuancé <input type="checkbox"/> Constructions complexes au besoin

Tiré de New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. (2019a). Manuel des évaluateurs de français. Manuscrit non publié.