

Université de Montréal

**L'expérience d'immigrants, candidats aux ordres professionnels, lors de
l'évaluation authentique de leurs compétences langagières, quant à l'épreuve de
français de l'Office québécois de la langue française (OQLF)**

par Lakshmee Devi Ramoo

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

**Thèse présentée à la faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du
grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en Mesure et Évaluation en éducation**

Juin 2020

© Lakshmee Devi Ramoo

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

L'expérience d'immigrants, candidats aux ordres professionnels, lors de l'évaluation authentique de leurs compétences langagières, quant à l'épreuve de français de l'Office québécois de la langue française (OQLF)

présentée par :

Lakshmee Devi Ramoo

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie Thériault

Présidente-rapporteuse

Micheline-Joanne Durand

Directrice de recherche

Christine Brabant

Membre du jury

Isabelle Nizet

Examinatrice externe

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, le Québec fait face à une situation économique sans précédent. En effet, une population vieillissante et en déclin démographique de même qu'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail ralentissent le développement de la province. Dans ce contexte, les immigrants représentent un atout qui permet au Québec de rester compétitif dans la joute économique qui l'oppose à d'autres pays (Bouarbat et Boulet, 2010; Posca, 2019). Ce constat est par ailleurs soutenu par la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2019), le Conseil du patronat du Québec (2015) et le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) (2019).

Cependant, pour pouvoir exercer une profession réglementée, les immigrants doivent réussir l'épreuve de français de l'Office québécois de la langue française (OQLF). Or, l'épreuve proposée par cet organisme depuis l'hiver 2018 est inédite et consiste en une situation d'évaluation qui se veut authentique, soit complexe et contextualisée (Stiggins, 2007; Wiggins, 1993). La réussite à cette épreuve est un prérequis pour être membre régulier d'un ordre professionnel. Nous inscrivons dans la perspective du constructivisme critique, nous avons voulu comprendre l'expérience des immigrants concernés par cette épreuve. De manière spécifique, nous avons voulu jeter un éclairage sur les facteurs qui influencent leur préparation en vue de l'épreuve, puis la passation et l'obtention des résultats. Ainsi, en suivant une approche compréhensive interprétative, cette recherche exploratoire-descriptive a collecté des données à l'aide d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de trente candidats de différents ordres professionnels.

Les résultats montrent que l'expérience des candidats dans chacune des phases, soit la préparation, la passation de l'épreuve et l'obtention des résultats, est marquée par des facteurs qui l'influencent de manière positive et négative. Ainsi, nous avons constaté que la préparation à l'épreuve est facilitée par les études ou le travail au Québec, de même que par les cours spécialisés. Toutefois, les coûts de ces cours et le manque de temps et de ressources pour l'apprentissage autonome freinent la préparation des candidats.

Pour ce qui est de la passation, plusieurs aspects ont influencé de manière positive ou négative l'expérience des candidats. De plus, l'analyse de l'expérience a mis en évidence certaines anomalies. Ainsi, le protocole de passation n'était pas uniforme lors des différentes séances. Certains candidats ont eu des échanges d'informations lors des pauses alors que d'autres ont utilisé des stratégies compensatoires non désirées en cas de difficulté. Par ailleurs, des candidats se sont absentés souvent ou sont venus juste pour respecter les exigences de la Charte de la langue française. Finalement, l'OQLF n'a pas adapté les séances pour tenir compte des absences planifiées des candidats.

Enfin, en ce qui concerne l'obtention des résultats de l'épreuve, l'expérience des candidats a révélé l'utilité perçue de la documentation. Le choix pouvant découler des résultats a aussi été mis en avant de même que l'effet psychologique des échecs répétitifs sur des candidats. Par ailleurs, nous avons aussi discuté de l'incidence économique de l'échec des candidats à l'épreuve et de leurs opinions générales concernant celle-ci.

Les problèmes relevés dans cette recherche mériteraient une attention particulière de la part de l'organisme afin d'améliorer l'expérience des candidats.

Mots-clés : Évaluation authentique, français langue seconde et étrangère, immigration, constructivisme critique, expérience des candidats

ABSTRACT

Since a few years, Quebec faces an unprecedented economic situation. Indeed, an ageing and declining population combined with a lack of qualified workers on the labour market is slowing down the economic development of the province. In this context, migrants represent an asset to remain competitive in the economic battle which opposes us to other countries (Boudarbat and Boulet, 2010; Posca, 2019). This fact is further sustained by The Chamber of commerce of metropolitan Montreal (2019); the Quebec council of employers (2015) and the Ministry of Labor, Employment and Social solidarity (2019).

However, to be able to exercise a regulated profession, migrants must pass the French examination of the *Office québécois de la langue française* (OQLF). The one which is proposed by this organism since winter 2018 is novel and consists of an evaluation situation which is meant to be authentic, i.e., complex and contextualized (Stiggins, 2007; Wiggins, 1993). Succeeding this examination is a prerequisite to professional licensure. A critical constructivist perspective was thus sought to understand migrants' experience regarding this examination. More specifically, we sought to shed light on the factors which influence preparation, participation and results announcement of the latter. So, following a comprehensive-interpretative approach, in this exploratory-descriptive research, data were collected through semi-directed interviews of 30 candidates of different professional orders.

Results show that in each of the phases of preparation, participation and results announcement, the experience of candidates is influenced both positively and negatively. So, preparation was facilitated by studies and work experience in Quebec, as well as specialized courses. However, the cost of courses and lack of time and resources for self-learning acted as barriers to the preparation of candidates.

As regards participation, several aspects influenced candidates' experience positively and negatively. Furthermore, the experience analysis of candidates shed light on certain anomalies: the exam protocol was not standardized across various sessions; candidates

shared information among themselves during break time; candidates used deceptive strategies when in difficulty; candidates were frequently absent or just came to respect the exigencies of the French Charter; and the OQLF did not adapt its exam sessions to take into consideration planned absences of candidates.

As regards results announcement, candidates' experiences helped identify the perceived use of the documentation received. The decisions which entailed announcement of results were also put forward as well as the psychological impact of repeated failures on candidates. Moreover, we also discussed the economic impact of candidate failure and their opinions on the examination.

Lastly, the problems identified by this study require special attention of the organism so as to enhance candidates' experience.

Key words: Authentic evaluation, French as second and foreign language, immigration, critical constructivism, candidates' experience

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	III
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES.....	XI
LISTE DES SIGLES.....	XII
REMERCIEMENTS	XIV
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1- LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LE CONTEXTE GÉNÉRAL	4
1.1.1 L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS	11
1.1.1.1 <i>L'examen de français traditionnel de l'OQLF.....</i>	<i>11</i>
1.1.1.2 <i>Le nouveau modèle d'épreuve de français de l'OQLF.....</i>	<i>14</i>
1.1.2 LES IMMIGRANTS ET LES PROBLÈMES RENCONTRÉS AU QUÉBEC	23
1.2 L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS	26
1.2.1 L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS À DES ÉPREUVES AUTHENTIQUES	27
1.2.2 L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS À DES ÉPREUVES AUTHENTIQUES DE LANGUE	31
1.3 L'OBJECTIF GÉNÉRAL ET LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	34
1.3.1 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	36
1.3.2 LA PERTINENCE SOCIALE DE LA RECHERCHE	37
CHAPITRE 2- LE CADRE CONCEPTUEL	39
2.1 L'ÉVOLUTION DES APPROCHES EN ÉVALUATION DES LANGUES SECONDES ET ÉTRANGÈRES	39
2.1.1 L'APPROCHE STRUCTURALISTE AVANT LES ANNÉES 1980	40
2.1.2 L'APPROCHE COMMUNICATIVE DE 1980- 2000	45
2.1.3 L'APPROCHE ACTIONNELLE À PARTIR DE 2001.....	47
2.2 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE	52

2.2.1 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE ET L'INDIVIDU	53
2.2.2 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE ET LA TÂCHE	53
2.2.3 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE ET LES RESSOURCES	54
2.2.4 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE ET LE CONTEXTE PHYSIQUE.....	56
2.2.5 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE ET LE CONTEXTE SOCIAL.....	56
2.2.6 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE ET LE PRODUIT	57
2.2.7 L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE ET LE JUGEMENT.....	57
2.3 L'INSTRUMENTATION POUR L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE.....	58
2.3.1 LA SITUATION PROFESSIONNELLE	59
2.3.1.1 Le centre d'évaluation.....	60
2.3.1.2 La simulation	60
2.3.1.3 Le scénario.....	61
2.3.2 L'ENTREVUE D'ÉVALUATION.....	65
2.4 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS AUX ÉVALUATIONS AUTHENTIQUES	70
2.4.1 LES FACTEURS PERSONNELS	70
2.4.2 L'ÉPREUVE OU LE TEST	76
2.4.3 LES INFORMATIONS SUR LE TEST OU L'ÉPREUVE	80
2.4.4 L'ENVIRONNEMENT DANS LEQUEL SE DÉROULE LE TEST OU L'ÉPREUVE	81
2.4.5 LE RÉSULTAT.....	82
2.4.6 LE JUGEMENT	83
2.4.7 LES POLITIQUES ENTOURANT LE TEST OU L'ÉPREUVE	84
2.5 LES QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES.....	89
CHAPITRE 3- LA MÉTHODOLOGIE.....	90
3.1 LE TYPE DE RECHERCHE.....	90
3.2 LES PARTICIPANTS DE LA RECHERCHE	92
3.2.1 LA PROCÉDURE DE RECRUTEMENT.....	95
3.3 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	97
3.3.1 L'ENTREVUE	97
3.3.2 LE JOURNAL DE BORD	102
3.3.3 LA RECHERCHE DE DOCUMENTS.....	103

3.4 L'ANALYSE DES DONNÉES	104
3.5 LA RESPONSABILITÉ DU CHERCHEUR.....	110
CHAPITRE 4- LES RÉSULTATS	115
4.1 L'EXPÉRIENCE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE	115
4.1.1 LES FACILITATEURS À LA PRÉPARATION À L'ÉPREUVE.....	115
4.1.2 LES BARRIÈRES À LA PRÉPARATION À L'ÉPREUVE	117
4.1.3 LES POINTS SOULEVÉS QUANT À LA PRÉPARATION À L'ÉPREUVE	120
4.1.4 LES RECOMMANDATIONS PROPOSÉES POUR LA PRÉPARATION À L'ÉPREUVE	124
4.2 L'EXPÉRIENCE DE PASSATION À L'ÉPREUVE.....	125
4.2.1 L'ACCUEIL.....	126
4.2.1.1 <i>Le protocole d'accueil.....</i>	126
4.2.1.2 <i>Les discussions entre candidats.....</i>	127
4.2.1.3 <i>Le ressenti pendant l'attente.....</i>	129
4.2.2 L'ÉTAPE 1 DE L'ÉPREUVE	130
4.2.2.1 <i>Le protocole de passation de l'étape 1.....</i>	131
4.2.2.2 <i>Les difficultés rencontrées par les candidats.....</i>	133
4.2.2.3 <i>L'abandon, l'absentéisme ou le manque de candidats.....</i>	134
4.2.2.4 <i>Les recommandations proposées par rapport à l'étape 1.....</i>	135
4.2.3 L'ÉTAPE 2 DE L'ÉPREUVE	136
4.2.3.1 <i>Le protocole de passation de l'étape 2.....</i>	136
4.2.3.2 <i>Les difficultés rencontrées par les candidats.....</i>	139
4.2.3.3 <i>Le ressenti des candidats.....</i>	147
4.2.3.4 <i>Les points soulevés par les candidats.....</i>	150
4.2.3.5 <i>Les recommandations proposées par rapport à l'étape 2.....</i>	152
4.2.4 L'ÉTAPE 3 DE L'ÉPREUVE	153
4.2.4.1 <i>Le protocole de passation de l'étape 3.....</i>	153
4.2.4.2 <i>Les difficultés rencontrées par les candidats.....</i>	154
4.2.4.3 <i>Les points soulevés par les candidats.....</i>	156
4.2.4.4 <i>Les recommandations proposées par rapport à l'étape 3.....</i>	157
4.2.5 L'ÉTAPE 4 DE L'ÉPREUVE	159
4.2.5.1 <i>Le protocole de passation de l'étape 4.....</i>	159
4.2.5.2 <i>Les difficultés rencontrées par les candidats.....</i>	160
4.2.5.3 <i>Le ressenti des candidats à la fin de l'épreuve</i>	161

4.2.5.4 L'impact de l'épreuve sur la vie professionnelle	162
4.2.5.5 La recommandation proposée par rapport à l'étape 4	163
4.3 L'EXPÉRIENCE D'OBTENTION DES RÉSULTATS À L'ÉPREUVE.....	163
4.3.1 L'OPINION SUR LA DOCUMENTATION REÇUE.....	163
4.3.2 LES DÉCISIONS PRISES À LA SUITE DES RÉSULTATS.....	164
4.3.3 L'IMPACT DES RÉSULTATS SUR LA VIE PERSONNELLE	165
4.3.4 L'OPINION SUR L'ÉPREUVE.....	166
4.3.5 LES RECOMMANDATIONS PROPOSÉES PAR RAPPORT À L'OBTENTION DES RÉSULTATS	169
4.4 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS SAILLANTS.....	171
CHAPITRE 5- LA DISCUSSION.....	176
5.1 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE DE PRÉPARATION DES CANDIDATS À L'ÉPREUVE DE L'OQLF.....	176
5.1.1 L'INFLUENCE DES FACTEURS INSTITUTIONNELS	176
5.1.2 L'INFLUENCE DES FACTEURS PERSONNELS	180
5.1.3 L'ACCÈS À L'INFORMATION	181
5.1.4 L'APPORT GÉNÉRAL DES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE DE PRÉPARATION	182
5.2 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE DE PASSATION DES CANDIDATS À L'ÉPREUVE DE L'OQLF.....	184
5.2.1 LES INFORMATIONS LIÉES À L'ÉPREUVE.....	184
5.2.2 LES MANQUEMENTS AU NIVEAU DE L'UNIFORMITÉ DU PROTOCOLE	185
5.2.3 L'ÉPREUVE : SON CONTENU ET SON DESIGN	185
5.2.4 L'ENVIRONNEMENT DU DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE	188
5.2.5 L'INFLUENCE DES FACTEURS PERSONNELS	189
5.2.6 LE MANQUE DE RESPONSABILITÉ DES AUTRES CANDIDATS	190
5.2.7 LE MANQUE DE PLANIFICATION DE L'OQLF	191
5.2.8 L'APPORT GÉNÉRAL DES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE DE PASSATION	191
5.3 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS APRÈS L'OBTENTION DU RÉSULTAT À L'ÉPREUVE DE L'OQLF.....	192
5.3.1 LES INFORMATIONS SUR LES RÉSULTATS	193
5.3.2 L'INFLUENCE DES FACTEURS PERSONNELS	194
5.3.3 L'ACCÈS AU SITE DE L'ÉPREUVE	195
5.3.4 L'APPORT GÉNÉRAL DES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE D'OBTENTION DES RÉSULTATS.....	196

5.4 LA SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION	196
CONCLUSION	198
RÉFÉRENCES	206
ANNEXE 1 : REVUES SYSTÉMATIQUES	224
ANNEXE 1A : REVUE SYSTÉMATIQUE SUR L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS À L'ÉPREUVE DE L'OQLF	226
ANNEXE 1B : REVUE SYSTÉMATIQUE SUR L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS À DES ÉPREUVES AUTHENTIQUES	228
ANNEXE 1C : REVUE SYSTÉMATIQUE SUR L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS À DES ÉPREUVES AUTHENTIQUES DE LANGUE	232
ANNEXE 1D : REVUE SYSTÉMATIQUE SUR LE CONCEPT D'ÉVALUATION AUTHENTIQUE	234
ANNEXE 1E : REVUE SYSTÉMATIQUE SUR LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'EXPÉRIENCE DES CANDIDATS AUX ÉVALUATIONS AUTHENTIQUES EN LANGUE SECONDE ET ÉTRANGÈRE	238
ANNEXE 2A : INFORMATIONS À ACHEMINER POUR LE RECRUTEMENT DES CANDIDATS (EN FRANÇAIS)	241
ANNEXE 2B : INFORMATIONS À ACHEMINER POUR LE RECRUTEMENT DES CANDIDATS (EN ANGLAIS)	250
ANNEXE 3A : CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES CANDIDATS (EN FRANÇAIS)	259
ANNEXE 3B : CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES CANDIDATS (EN ANGLAIS)	261
ANNEXE 4 : GABARIT DU JOURNAL DE BORD	262
ANNEXE 5 : PREMIER TABLEAU DE CODES D'ANALYSE INSPIRÉ DU CADRE CONCEPTUEL.....	264
ANNEXE 6 : MATRICE DES DONNÉES BRUTES DE L'ENTREVUE	265
ANNEXE 7 : LISTE OFFICIELLE DES PARTENAIRES DE L'OQLF À DATE DU 04-04-2020	275
ANNEXE 8 : INFORMATIONS CONCERNANT LE FORMAT DE L'ÉPREUVE.....	276

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. Tests ou diplômes reconnus par le MIDI pour l'évaluation des compétences langagières	6
Tableau II. Les provinces et les pays de naissance des immigrants au Québec et la possibilité d'avoir rempli l'une des deux premières conditions de l'article 35.....	9
Tableau III. Évolution des enjeux liés à l'évaluation de la langue seconde et étrangère à travers le temps	50
Tableau IV. Conceptualisation de l'authenticité selon les publications choisies	55
Tableau V. Répartition des candidats selon leur ordre professionnel	93
Tableau VI. Résultats des candidats	94
Tableau VII. Organisations contactées pour le recrutement des participants de notre recherche.....	95
Tableau VIII. Informations en lien avec la procédure de collecte de données.....	96
Tableau IX. Artefacts et documents cherchés pour assurer la crédibilité des données recueillies lors des entrevues	104
Tableau X. Liste de rubriques et de sous-catégories qui ont guidé l'étape d'exploitation du matériel pour l'analyse	106
Tableau XI. Synthèse des étapes suivies pour répondre aux questions de recherche spécifiques	109
Tableau XII. Facilitateurs et barrières les plus cités quant à la préparation	123
Tableau XIII. Synthèse des facteurs identifiés dans la littérature et contribution scientifique de la thèse	197
Tableau XIV. Mots clés associés à notre recherche	224
Tableau XV. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à l'épreuve de l'OQLF	226
Tableau XVI. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à des épreuves authentiques (1)	228
Tableau XVII. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à des épreuves authentiques (2)	230
Tableau XVIII. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à des épreuves authentiques de langue.....	232
Tableau XIX. Sources consultées pour la revue systématique sur le concept d'évaluation authentique	234
Tableau XX. Sources consultées pour la revue systématique sur les facteurs qui influencent l'expérience des candidats aux évaluations authentiques en langue seconde et étrangère.....	238

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Taux de réussite et d'échec des candidats qui se sont présentés à l'examen de l'OQLF pour les années 2001-2002 à 2014-2015	12
Figure 2. Nombre d'examens réussis et échoués pour chacune des composantes de l'examen traditionnel de l'OQLF de 2015-2016 à 2018-2019.....	13
Figure 3. Les différentes étapes de passation de l'épreuve de français pour les candidats des ordres professionnels	17
Figure 4. Taux de réussite à la nouvelle épreuve de français de l'OQLF pour la période de 2018 à juin 2019	20
Figure 5. Nombre de candidats inscrits à l'examen de français pour les ordres professionnels à l'OQLF de 2001-2002 à 2012-2013	24
Figure 6. Les résultats de l'étude de Yeung et coll. (2011)	28
Figure 7. Évolution de l'apprentissage et de l'évaluation de la langue seconde et étrangère	40
Figure 8. Les sept aspects de l'évaluation authentique	58
Figure 9. Instruments authentiques	68
Figure 10. Carte conceptuelle synthèse.....	88
Figure 11. Pays d'origine des candidats.....	94
Figure 12. Fréquence des facilitateurs dans la préparation de l'épreuve	115
Figure 13. Fréquence des barrières dans la préparation de l'épreuve.....	117
Figure 14. Liste de ressources pédagogiques disponibles sur le site de l'OQLF.....	119
Figure 15. Fréquence des points soulevés quant à la préparation de l'épreuve	120
Figure 16. Diagramme d'indice de similarité-préparation et résultats à l'épreuve.....	123
Figure 17. Diagramme d'indice de similarité-préparation et le genre	124
Figure 18. Diagramme d'indice de similarité-ressenti pendant l'attente et résultats à l'épreuve.....	130
Figure 19. Diagramme d'indice de similarité-ressenti pendant l'attente et le genre	130
Figure 20. Diagramme d'indice de similarité-ressenti pendant l'épreuve et résultats.....	149
Figure 21. Diagramme d'indice de similarité-ressenti pendant l'épreuve et genre	150
Figure 22. Diagramme d'indice de similarité-séances de huit candidats et difficultés à l'étape 3.....	156
Figure 23. Diagramme d'indice de similarité-ressenti à la fin de l'épreuve et résultats.....	162
Figure 24. Diagramme d'indice de similarité-opinion sur l'épreuve et résultats	169
Figure 25. Diagramme d'indice de similarité-opinion sur l'épreuve et genre	169
Figure 26. Nombre et années des documents utilisés par les auteurs pour conceptualiser l'authenticité	236

LISTE DES SIGLES

Association canadienne des professeurs de langues secondes	ACPLS
Association canadienne pour l'évaluation des langues	ACEL
American Psychological Association	APA
Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France	CCIP-IDF
Cadre européen commun de références pour les langues	CECR
Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques	CFORP
Centre international d'études pédagogiques	CIEP
Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur	CLES
Collège des médecins	CdM
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche	CPÉR
Certificat de sélection du Québec	CSQ
Diplôme approfondi de langue française	DALF
Diplôme de compétences en langue	DCL
Diplôme d'études en langue française	DELFB
Examen clinique objectif structuré	ECOS
English Proficiency Test for Aviation	EPTA
Further Education and Training Awards Council	FETAC
Fellowship of the Royal College of Radiologists	FRCR
Français sur objectifs spécifiques	FOS
Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture	FQRSC
International Civil Aviation Organization	ICAO
International Test Commission	ITC
Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion	MIDI
Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration	MIFI
Ministère du Travail, de l'Emploi, et de la Solidarité Sociale	MTESS
Moyenne	Moy.
National Clinical Final Examination	NCFE
National Council on Measurement in Education	NCME
Occupational English Test	OET
Occupational Foreign Language Test	OFLT
Office québécois de la langue française	OQLF
Ordre des administrateurs agréés du Québec	AdmA
Ordre des comptables professionnels agréés du Québec	CPA Québec

Ordre des conseillers en ressources humaines agréés	CRHA
Ordre des hygiénistes dentaires du Québec	OHDQ
Ordre des ingénieurs du Québec	OIQ
Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec	OAOA
Ordre des podiatres du Québec	OdPQ
Organisme d'autoréglementation du courtage immobilier au Québec	OACIQ
Organisation de coopération et de développement économiques	OCDE
Professional English Assessment for Teachers	PEAT
Qualitative Data Analysis	QDA
Question à choix multiples	QCM
Service de l'évaluation du français pour les ordres professionnels	SEFOP
Test de connaissance du français	TCF
Test d'évaluation du français	TEF
Test d'évaluation du français adapté pour le Québec	TEFAQ
Test of English as a Foreign Language	TOEFL
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	UNESCO

REMERCIEMENTS

L'écriture d'une thèse est un travail de longue haleine. Sans le soutien des personnes et des institutions suivantes, je n'aurais pas pu compléter la mienne. Je remercie d'abord ma directrice de recherche, Micheline-Joanne Durand, pour sa confiance, pour sa patience et pour m'avoir incluse dans ses divers projets professionnels tout au long de mon parcours doctoral. Je remercie sincèrement mon jury pour le temps accordé à la lecture de cette thèse de même que pour les commentaires constructifs émis dans le but de l'améliorer. Mesdames, sachez que vos regards distincts m'ont été très précieux.

Je remercie la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal de m'avoir octroyé la bourse d'excellence de la doyenne, rattachée au programme de financement intégré au doctorat, de même que la Faculté des études supérieures et postdoctorales pour la bourse d'exonération des frais de scolarité pour étudiants internationaux au début de mon parcours. J'exprime aussi toute ma gratitude envers le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) d'avoir soutenu mon projet avec une bourse doctorale.

Je dois également souligner le soutien du personnel des bibliothèques de l'UdeM pour la qualité des formations offertes en recherche. Je remercie aussi Yashweene, Van, Sitraka, Lydia, tous mes participants, les ordres professionnels, les écoles de langue, les associations professionnelles et immigrantes, les centres de formation et les tuteurs pour leur collaboration à ma thèse.

Je remercie mon mari, Rajnish Damry, pour son soutien et pour s'être occupé de notre fils Neil pendant d'innombrables jours et nuits pour que je puisse travailler sur ma thèse, mon père, Navindeo Ramoo, et ma mère, Rajeshwaree Ramoo, pour leur soutien avec Neil pendant de longs mois et pour nous avoir enseigné la valeur de la persévérance dès notre jeune âge. Par ailleurs, j'ai une pensée spéciale pour madame Dayawatee Goburdhun qui m'a donné le goût de continuer mes études après le baccalauréat. Enfin, à tous nos amis qui rendent notre vie meilleure : ils sont nombreux et se reconnaîtront!

Introduction générale

Le thème de l'immigration revient souvent dans l'actualité au Québec, que ce soit au niveau politique, économique ou juridique. D'ailleurs, pendant les deux dernières années, l'immigration a fait l'objet de diverses réformes. Parmi les dossiers traités par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), nous trouvons notamment celui sur l'intégration des immigrants sur le marché de travail québécois et leur maîtrise de la langue française, avec tout récemment, l'adoption de la loi 9 (Projet de loi no. 9, Chapitre 11, Loi visant à accroître la prospérité socioéconomique du Québec et à répondre adéquatement aux besoins du marché de travail par une intégration réussie des personnes immigrantes, 2019).

Ainsi, pour pouvoir immigrer et travailler de manière permanente au Québec, les immigrants doivent démontrer leur maîtrise de la langue française, qui est la langue officielle de la province. En effet, d'une part, ils doivent passer les tests ou obtenir les diplômes requis pour atteindre les exigences du MIFI afin de pouvoir rentrer au Québec. D'autre part, ceux dont la profession est régie par un ordre professionnel doivent également passer une deuxième épreuve dès qu'ils sont inscrits comme membre de leur ordre professionnel pour pouvoir travailler au Québec de manière permanente.

L'Office québécois de la langue française (OQLF), une instance gouvernementale dont le mandat principal est d'assurer la pérennité du français au Québec, est aussi responsable de faire passer cette deuxième épreuve aux candidats qui sont membres des ordres professionnels. La tendance, en temps normal, montre que de plus en plus de candidats immigrants seront amenés à prendre part à cette épreuve. Or, à notre connaissance¹, aucune recherche approfondie n'a été faite sur celle-ci, à l'exception d'articles de presse qui effleurent le sujet. Pourtant, l'enjeu associé à l'épreuve est très élevé. En effet, des échecs répétitifs peuvent entraîner la désinscription du membre auprès de son ordre professionnel.

Depuis l'hiver 2018, une épreuve contextualisée aux 46 ordres professionnels et à l'Organisme d'autoréglementation du courtage immobilier au Québec (OACIQ) est

¹ Une recension a été faite à ce sujet. Voir annexe 1a.

proposée aux candidats par l'OQLF. La réussite de l'épreuve de l'OQLF est un prérequis pour que les immigrants puissent exercer dans l'une des 46 professions réglementées. La question qui se pose toutefois est la suivante : qu'en est-il de ces candidats comme parties prenantes dans ce processus d'évaluation? En s'inscrivant dans une perspective de constructivisme critique (Kincheloe, 2005), cette thèse a tenté de comprendre l'expérience d'immigrants qui ont pris part à cette épreuve de français au Québec.

Dans le premier chapitre, nous présentons le contexte général de notre recherche, soit la place des immigrants au Québec et l'importance de pouvoir dispenser des services en français. Ensuite, nous décrivons l'épreuve qui détermine l'accès à l'emploi des immigrants pour exercer les professions réglementées. Par la suite, nous expliquons les enjeux qui justifient l'importance de jeter un éclairage sur l'expérience des immigrants à l'épreuve susmentionnée. Enfin, nous précisons l'objectif général de recherche ainsi que sa pertinence sociale et scientifique.

Dans le deuxième chapitre, tout en explicitant les fondements qui sous-tendent la nouvelle épreuve, nous situons la place de l'évaluation authentique dans le domaine des langues secondes et étrangères, ce qui est d'intérêt dans notre recherche. Nous définissons alors le concept d'évaluation authentique, puis nous présentons quelques outils qui permettent une évaluation authentique dans le domaine des langues. Ensuite, nous faisons une recension des écrits sur les facteurs qui influencent l'expérience des candidats dans un contexte d'évaluation authentique en langue seconde et étrangère. Enfin, nous terminons avec les questions de recherche spécifiques retenues pour la thèse.

Dans le troisième chapitre, nous expliquons la méthodologie de l'étude. Tout en identifiant notre posture ontologique, épistémologique et méthodologique, nous décrivons le type de recherche, les participants, la procédure et les instruments de collecte et d'analyse des données de même que notre responsabilité en tant que chercheure.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de la recherche. Après avoir brossé un portrait des participants, nous présentons l'expérience de leur préparation, en

mettant en évidence les éléments facilitateurs et les barrières rencontrées. Les points soulevés en lien avec la phase de préparation de même que les recommandations faites par les candidats sont exposées. Nous présentons ensuite l'expérience de passation de l'épreuve. Pour chacune des quatre étapes constituant l'épreuve, nous mettons en évidence le protocole, les difficultés rencontrées, les points soulevés, les recommandations faites de même que d'autres aspects évoqués par les candidats. Par la suite, nous présentons leur expérience d'obtention des résultats : l'opinion sur les résultats obtenus, les décisions prises par les candidats, l'impact des résultats sur leur vie personnelle, l'opinion générale des candidats, de même que des recommandations proposées par rapport à l'obtention des résultats. Enfin, nous terminons ce chapitre avec une synthèse des résultats saillants.

Dans le cinquième chapitre, nous entamons une discussion sur chacun des résultats saillants de notre recherche. Pour chacune des questions spécifiques de recherche, nous mettons en évidence les facteurs qui ont influencé l'expérience des candidats.

Pour terminer cette thèse, nous présentons la conclusion, les limites de notre recherche de même que les recommandations en lien avec la préparation, la passation et l'obtention des résultats à l'épreuve de français de l'OQLF.

CHAPITRE 1- LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous précisons le contexte général de la recherche, soit le phénomène d'immigration au Québec ainsi que le rôle de l'OQLF dans l'administration de l'épreuve de français pour les immigrants qui sont membres des ordres professionnels de la province. Dans un deuxième temps, nous décrivons l'épreuve et les enjeux qui sont associés à sa passation par des immigrants qui rencontrent souvent de nombreuses barrières. Dans un troisième temps, nous expliquerons pourquoi il s'avère important de jeter un éclairage sur l'expérience des candidats immigrants par rapport à l'épreuve de l'OQLF. Nous prendrons des exemples de recherches faites dans des situations à enjeux élevés, de manière générale, et celles dans le domaine de la langue, de façon plus spécifique. Ceci nous conduira, finalement, à l'objectif général de la recherche ainsi qu'à sa pertinence sociale et scientifique.

1.1 Le contexte général

L'immigration est au cœur du développement économique et social du Québec : face à une population vieillissante et à son déclin démographique, les immigrants représentent un atout qui permet à la province de rester compétitive dans la joute économique qui l'oppose à d'autres pays (Boudarbat et Boulet, 2010; Posca, 2019). En effet, selon un rapport de l'Institut du Québec (2017), le taux de fécondité chez la femme est bas (1,7 enfant) tandis qu'on prévoit, d'ici 2030, une hausse d'environ 10 % de la population québécoise âgée de plus de 65 ans, soit une personne sur quatre (Azeredo et Payeur, 2015). Pour la période 2017-2026, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) (2019) prévoit 1,4 million d'emplois à pourvoir au Québec. Pourtant, depuis 2015, le Conseil du patronat du Québec souligne « le manque de travailleurs qualifiés » sur le marché du travail québécois (p. 3). Selon ce dernier, l'immigration est une solution viable pour contrer ce phénomène.

Cela dit, il existe différentes catégories d'immigrants. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à ceux qui immigreront comme travailleurs permanents au Québec. Par rapport au reste du Canada, le Québec jouit d'un accord avec le gouvernement fédéral

lui permettant de faire le choix de cette catégorie d'immigrants selon ses propres règles (Gouvernement du Canada, 2018).

Les immigrants reconnus comme travailleurs permanents doivent suivre deux étapes avant de pouvoir s'installer dans la province. Ils doivent d'abord obtenir le Certificat de Sélection du Québec (CSQ) du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), maintenant appelé le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). Ensuite, ils peuvent déposer une demande de résidence permanente auprès du gouvernement fédéral (Gouvernement du Canada, 2018). Il est important de savoir qu'un système de pointage détermine l'admissibilité d'un individu au CSQ (MIDI, 2020a). En effet, le dossier d'immigration est évalué selon différents critères : la formation, l'expérience, l'âge, le ou les séjour(s) précédent(s) et la présence de famille au Québec, les caractéristiques de l'époux ou du conjoint et la présence d'enfants, s'il y a lieu, une offre d'emploi, la capacité financière et les connaissances linguistiques, c'est-à-dire la connaissance de l'anglais et du français. C'est ce dernier critère qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, soit la connaissance de la langue française.

De manière générale, les immigrants doivent déjà démontrer qu'ils ont une connaissance suffisante de la langue française (compréhension orale et écrite, production ou expression orale et écrite) afin de pouvoir venir au Québec. Selon le MIDI (2018a), les travailleurs permanents passent l'un des tests ou des diplômes suivants : le Test d'évaluation du français adapté pour le Québec (TEFAQ), le Test de connaissance du français pour le Québec (TCF-Québec), le Test d'évaluation du français (TEF), le Test d'évaluation du français pour le Canada (TEF-Canada), le Test de connaissance du français (TCF), le Diplôme d'études en langue française (DEL F) et le Diplôme approfondi de langue française (DALF). Le Tableau I (à la page suivante) illustre ces tests et ces diplômes et indique le format de chacun.

Tableau I. Tests ou diplômes reconnus par le MIDI pour l'évaluation des compétences langagières

Test/ Diplôme	Format	Compréhension écrite	Compréhension orale	Expression/ production écrite	Expression/ production orale	Source
TEFAQ* Immigration		texte troué, question de type réarrangement, question à choix multiples (QCM), paraphrases	QCM	rédaction de deux textes	jeu de rôle	<i>Centre de langue, 2017a</i>
TCF-QUÉBEC** Immigration		QCM	QCM	trois tâches de rédaction de niveau de difficulté progressif	trois tâches orales de niveau de difficulté progressif	<i>CIEP, 2017a</i>
TEF* (Variante du TEFAQ) Études, Profession		texte troué, question de type réarrangement, QCM, paraphrases	QCM	rédaction de deux textes	jeu de rôle	<i>Centre de langue, 2017b</i>
TEF-Canada* (adapté du TEF) Immigration		texte troué, question de type réarrangement, QCM, paraphrases	QCM	rédaction de deux textes	jeu de rôle	<i>Centre de langue, 2017c</i>
TCF** Immigration Études, Profession		(épreuves obligatoires) : QCM	(épreuves obligatoires) : QCM	(épreuve complémentaire) : trois tâches de rédaction de niveau de difficulté progressif	(épreuve complémentaire) : trois tâches orales de niveau de difficulté progressif	<i>CIEP, 2017b</i>
DEL F** Immigration Études, Profession		QCM, questions vrai ou faux, questions à développement court	QCM, questions vrai ou faux, questions à développement court	une ou deux tâches de rédaction	une à trois tâches orales	<i>CIEP, 2017c</i>
DALF** Immigration, Études, Profession		QCM, questions vrai ou faux, questions à développement court	QCM, questions vrai ou faux, questions à développement court	deux tâches de rédaction	exposé et discussion	<i>CIEP, 2017d</i>

* Administré par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France (CCIP-IDF)

** Administré par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

Il ressort ainsi que, dans tous les cas, les questions à choix multiples sont utilisées pour évaluer la compréhension écrite et orale des candidats. De plus, pour évaluer la compréhension écrite lors de la passation du TEFAQ, du TEF et du TEF Canada, d'autres types de questions, comme le texte troué, les questions de type réarrangement et les paraphrases, sont également privilégiés. D'autre part, des questions vrai ou faux et des questions à court développement sont aussi utilisées lors de l'évaluation de cette composante du DELF et du DALF. Pour ce qui est de l'expression ou de la production écrite, les candidats doivent rédiger deux ou trois rédactions dans tous les cas. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation de l'expression ou de la production orale, le TEFAQ, le TEF et le TEF Canada font appel à un jeu de rôle. Lors de la passation du TCF-Québec, du TCF et du DELF, les candidats sont évalués par le biais d'une à trois tâches orales tandis que pour celle du DALF, ils doivent faire un exposé et participer à une discussion.

Le français occupe une place très particulière au Québec. En effet, « la langue de Molière » en est la langue officielle et elle est vivement protégée par la Charte de la langue française, adoptée en 1977 et modifiée en 2002 (Gouvernement du Québec, 2020). Trois organismes sont d'ailleurs responsables de la protection et de la défense de la langue française sous la Charte : l'Office québécois de la langue française (OQLF) qui agit sous la tutelle du MIFI, la Commission de toponymie et le Conseil Supérieur de la langue française (OQLF, 2020a). Ainsi, le Conseil Supérieur de la langue française conseille « le ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française sur toute question relative à la langue française au Québec » (Conseil Supérieur de la langue française, 2020) tandis que la Commission de toponymie assure « [l'] inventaire, [l'] officialisation, [la] conservation et [la] diffusion » « des noms des lieux du territoire Québécois » (OQLF, 2014). L'OQLF a, quant à lui, la mission d'assurer le respect de la Charte et de ses règlements et de faire un suivi du portrait linguistique du Québec (OQLF, 2020a). Pour ce faire, sept directions travaillent à l'Office, notamment : la direction générale des relations avec les entreprises et l'administration, la direction des ressources humaines, financières et matérielles, la direction de la recherche, de l'évaluation et de la vérification interne, la direction générale des services linguistiques, la direction des communications, le secrétariat et direction du soutien à la gouvernance et la direction de la toponymie (OQLF, 2020b). Nous nous

intéressons à l'une des activités de la sous-direction de la direction générale des services linguistiques, plus spécifiquement du Service de l'évaluation du français pour les ordres professionnels (SEFOP).

Conformément à l'article 35 de la Charte, toute personne qui souhaite exercer une profession régie par un ordre professionnel au Québec doit démontrer qu'elle a une connaissance suffisante de la langue française en respectant au moins une des trois conditions de l'article : 1) avoir fait trois années d'études de niveau secondaire ou postsecondaire à temps plein en français; 2) avoir réussi les examens de la 4^e ou de la 5^e année du secondaire en français, langue maternelle; ou, 3) avoir obtenu un certificat d'études secondaires à compter de l'année scolaire 1985-1986 au Québec (Gouvernement du Québec, 2020). Dans le cas contraire, la personne doit passer une épreuve de français régie par le SEFOP.

Ainsi, pour pouvoir exercer des professions réglementées, les travailleurs permanents doivent non seulement passer l'un des tests ou des diplômes mentionnés dans le Tableau I, mais ils doivent aussi remplir l'une des conditions de l'article 35 de la Charte de la langue française. Il est donc légitime de se demander d'où viennent les travailleurs permanents, et s'ils remplissent les conditions de l'article 35 de la Charte. Dans notre cas, il sera surtout question de remplir les deux premières conditions de cet article, puisque nous ciblons des travailleurs permanents venus de l'extérieur du Québec.

Selon un rapport de l'Institut de la statistique du Québec (2016), depuis 1986, et de manière générale, les personnes issues de la migration interprovinciale viennent principalement de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique. L'édition 2019 du même institut confirme la venue des immigrants de ces trois provinces au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2019). Par ailleurs, en ce qui concerne l'immigration internationale, selon un rapport du MIFI (2020), de 2008 à 2017, les travailleurs permanents qui ont immigré et qui sont toujours présents au Québec en 2019 viennent principalement de la France, de l'Algérie, de l'Iran, du Maroc, de Haïti, de la Chine, du Cameroun, de la Colombie, des Philippines et de la Tunisie. Dans le Tableau II, nous mettons en évidence,

si oui ou non, il y a une possibilité que ces immigrants aient pu faire (1) des études de niveau secondaire ou postsecondaire à temps plein en français ou (2) des examens de la 4^e ou de la 5^e année du secondaire en français, langue maternelle dans les provinces et les pays susmentionnés.

Pour ce qui est de la migration interprovinciale, les informations récoltées dans le Tableau II nous permettent d’entrevoir que, même si en Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique, il est possible que des travailleurs qualifiés remplissent les deux premières conditions de l’article 35 de la Charte, il demeure néanmoins qu’ils ne sont pas en grand nombre. En ce qui concerne les Français et les Algériens, il est fort probable qu’ils remplissent les exigences de la Charte. En France, la langue d’enseignement étant le français, il est raisonnable de penser que les Français remplissent les deux premières conditions. Quant à l’Algérie, même si la langue officielle d’enseignement est l’arabe, le français est privilégié dans l’enseignement supérieur et technique. Ainsi, les Algériens rempliraient la première condition de la Charte.

Tableau II. Les provinces et les pays de naissance des immigrants au Québec et la possibilité d’avoir rempli l’une des deux premières conditions de l’article 35

Provinces/ Pays	Possibilité d’avoir rempli l’une des deux premières conditions de l’article 35	Source d’information
Ontario	Oui, mais les inscriptions sont plus élevées dans les écoles et les universités anglophones.	(CFORP, 2011) ²
Alberta	Oui, mais les inscriptions sont plus élevées dans les écoles et les universités anglophones.	(Gouvernement d’Alberta, 2016)
Colombie-Britannique	Oui, mais les francophones sont minoritaires (1,4 %) dans la province.	(Kenny, 2019)
France	Oui	(Ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche, 2015)
Algérie	Oui	(Abid-Houcine, 2007)
Iran	Non	(Hayati et Mashhadi, 2010)
Maroc	Non	(Bourdereau, 2006)

² Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Haïti	Peut-être	(Saint-Germain, 1997)
Chine	Non	(Zhang, 2012)
Cameroun	Peut-être	(Engolo, 2001)
Colombie	Non	(Mazières, 2012)
Philippines	Non	(Macha, Macquie et Magaziner, 2018)
Tunisie	Peut-être	(Bouhdiba, 2011)

Dans le cas des Camerounais, des Haïtiens et des Tunisiens, il est possible que certains remplissent les exigences. En effet, au Cameroun, une partie de la population est anglophone tandis que l'autre est francophone. Ainsi, il est probable que les Camerounais francophones remplissent les deux premières conditions. En Haïti, bien que le français occupe une place importante, le niveau atteint par la majorité de la population est insuffisant pour réussir le niveau demandé par les situations complexes. Or, « quelques milliers » (p. 612) d'Haïtiens, qui jouissent d'un statut socioéconomique élevé, considèrent cette langue comme étant leur langue maternelle. Il est ainsi possible qu'ils remplissent les deux premières conditions. En Tunisie, bien que l'arabe soit la langue d'enseignement, certaines écoles privées privilégient le bilinguisme alors que plusieurs programmes sont donnés en français dans l'enseignement supérieur. Ainsi, il est probable que les Tunisiens remplissent les deux conditions. En revanche, en ce qui concerne les travailleurs qualifiés de la Chine, de l'Iran, du Maroc, de la Colombie et des Philippines, il est improbable qu'ils remplissent les conditions de la Charte. En effet, en Chine, l'anglais est la langue populaire étudiée à l'école, du primaire jusqu'au secondaire. En Iran, les langues d'enseignement sont le perse et l'anglais. Au Maroc, la langue d'enseignement est l'arabe même si le français demeure une langue étrangère privilégiée. En Colombie, l'espagnol et les langues maternelles des communautés indigènes sont les langues enseignées tandis qu'aux Philippines, les langues maternelles des différentes communautés, l'anglais et le filipino sont privilégiés.

Ainsi, il est raisonnable de penser qu'à l'exception des Français et des Algériens, les autres immigrants ne rempliraient pas, en grande majorité, les conditions de l'article 35 de la Charte et devraient passer l'épreuve de l'OQLF. Ceci nous amène donc à parler de ladite épreuve.

1.1.1 L'épreuve de français

Depuis janvier 2018, une nouvelle épreuve, qui se veut authentique, c'est-à-dire, qui se situe dans le nouveau paradigme de l'évaluation, a été mise en place pour évaluer les compétences langagières des candidats aux ordres professionnels. Pour la période 2018-2019, le SEFOP de l'OQLF, anciennement connu comme la Régie de la langue française, a vécu une phase transitoire, où la nouvelle épreuve et l'examen proposé depuis les années 1980 étaient utilisés de façon concomitante. Nous allons décrire ces deux épreuves afin de mieux cerner le virage qu'a pris l'OQLF pour contextualiser son épreuve.

1.1.1.1 L'examen de français traditionnel de l'OQLF

Selon les informations recueillies auprès de l'OQLF (2016), l'examen datant de 1980 comprend quatre parties évaluant la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit ainsi que l'expression écrite et l'expression orale. Les questions peuvent être d'ordre général ou liées au domaine professionnel. La compréhension de l'oral consiste à répondre à 40 questions à choix multiples, dont le degré de difficulté varie selon le niveau d'études du candidat, tandis que la compréhension de l'écrit consiste à lire deux ou trois textes et à répondre à 20 questions à choix multiples. Ainsi, on évalue en général, des connaissances correspondant aux niveaux taxonomiques les plus bas et la compréhension. Par ailleurs, la rédaction d'un texte est le moyen utilisé pour évaluer l'expression écrite. D'après l'OQLF (2016), la longueur des textes et leurs niveaux de difficulté varient selon le niveau d'études exigé par la profession du candidat. Or, dans le document, on ne mentionne pas si le texte à rédiger est en lien avec la profession ou pas. Enfin, l'expression orale consiste à passer une entrevue individuelle avec un examinateur qui pose des questions liées à la profession des candidats.

Il est important de faire ressortir que le taux de réussite à l'examen traditionnel est relativement faible et constamment bas depuis 2001. En effet, le taux de réussite le plus élevé enregistré était de 55,7 % (Figure 1) en 2008-2009. Il existe donc un enjeu réel quant à l'intégration des immigrants et à leur réussite de l'examen de français de l'OQLF.

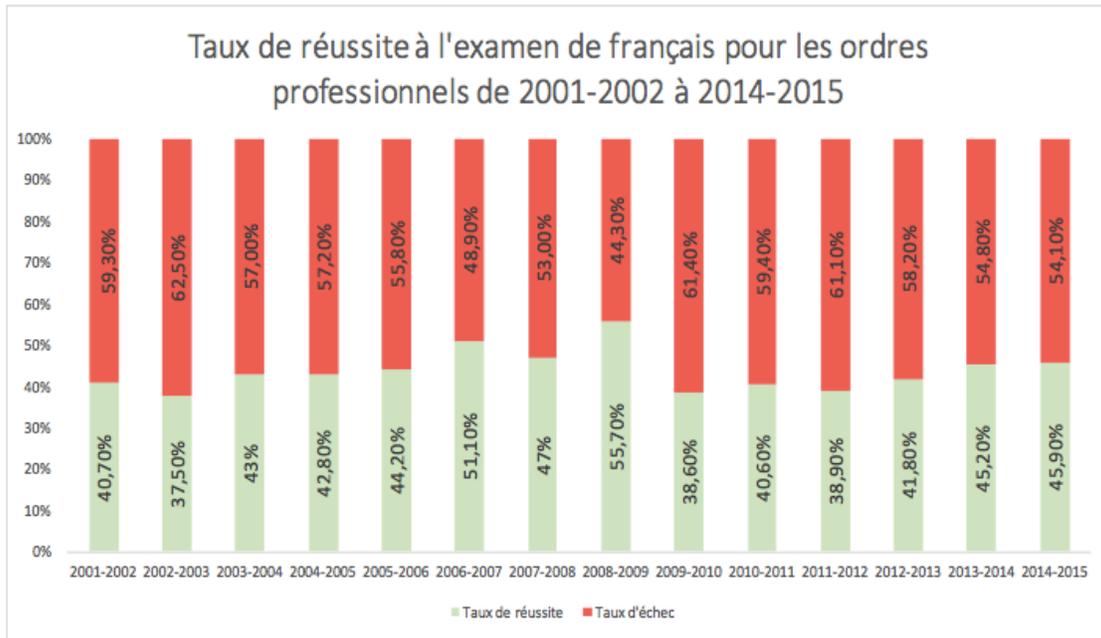


Figure 1. Taux de réussite et d'échec des candidats qui se sont présentés à l'examen de l'OQLF pour les années 2001-2002 à 2014-2015³

De 2015-2016 à 2017-2018, les taux de réussite globale n'étaient pas calculés⁴. Cependant, les résultats des candidats à chacune des quatre composantes de l'examen traditionnel de l'OQLF⁵ sont présentés à la Figure 2. Nous notons que le nombre d'examens échoués pour l'expression écrite est élevé par rapport au nombre total d'examens administrés et ce, de manière constante pour toutes les années. Par exemple, en 2015-2016, sur un total de 2 323 candidats, 1 464 ont échoué à l'examen pour l'expression écrite, ce qui représente plus de la moitié. D'un autre côté, un peu moins de la moitié des candidats échouent l'examen d'expression orale, sauf pour les années 2018-2019 où le nombre d'échecs est légèrement plus élevé que le nombre de réussites. Pour la période transitoire 2018-2019 (passage de l'ancien examen à la nouvelle épreuve), le taux de réussite en date du 10 septembre 2019, était de 39 % (OQLF, 2019). Cela pourrait indiquer un enjeu potentiel lié

³ Ces données proviennent des rapports annuels de gestion de l'OQLF pour les années 2001-2002 à 2010-2011. Pour les années financières 2011-2012 à 2014-2015, nous nous fions à la réponse à une demande d'accès à l'information sur ces taux repérés sur le site de l'OQLF (OQLF, 2016c).

⁴ (N. Paillette, chef de service du SEFOP, communication personnelle, 10 juin 2019)

⁵ (N. Paillette, communication personnelle, 9 juin 2019)

à l'intégration des immigrants, comme précédemment avec l'examen traditionnel de l'OQLF.

Par ailleurs, comme le montre la Figure 2, les candidats réussissent mieux les deux autres composantes de l'examen, soit celles de la compréhension écrite et orale. Cependant, pour obtenir l'attestation de l'OQLF afin de s'inscrire de manière définitive au tableau des ordres professionnels, il faut réussir les quatre composantes de l'examen. Étant donné que les candidats échouent dans plus de la moitié des examens administrés pour évaluer l'expression écrite, il est alors raisonnable de penser qu'un grand nombre n'ont pas l'attestation requise.

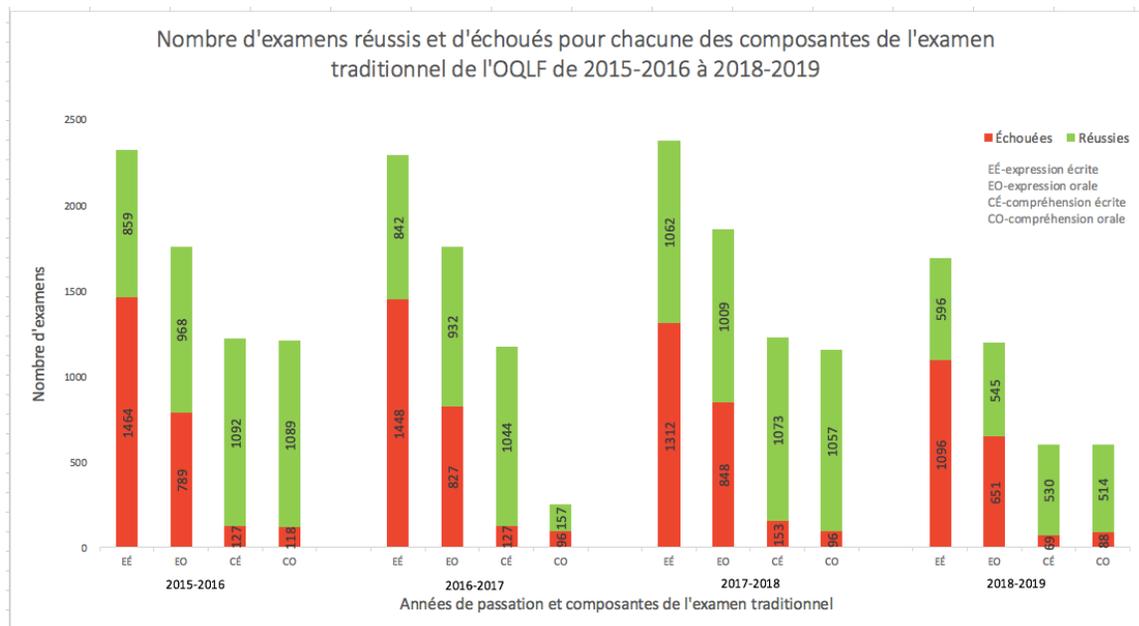


Figure 2. Nombre d'examens réussis et échoués pour chacune des composantes de l'examen traditionnel de l'OQLF de 2015-2016 à 2018-2019

Cela dit, à notre connaissance, aucun rapport de suivi n'a été publié qui puisse expliquer ce faible taux de réussite. Cependant, l'examen de 1980 est critiqué de manière très négative par certains candidats dans la presse écrite (Gervais, 2016; Ross, 2013) et dans des blogues tels que « *reddit* » (OneTwelve, 2013). Par exemple, on rapporte l'incompréhensibilité des questions posées et de la suspension d'un candidat, unique spécialiste des maladies génétiques de la rétine au Québec, qui en était à sa douzième tentative de passation de la composante écrite de l'examen. Or, dès 2011-2012, le rapport

annuel de gestion de l'OQLF (OQLF, 2012) faisait mention d'une révision de l'examen de français, pour que celui-ci soit mieux adapté « aux réalités multiples des pratiques professionnelles d'aujourd'hui » (p. 90). Ceci nous amène à parler de la nouvelle épreuve.

1.1.1.2 Le nouveau modèle d'épreuve de français de l'OQLF

L'OQLF a récemment réformé sa façon d'évaluer les compétences langagières des candidats qui sont membres des ordres professionnels. Afin de rendre son instrument d'évaluation plus authentique, ce dernier prend maintenant la forme d'une étude de cas contextualisée selon la profession des candidats. Selon le rapport annuel de gestion 2016-2017 de l'OQLF (OQLF, 2017), ce modèle d'épreuve est inspiré de l'approche actionnelle du domaine des langues secondes et se veut en lien avec l'approche par compétences dans le domaine de l'évaluation. Comme le soutiennent de nombreux auteurs tels que Scallon (2004) et Tardif (2006), l'évaluation dans une approche par compétences repose sur des cadres de références ou des référentiels de compétences qui font état des compétences que doit développer l'individu en lien avec sa profession, ce qui est le cas ici.

En effet, selon le rapport annuel de gestion de l'OQLF de 2014-2015 (OQLF, 2015), les études de cas sont construites à partir de référentiels de compétences langagières et ce, en collaboration avec des membres représentant les différents ordres professionnels. Ces référentiels font état des compétences langagières requises dans les situations que les professionnels sont susceptibles de rencontrer dans l'exercice de leur fonction. De manière spécifique, pour chacune des compétences, nous trouvons un ensemble de tâches que doivent exécuter les professionnels, de même que le niveau d'importance accordé à celles-ci. Toutes les tâches cotées à un niveau élevé et qui sont observables et mesurables ont été sélectionnées afin de servir de trame de fond pour la rédaction des études de cas. Par exemple, pour un médecin, établir le diagnostic d'un patient est coté à un niveau élevé dans le référentiel des compétences langagières des médecins. Ainsi, cette tâche a été utilisée pour la rédaction des études de cas. Par la suite, ces dernières ont toutes été validées par des membres représentant les ordres professionnels au Québec⁶. Enfin, les examinateurs ont validé les grilles d'évaluation à la suite de la mise à l'essai de l'épreuve auprès d'un

⁶ (N. Paillette, communication personnelle, 28 juillet 2017)

groupe de candidats. Ceci nous amène à décrire le nouveau format de passation de l'épreuve.

Selon le Guide d'information du nouvel examen de français de l'OQLF (Service de l'évaluation du français pour les ordres professionnels, 2018), le nouveau modèle d'évaluation basé sur des études de cas est composé de quatre étapes (Figure 3). Les candidats d'une même profession sont invités par groupe de quatre, six ou huit personnes pour examiner une situation qui pose un problème, sous la supervision d'un modérateur et d'un examinateur. Le modérateur donne des consignes à chacune des étapes tandis que l'examineur évalue les compétences langagières *in situ*.

Lors de la première étape de compréhension écrite, les candidats reçoivent une fiche individuelle comprenant une mise en situation qui est commune à tous et qui porte sur le contexte général de la situation problématique. Chaque fiche contient également de l'information sur un aspect spécifique de la situation. Cette information est différente pour chacun des candidats. Ils ont 15 minutes pour prendre connaissance des informations et pour en retirer les points essentiels pour pouvoir ensuite les partager avec les autres candidats à l'étape suivante. Lors de cette étape, si un candidat informe le modérateur qu'il ne peut pas suivre les consignes, l'épreuve se termine ici pour lui et il est mis en échec.

La deuxième étape, qui concerne l'expression et la compréhension orale, s'effectue en interaction avec les autres candidats et est enregistrée sur vidéo. Lors de cette étape, le modérateur invite les candidats à partager les informations de leurs fiches, à discuter et à poser des questions. Le but est de permettre aux candidats de réunir l'ensemble des informations relatives à la situation problématique qui serviront lors de la prochaine étape de l'épreuve. Les candidats utilisent un vocabulaire technique et spécifique à la profession pour s'entretenir entre eux. À la deuxième étape, le modérateur s'assure de ramener tous les candidats dans la discussion et de donner un tour de parole équitable à chacun. Pendant la discussion, l'examineur porte un jugement sur la performance des candidats selon des critères prédéfinis. Cette étape dure de 40 à 60 minutes. Une participation active est requise pour passer à la troisième étape. Lors de cette étape, si un candidat informe le modérateur

qu'il ne peut pas suivre les consignes, ou si l'examineur remarque qu'un candidat n'a pas participé activement aux échanges, l'épreuve se termine ici pour ce candidat et il est mis en échec.

Ensuite, à la troisième étape, qui est une production écrite, les candidats rédigent un texte de 200 à 250 mots, en utilisant les informations qu'ils ont notées à l'étape précédente. Cette activité individuelle dure 60 minutes. Au début de l'étape, si le candidat informe le modérateur qu'il ne peut pas rédiger le texte, l'épreuve se termine ici pour lui et il est mis en échec.

Enfin, la quatrième et dernière étape porte sur l'évaluation de l'expression et de la compréhension orale individuelle des candidats. Elle dure 15 minutes. Dès que le candidat termine sa rédaction, il sort de la salle d'examen principale et est accueilli dans une autre salle pour cette entrevue. L'un des examinateurs qui travaillent au SEFOP prend maintenant le relais. Il fait part de nouveaux faits relatifs à la situation problématique au candidat. Celui-ci devra répondre aux questions qui lui seront posées en faisant référence à son expérience personnelle et aux informations reliées au cas, en utilisant un vocabulaire adapté au destinataire.

Le résultat de l'épreuve est communiqué aux candidats dans un délai de 14 jours.

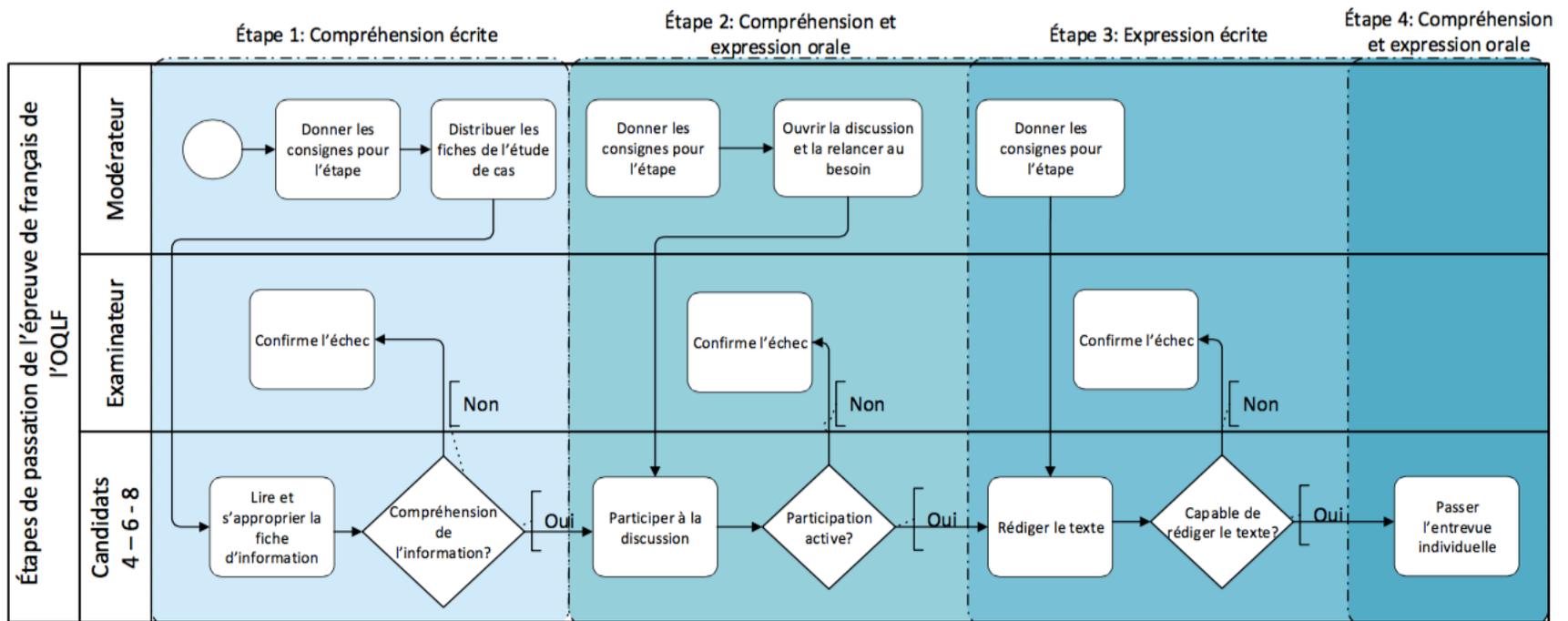


Figure 3. Les différentes étapes de passation de l'épreuve de français pour les candidats des ordres professionnels

Il va sans dire que la nouvelle épreuve de l'OQLF se démarque complètement de l'examen traditionnel. Dans le nouveau modèle, en ce qui concerne l'évaluation de la compréhension de l'écrit, le candidat doit réinvestir les informations qu'il a lues et qui sont relatives à une étude de cas afin de les partager avec les autres candidats. Pour la compréhension de l'oral, il doit discuter des informations échangées par d'autres candidats, leur répondre et préciser certains aspects en regard de l'étude de cas au lieu de se limiter à répondre à des questions à choix multiples. Pour ce qui est de l'expression écrite, même si le candidat doit toujours écrire un texte, comme dans l'examen traditionnel, le texte dans la nouvelle épreuve doit obligatoirement avoir un lien avec l'étude de cas abordée dans les étapes précédentes de l'épreuve. Dans l'examen traditionnel, toutes les étapes étaient indépendantes. Enfin, dans la nouvelle épreuve, même si l'entrevue individuelle est toujours au programme, elle est également en lien avec un nouvel aspect apporté au sujet de l'étude de cas présentée lors des étapes précédentes de l'épreuve.

Dès lors, on peut se demander si les candidats auront des appréhensions par rapport à ce qu'ils ont lu ou entendu de la part des collègues ou des médias sociaux concernant l'examen de l'OQLF et si la nouveauté de la situation authentique les gênera davantage.

Ces questions sont légitimes. Déjà, un article qui révèle les inquiétudes d'une enseignante de français par rapport à l'étape de discussion de la nouvelle épreuve est paru dans la presse, sous la plume de Gervais (20 février 2018). Selon l'enseignante, il se peut que l'accent des différents candidats influence la qualité de l'information transmise. Dans le même article, l'auteur cite une autre personne qui prépare les immigrants à passer l'épreuve de l'OQLF et qui est d'avis que, même si l'épreuve est contextualisée, la partie interactive à l'oral est plus exigeante. Ainsi, certains enjeux sont soulevés quant à l'utilisation d'une modalité d'évaluation authentique en langues secondes et étrangères.

Par ailleurs, dans le Tableau I présenté précédemment, tous les tests et les diplômes que doivent passer les immigrants pour obtenir le CSQ présentent les caractéristiques de l'évaluation qui se situent dans le paradigme positiviste : l'utilisation d'exercices qui évaluent des connaissances de niveau taxonomique faible telles le QCM, les questions vrai

ou faux, des questions à développement court, l'absence d'interaction qui a une authenticité situationnelle et des rédactions décontextualisées. Les candidats se trouvant dans une situation authentique, dans laquelle ils doivent mobiliser des connaissances de niveau taxonomique élevé, interagir obligatoirement avec leurs pairs pour obtenir toutes les informations à propos de l'étude de cas et produire une rédaction contextualisée au cas, pourraient percevoir l'épreuve comme étant tout un défi à relever. Or, il se peut également que les candidats perçoivent favorablement l'authenticité de l'épreuve, l'interaction entre candidats et le fait que l'épreuve exige la mobilisation de connaissances de niveau taxonomique élevé. Cependant, sans recherche, nous ne pouvons pas être certains.

Comme mentionné précédemment, en date du 10 septembre 2019, le taux de réussite pour la nouvelle épreuve se situait à 39 % (OQLF, 2019). Cela est préoccupant. En effet, certains résultats montrent que la moitié ou plus de la moitié des candidats échouent l'épreuve : les infirmières auxiliaires, les infirmières, les médecins, les courtiers, les comptables et les ingénieurs (Figure 4). Par ailleurs, cette figure montre aussi que les candidats de six ordres professionnels n'ont pas réussi l'épreuve. Cela renforce davantage la légitimité de nos questions.

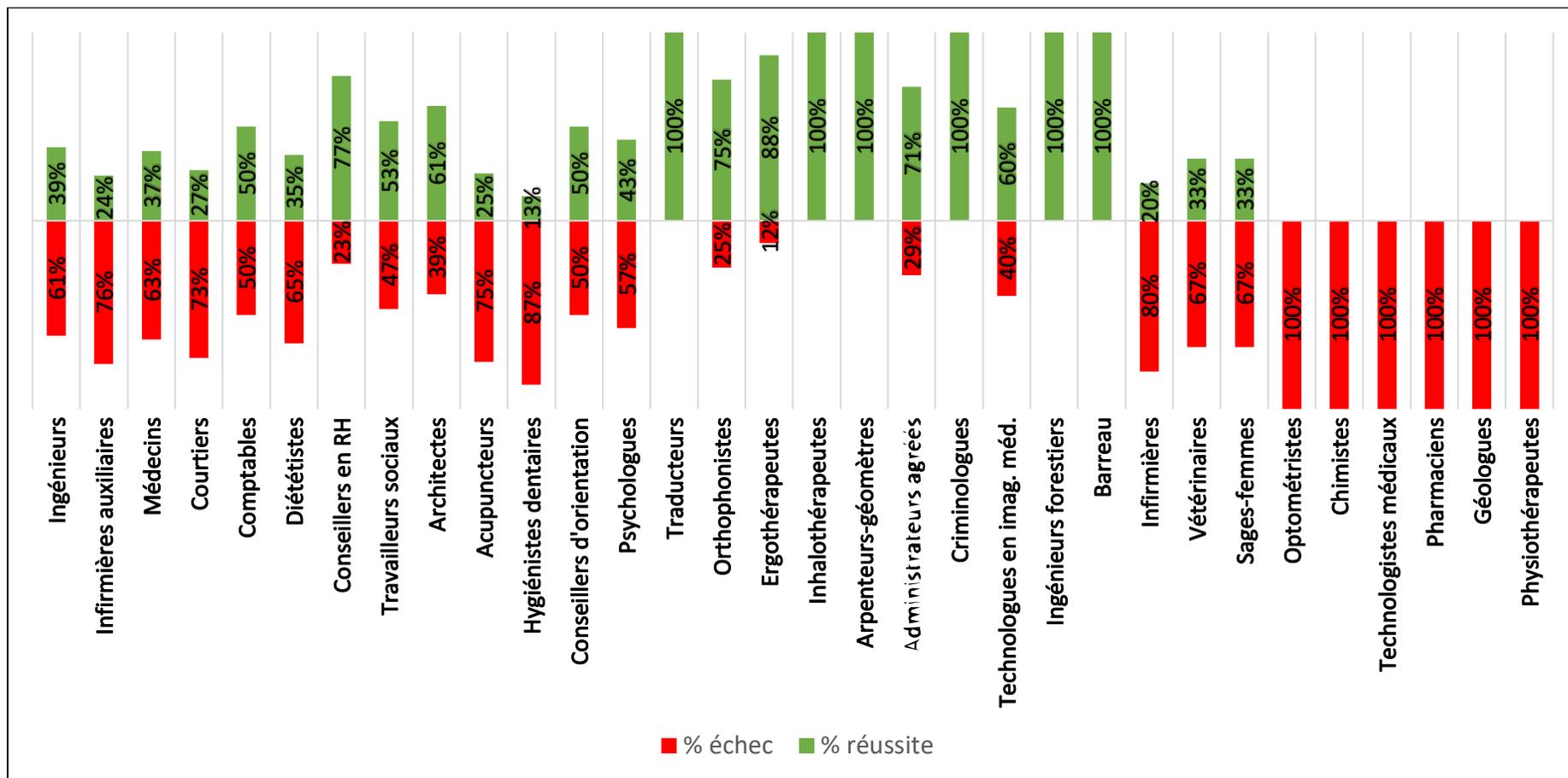


Figure 4. Taux de réussite à la nouvelle épreuve de français de l'OQLF pour la période de 2018 à juin 2019⁷

⁷ (N. Paillette, communication personnelle, 9 juin 2019)

De manière générale, la passation des épreuves dites authentiques présente des avantages, mais soulève aussi des questionnements par rapport aux candidats. Ces questionnements méritent une réflexion approfondie. Dans leur recherche, Sambell, Mc Dowell et Brown (1997) argumentent que les évaluations authentiques sont plus justes que les évaluations traditionnelles, car elles évaluent « des qualités, des habiletés et des compétences utiles » (p. 360) (traduction libre). Alinier (2003) rapporte que l'utilisation d'une évaluation authentique permet aux candidats d'être plus confiants par rapport au développement des compétences attendues. Dans la recherche de Springfield, Rodger et Gustafsson (2017), les candidats sont d'avis que l'utilisation de l'évaluation authentique leur permet d'appliquer des connaissances de niveau taxonomique élevé, d'augmenter leur engagement à faire des tâches dont les résultats sont de qualité supérieure et de persévérer en cas de difficultés. Enfin, James et Casidy (2018), quant à eux, font état de la satisfaction des candidats lorsqu'ils font des évaluations authentiques. Ce sont d'ailleurs les arguments utilisés par les linguistes pour mettre en place l'évaluation authentique dans le domaine de la langue, longuement dominé par le paradigme traditionnel. La place de l'évaluation authentique en langue sera abordée plus en profondeur dans le deuxième chapitre.

D'autre part, des recherches font état de critiques à l'encontre des évaluations authentiques. Par exemple, Keselyak, Saylor, Simmer-Beck, et Krust Bray (2009) rapportent le malaise, l'hostilité et le stress que peuvent créer les épreuves qui contiennent des étapes collaboratives, lorsque les candidats ne sont pas d'accord avec le point de vue des autres. Guzzomi, Male et Miller (2015) rapportent les commentaires de candidats qui font état d'un manque de consignes spécifiques, de la difficulté et de la frustration qui découlent par rapport à la passation d'une évaluation authentique. Quant à la recherche de Benedict, Smithburger, Donihi, Empey, Kobulinsky, Seybert, Waters, Drab, Lutz, Farkas et Meyer (2017), les auteurs font également état du stress ressenti et du défi que pose l'évaluation authentique pour les candidats.

Des perceptions contradictoires sont également mises en évidence par des candidats lors d'évaluation authentique. En effet, selon la recherche de Huxham, Campbell et Westwood (2012) certains candidats se trouvent inconfortables et en mode panique pendant

l'évaluation, tandis que pour d'autres, ce type d'épreuve les prépare à affronter la vraie vie. Turner, Roberts, Heal, et Wright (2013) ajoutent que, même si l'évaluation authentique est perçue positivement par certains, d'autres se sentent stressés, sous pression et humiliés par l'expérience.

Ces résultats de recherche mettent donc en évidence, les diverses expériences que des candidats peuvent vivre lorsqu'ils passent une évaluation authentique. Ces expériences sont influencées par des facteurs que Rasul et Bukhsh (2011) classifient comme étant intrinsèques et personnels et qui peuvent avoir une influence positive ou négative sur la performance des candidats, selon eux. Dans notre cas, ces facteurs auraient une influence négative plus prononcée par rapport à un autre contexte d'évaluation, car l'épreuve authentique de l'OQLF présente un enjeu élevé pour les candidats qui doivent absolument la réussir pour obtenir un permis permanent d'exercice de leur profession. Selon l'*American Educational Research Association* (2000), un test et, dans notre cas, une épreuve sont considérés comme ayant un enjeu élevé lorsque les conséquences sont sérieuses pour ceux qui doivent les passer. Ainsi, en cas de réussite, les candidats sont récompensés. S'ils échouent, ils font face à des sanctions sévères.

Dans le cas des immigrants concernés par cette recherche, selon l'article 37 de la Charte, les ordres professionnels ne peuvent que délivrer des permis temporaires, d'une durée maximum d'un an, à tous ceux qui veulent exercer la profession, mais qui ne réussissent pas l'épreuve de français. Ce permis peut être renouvelé trois fois à condition que le candidat se présente à l'épreuve avant chaque renouvellement, selon l'article 38. Après cette période, le membre est désinscrit du tableau de l'ordre professionnel et ne peut plus exercer la profession. L'enjeu que représente cette épreuve devient d'autant plus élevé étant donné la catégorie de personnes qu'elle cible et les problèmes d'employabilité auxquels les immigrants font ou pourraient faire face. C'est ce dont il est question dans la prochaine section.

1.1.2 Les immigrants et les problèmes rencontrés au Québec

Selon le rapport annuel de gestion de l'OQLF, pour l'année financière 2012-2013, 1 984 candidats avaient pris part à l'épreuve de français (OQLF, 2013). Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette épreuve est déterminante pour l'accès à l'emploi de ces personnes au Québec. Avec l'augmentation importante du nombre d'immigrants, il n'est pas exclu que le nombre de personnes qui doivent passer l'épreuve de l'OQLF soit revu à la hausse dans les années futures. En effet, pour la période 2001 à 2013, le nombre de candidats ayant passé l'examen de français de l'OQLF a déjà augmenté de 152 % selon les rapports annuels de gestion 2001-2002 à 2012-2013 (Figure 5). Cette tendance se maintiendra puisque plusieurs publications font état de la pénurie de travailleurs qualifiés au Québec. Par exemple, selon la Commission des partenaires du marché du travail du Québec (2016), plusieurs professions dont l'accès est réglementé par un ordre professionnel se trouvent dans la liste des professions présentant des signes de déficit de main-d'œuvre. Nous y trouvons, par exemple, les pharmaciens, les physiothérapeutes, les ergothérapeutes, les inhalothérapeutes et les psychologues (Commission des partenaires du marché du travail du Québec, 2016). Une publication du MTESS (2019) réaffirme le besoin à moyen terme de travailleurs qualifiés tels que des pharmaciens, des omnipraticiens, des infirmiers, des infirmiers auxiliaires, des technologues, des ingénieurs, des vétérinaires et des optométristes au Québec. Étant donné que le MIDI (2020) veut arrimer davantage les besoins du marché de travail québécois avec les compétences des immigrants, il nous semble évident que de plus en plus de personnes devront faire l'épreuve de français de l'OQLF.

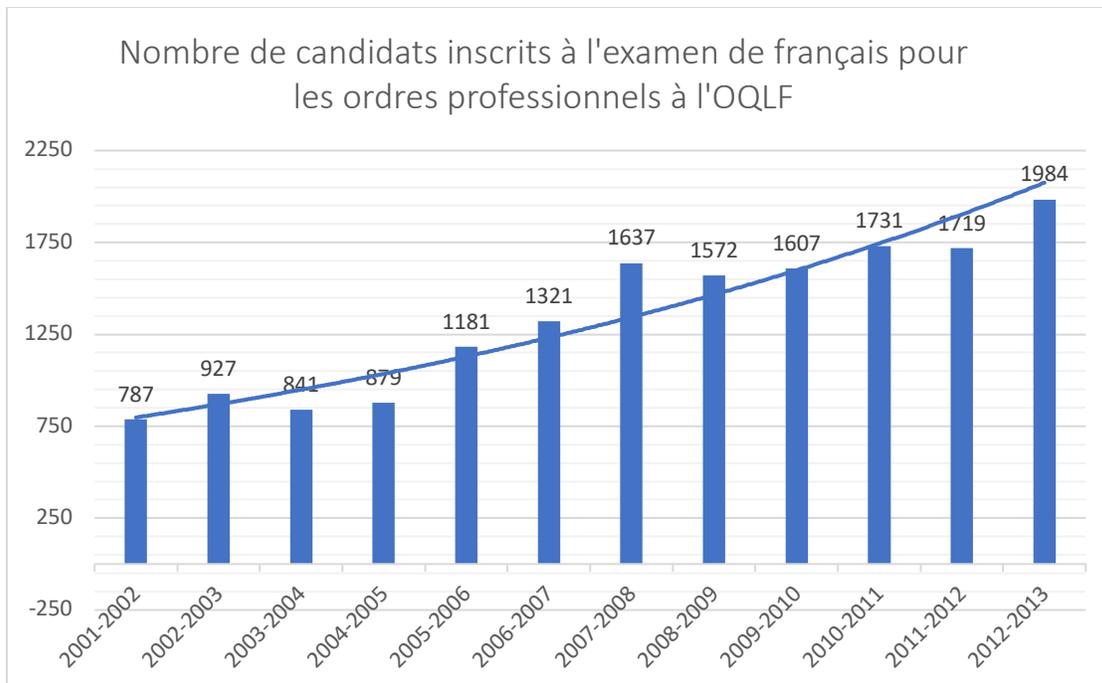


Figure 5. Nombre de candidats inscrits à l'examen de français pour les ordres professionnels à l'OQLF de 2001-2002 à 2012-2013⁸

Comme mentionné précédemment, ces travailleurs sont indispensables pour le développement économique du Québec. Or, leur intégration demeure un défi. En effet, selon un rapport accablant de Chicha et Charest (2008), des immigrants arrivent difficilement à survivre au Québec, surtout à Montréal. Il se trouve que des immigrants très qualifiés, tels que des ingénieurs ou des médecins, sont au chômage ou occupent des emplois minimalement payés, c'est-à-dire, qu'ils font face au déclassement professionnel. En 2016, une enquête publiée par le bureau de recherche Advanis Jolicoeur pour le MIDI et le MTESS a mis en évidence le faible pourcentage d'immigrants nouvellement arrivés ayant un premier travail fortement lié à leur formation : ils sont seulement 30,3 % (n=4 321). Pour 39,9 % des immigrants du même échantillon, l'emploi occupé n'a aucun lien avec la formation reçue (Advanis Jolicoeur, 2016). Selon la même enquête, 35,1 % des répondants (n=3 478) ont identifié la non-reconnaissance des diplômes et 1,6 %, la perception de discrimination, comme étant des barrières les empêchant de se trouver un premier emploi. Plus récemment, même si un rapport de l'Institut du Québec (2018) fait

⁸ Ces chiffres comprennent toutes les catégories d'immigrants confondues. Pour les années subséquentes, l'OQLF ne publie plus le nombre de personnes se présentant à l'examen dans ses rapports annuels de gestion.

état d'une diminution du taux de chômage de 10 %-13 % entre 2007 et 2015 à 8,7 % en 2017, ce taux demeure plus élevé parmi les immigrants que parmi les natifs du Québec pour la même période. En 2019, Posca rapportait toujours la non-reconnaissance des diplômes et la discrimination comme étant des barrières à l'intégration des immigrants au marché du travail (Posca, 2019). L'année dernière, les statistiques d'un rapport commandité par le Conseil interprofessionnel du Québec (2019) auprès d'immigrants (n=484) qui ont décroché du processus d'intégration auprès d'un ordre professionnel au cours des dix dernières années montrent que, pour l'année 2016-2017, seulement 34 % des répondants ont eu une reconnaissance complète de leur diplôme au Québec. Dans ce même rapport, des difficultés liées aux finances, la conciliation famille-études-travail, l'insuffisance des programmes d'aide et d'informations sont les barrières identifiées par les répondants. Ainsi, l'intégration des immigrants qualifiés est un vrai enjeu au Québec.

Par ailleurs, plusieurs autres études se sont intéressées aux immigrants dont la profession est réglementée au Québec. Par exemple, Gagnon (2009) aborde l'intégration des sages-femmes, Bégin (2009) traite de la mobilité professionnelle parmi des immigrants qualifiés tandis que Pellerin (2013) s'intéresse au rôle de l'information dans le processus migratoire et l'adaptation des immigrants qualifiés récents. Bardai (2010) et Blain (2015) se sont quant à eux intéressés à l'intégration professionnelle des médecins tandis que Primeau (2014) et De Garie Fortin (2016) se sont attardées à celle des infirmiers au Québec. Misiorowska (2011) fait également état de l'intégration socioprofessionnelle des travailleurs qualifiés dans sa recherche où elle met en évidence l'importance de la maîtrise de la langue française pour réussir au Québec. Cependant, même si l'examen de français de l'OQLF est mentionné dans ces recherches, nul ne prête une attention particulière à celui-ci. En effet, à notre connaissance, aucune étude n'a été faite pour comprendre l'expérience des immigrants à l'épreuve de français de l'OQLF⁹.

D'une part, les arguments présentés dans les paragraphes précédents mettent en évidence l'importance des immigrants ciblés dans cette étude pour le développement économique

⁹ Une revue systématique a été faite sur le sujet (Annexe 1a)

du Québec. D'autre part, les problèmes auxquels ils font face quant à l'accès à l'emploi de manière générale et, plus spécifiquement, l'enjeu de la réussite à l'épreuve de l'OQLF sont également mis de l'avant. Cependant, l'offre d'un service sécuritaire et de qualité, en français, est un enjeu que nous ne pouvons pas négliger au Québec. D'ailleurs, dans d'autres pays, tels que les États-Unis et la Grande-Bretagne, la recherche démontre que la communication dans la langue officielle est importante pour une offre adéquate de service (Brush, Sochalski et Berger (2004); Davis et Nichols (2002); Tregunno, Peters, Campbell, et Gordon (2009); Xu (2007); Xu, Gutierrez et Kim (2008) et Yi et Jezewski (2000)).

À la lumière de ce qui précède, il est évident que le Québec fait face à un double dilemme : il doit, d'une part, s'assurer d'une offre de service sécuritaire et de qualité en français pour les Québécois et, d'autre part, éviter d'exclure des travailleurs. Il s'agit d'un « équilibre délicat » à trouver, selon l'expression utilisée dans un rapport de consultation sur la planification de l'immigration par rapport aux enjeux et de leurs objectifs au Québec (MIDI, 2016a).

Selon Schellenberg et Maheux (2007), « les problèmes de langues deviendront probablement de plus en plus courants pour les immigrants sur le marché de l'emploi ». Dans un contexte où l'OQLF propose une épreuve plus exigeante pour refléter les besoins du marché de travail, les propos de Schellenberg et Maheux (2007) soulèvent un enjeu important, d'autant plus qu'avec son épreuve, l'OQLF réglemente l'accès de ces immigrants à l'emploi. En outre, il importe de comprendre ce qui contribue au faible taux de réussite associé à la passation de cette épreuve. Puisque la recherche démontre qu'une compréhension de l'expérience des individus qui participent à des épreuves authentiques permet d'apporter un éclairage sur plusieurs aspects, il importe que nous allions dans cette direction. C'est ce dont nous discutons dans la prochaine section.

1.2 L'expérience des candidats

L'expérience des candidats à des épreuves authentiques est traitée en deux volets. Dans le premier volet, nous présentons des recherches concernant l'expérience des candidats à des épreuves authentiques dans plusieurs domaines professionnels, afin de repérer des points

qui pourraient être pertinents pour les épreuves dans le domaine des langues, qui seront traitées dans le deuxième volet. Dans le cadre de cette thèse, l'expérience met en évidence la voix des candidats. Pour nous, cela se réfère à leurs interprétations personnelles de ce qu'ils ressentent, leurs pensées et leurs souvenirs, leurs attentes et leurs croyances¹⁰ par rapport à l'épreuve de français de l'OQLF. Cette façon de faire rejoint la position que nous défendons dans cette thèse et qui est guidée par l'un des principes du *Critical Language Testing* de Shohamy (2001; 2014), soit celui d'encourager les candidats à réagir par rapport aux épreuves.

1.2.1 L'expérience des candidats à des épreuves authentiques

Plusieurs recherches se sont intéressées à comprendre l'expérience des candidats dans le cadre d'épreuves authentiques. Celles qui ont été choisies possèdent les caractéristiques suivantes : les professions sont réglementées par un organisme, elles datent de 2010 jusqu'à aujourd'hui et l'évaluation est faite dans une perspective de sanction ou de certification¹¹.

Comme premier exemple, nous prenons la recherche de Yeung, Booth, Jacob, McCoubrie, et McKnight (2011). Ici, les chercheurs ont cerné la perception et l'expérience des radiologues en formation et en consultation sur la composante 2B de l'épreuve de *Fellowship of the Royal College of Radiologists* (FRCR). Cette composante évalue les compétences des radiologues dans trois sections associées à trois tâches qu'ils sont susceptibles de faire dans leur vraie pratique. Ils doivent interpréter 30 radiographies dans la première section et faire un compte rendu sur six des cas dans la deuxième section. Des examinateurs évaluent la capacité des radiologues à observer et interpréter des radiographies, dans la dernière section. De manière spécifique, les chercheurs voulaient obtenir des informations sur la validité, la fidélité et l'acceptabilité de cette composante de l'épreuve. Ainsi, 497 candidats ont rempli un questionnaire avec des items de type Likert en 5 points, où 1= totalement en accord et 5= totalement en désaccord. Les analyses révèlent les points suivants : la première tâche est considérée comme étant plus juste que

¹⁰ Nous nous inspirons de la définition donnée au terme « expérience » dans le domaine de « l'expérience utilisateur » dans l'article de Komulainen, Takatalo, Lehtonen, et Nyman (2008).

¹¹ Les détails de la revue systématique sont à l'Annexe 1b

les deux autres ($p < 0,001$), le temps alloué est considéré comme étant insuffisant ($p < 0,001$) pour faire la deuxième section par rapport aux deux autres parties et 63 % des candidats pensent que l'anxiété ressentie lors de la troisième composante influence leur performance. Il n'y a pas de différence statistique entre la justesse et l'anxiété perçues par ceux dont la langue première est l'anglais et ceux dont la langue première n'est pas l'anglais ($p > 0,05$)¹². Par ailleurs, les candidats trouvent que la première section de l'épreuve a le niveau de difficulté le plus approprié, que la 3^e section de l'épreuve évalue des connaissances plus importantes pour la pratique professionnelle et que sa préparation les aide à être de meilleurs radiologues, et que le fait d'avoir suivi un cours pour la 2^e section les aide à réussir cette composante de l'épreuve. La Figure 6 illustre l'ensemble de ces résultats.

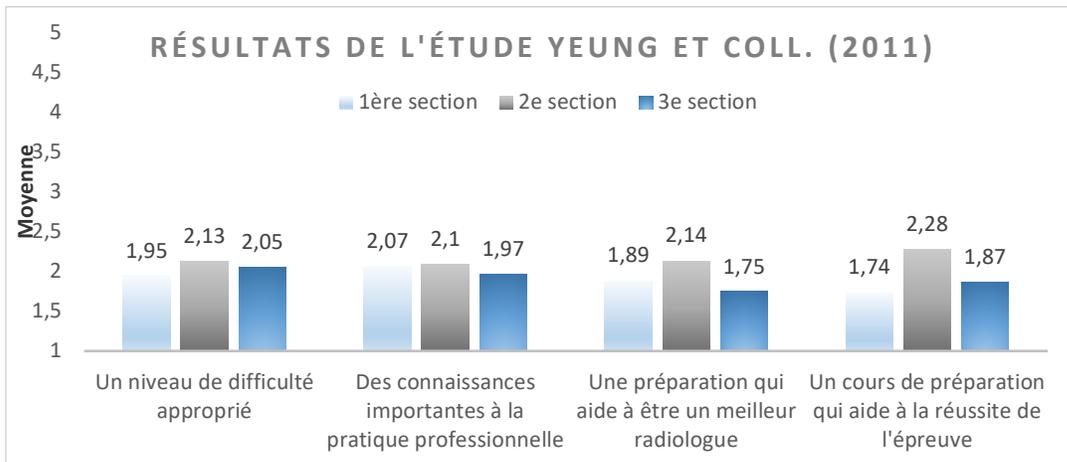


Figure 6. Les résultats de l'étude de Yeung et coll. (2011)

Pour ces chercheurs, les résultats de la recherche confirment que la composante 2B de l'épreuve *FRCR* est fonctionnelle. Cependant, les résultats permettent également de cibler des points qui pourraient être améliorés pour diminuer l'anxiété des candidats lors de l'épreuve et pour que la performance ne soit pas influencée. Selon nous, ces points sont tout aussi pertinents pour l'épreuve de l'*OQLF*. De plus, cette recherche met également en évidence le fait que les non-natifs d'une langue ne perçoivent pas une gêne additionnelle par rapport aux natifs lors de la passation d'une épreuve authentique, ce qui pourrait être

¹² La passation du *FRCR* se fait en anglais

d'intérêt dans notre cas. En outre, le fait que les candidats de cette recherche aient trouvé utile de suivre une formation avant de prendre part à l'épreuve nous interpelle aussi quant à la préparation des candidats qui sont concernés par l'épreuve de l'OQLF.

Comme deuxième exemple, nous prenons la recherche de Barry, Noonan, Bradshaw et Murphy-Tighe (2012) dans laquelle les chercheurs ont exploré l'expérience des candidates sages-femmes participant à une évaluation authentique, plus spécifiquement un examen clinique objectif structuré (ECOS) lors de la formation, dans une perspective de sanction. Pour ce faire, quatre groupes de discussion ont été constitués avec des candidates (n=26). À la suite des analyses, trois thèmes ont émergé à propos de la préparation, du processus de passation et de l'apprentissage par simulation. Pour le premier point, il s'avère que la pratique, surtout celles avec les pairs, permettait de faciliter la préparation à l'épreuve. Pour le deuxième point, les candidates sages-femmes avaient l'impression que le manque de temps, le manque de réalisme, le fait qu'elles étaient perpétuellement observées par les évaluateurs et le temps d'attente pour passer l'épreuve influençaient négativement sur leur performance. Enfin, pour le troisième point, il ressort que l'ECOS permettait aux candidates d'affronter des situations de la vie professionnelle, même si le stress les empêchait d'être à leur meilleur pendant l'épreuve.

Pour les auteurs, cette recherche permet de saisir l'expérience des candidates sages-femmes par rapport à une littérature très limitée dans le domaine. Pour nous, les résultats de cette recherche mettent en évidence l'importance de la préparation des candidats à ce type d'épreuve, comme le soulève la recherche de Yeung et coll. (2011). Cette recherche, de même que celle de Yeung et coll. (2011) soulèvent aussi des points quant à l'adéquation du temps assigné aux tâches évaluatives et des émotions négatives telles que l'anxiété et le stress qui influent sur la performance des candidats. Ce sont là des points qui pourraient tout autant être soulevés par les candidats de l'épreuve de l'OQLF, d'où l'intérêt de comprendre leur expérience.

Comme troisième exemple, nous prenons la recherche d'Andersson, Ahlner-Elmqvist, Johansson, Larsson et Ziegert (2013) dans laquelle des infirmiers qui ont passé le *Swedish National Clinical Final Examination (NCFE)* doivent faire part de leur expérience.

L'épreuve comporte deux composantes : une portion écrite sur le cas de deux patients que les candidats pourraient rencontrer dans leur vie professionnelle et une portion pratique faite lors d'un stage sous la supervision d'une infirmière et d'un professeur de clinique. Pas moins de 577 candidats ont répondu à un questionnaire avec des questions ouvertes pour faire part des forces et des faiblesses de l'épreuve. Les analyses font ressortir différents thèmes relatifs à l'épreuve.

Ainsi, les candidats perçoivent la composante écrite de l'épreuve comme un système d'assurance qualité : seulement ceux qui peuvent exercer la profession réussiront et donc, il faudrait qu'ils fassent preuve d'un niveau de compétence élevé. Cependant, ils pensent aussi que l'épreuve n'est pas représentative de l'ensemble du programme. La passation de la composante pratique procure un sentiment de confiance aux candidats à propos de leurs forces et de leurs faiblesses. L'authenticité de l'épreuve était appréciée, mais également remise en question. Ainsi, les candidats ont apprécié le fait de s'occuper d'un vrai patient, mais ils ont également souligné le fait que, dans leur travail, ils devaient s'occuper de plus d'un patient à la fois. Nous nous demandons si les candidats percevront la passation d'une épreuve comme celle de l'OQLF comme un système d'assurance qualité pour la maîtrise de la langue française. La question de la représentativité des études de cas, telle que l'ont soulevée les candidats dans cette recherche pourrait aussi être posée.

Enfin, nous prenons comme exemple la recherche d'Emadzadeh, Ravanshad, Makarem, Azarfar, Ravanshad, Aval, Mehrad-Majd et Alizadeh (2017) dans laquelle des résidents médecins (n=25) ont souligné les défis associés à la passation d'un ECOS de niveau national en Iran lors d'une entrevue téléphonique. Ainsi, les candidats ont fait part de leur mécontentement par rapport au temps alloué et à quelques tâches prévues. Ils étaient aussi insatisfaits du délai pour avoir les résultats, car ils devaient retourner chez eux (l'ECOS se fait uniquement dans la capitale, Téhéran) et ne pouvaient pas demander une révision de notes. Il semblerait de plus que les étudiants qui ont participé à l'épreuve, et dont les professeurs ont travaillé à la préparation de celle-ci, recevaient leurs notes avant les autres, ce qui était perçu comme étant injuste pour les autres candidats. L'expérience des candidats dans cette épreuve nous interpelle beaucoup, car, dans un contexte comme le nôtre, il est important que de mettre des mécanismes en place pour s'assurer que les candidats puissent

faire une demande de révision dans un délai raisonnable et qu'ils ne se sentent pas lésés par rapport aux autres candidats, d'une quelconque façon.

En somme, les recherches prises comme exemples démontrent que l'étude de l'expérience des candidats à des épreuves authentiques révèle plusieurs dimensions, tantôt positives, tantôt négatives, liées à la préparation, à la passation et à l'obtention des résultats dont il faudrait tenir compte. Ces dimensions peuvent toucher les démarches entreprises par les candidats, les épreuves elles-mêmes selon leur contenu, leur design ou leur administration ou peuvent concerner les recours et les conditions d'application. Ceci nous amène à discuter des recherches faites dans le domaine de la langue.

1.2.2 L'expérience des candidats à des épreuves authentiques de langue

Une recherche systématique¹³ a été faite pour trouver des informations sur l'expérience des candidats à des épreuves authentiques de langue. Nous avons choisi la documentation qui concerne les professions réglementées, qui datent de 2010 ou qui sont plus récentes, et dont l'évaluation langagière est faite dans le but de s'inscrire auprès d'un organisme quelconque. Ici aussi, très peu de recherches correspondaient à nos critères d'inclusion. Nous les présentons ci-dessous.

Comme premier exemple, nous prenons la recherche de Kim et Elder (2015), sur la perception des pilotes et des contrôleurs aériens qui doivent passer *l'English Proficiency Test for Aviation (EPTA)* pour atteindre le niveau de langue requis par *l'International Civil Aviation Organization (ICAO)*. Le test comprend deux composantes : la première comporte dix tâches liées à du matériel audio et la deuxième, cinq tâches faites lors d'une entrevue. 300 pilotes et 100 contrôleurs aériens ont participé à cette recherche mixte : 55 % de ceux qui ont suivi des cours avant de passer le test, les ont jugés inutiles. Lorsque les chercheurs leur ont posé la question quant à la pertinence de l'EPTA, 76 % des participants ont répondu que ce test n'avait pas de lien avec la communication requise dans leur travail. D'ailleurs, ils semblent aussi avoir perçu le test comme une formalité à remplir et ne pas avoir été motivés à étudier pour celui-ci puisqu'il n'est pas pertinent. Pour 62 % des

¹³ Les détails de la revue systématique sont à l'Annexe 1c.

répondants, cette politique n'était pas nécessaire. Un répondant était d'avis que l'expertise professionnelle était plus importante que la connaissance de la langue et que l'ICAO avait une vision erronée de la cause des accidents aériens. Pour Kim et Elder (2015), cette recherche met en évidence le décalage qui existe entre le contenu du test et ce qui se passe sur le terrain. Pour nous, cela a des implications par rapport à l'épreuve de l'OQLF, car les résultats de cette recherche semblent indiquer que les professionnels du domaine seraient mieux placés pour confirmer ou infirmer le contenu de l'épreuve proposée.

Comme deuxième exemple, nous prenons la recherche mixte de Macqueen, Pill et Knoch (2016) qui ont également voulu comprendre la perception des professionnels (n=18) qui ont passé l'*Occupational English Test* (OET) et d'autres acteurs tels que les représentants des ordres professionnels (n=2) et des superviseurs de langue (n=11) concernés par ledit test. L'OET est un test d'anglais dont la réussite permet aux immigrants de travailler dans le domaine de la santé, principalement, en Australie, en Nouvelle-Zélande et à Singapour. Seuls les résultats touchant les professionnels sont rapportés, étant donné l'intérêt dans cette recherche. Ainsi, les professionnels ont donné une variété de réponses quant à la pertinence du test. Pour certains, le test était pertinent, tandis que pour d'autres, le contenu dépassait ce qu'ils avaient l'habitude de faire. Pour d'autres encore, les scénarios étaient limités à quelques spécialités et pas nécessairement à la leur. Certains professionnels ont aussi émis des critiques par rapport à l'authenticité du test. En effet, lors de la compréhension de l'oral, ils devaient écouter un patient et prendre des notes en même temps. Or, un professionnel a fait ressortir que, dans leur travail, le contact visuel et l'établissement d'un lien avec le patient sont plus importants. En outre, les professionnels ont perçu favorablement le jeu de rôle pendant l'évaluation de l'expression orale. Cela était très pertinent par rapport à leurs activités. Un professionnel a aussi souligné que la préparation à l'épreuve lui a permis de prendre confiance en lui. Toutefois, des critiques ont également été faites. Un professionnel a jugé que l'interaction lors de l'épreuve ne reflète pas la réalité, car parfois, les patients sont difficiles ou hostiles. D'autre part, dans le test, les accents des patients n'étaient pas représentatifs de ce qu'on pouvait entendre dans le monde du travail et la communication intra-/interprofessionnelle était absente. Pour Macqueen et coll. (2016b), cette recherche a mis en évidence les bons points et les

faiblesses de l'OET. Pour nous, cette recherche est importante, car les résultats ont souligné certains points qui pourraient être pris en considération pour améliorer le test, ce qui pourrait être d'intérêt dans notre cas.

D'autres recherches sur l'OET ont également été faites par Macqueen Elder, Pill et Knoch (2014), Macqueen, Pill, Elder et Knoch (2013), Pill (2013), Vidakovic et Khalifa (2013), Oh (2010), Ryan (2007) et Read, Wette et Deverall, (2009). Cependant, étant donné que les résultats de ces études se ressemblent, nous ne les présentons pas pour éviter la redondance des informations. En effet, cinq des sept auteurs travaillaient en collaboration dans un groupe de recherche, sous le *Language Testing Research Centre* de l'Université de Melbourne.

Enfin, comme troisième exemple, nous prenons la recherche quantitative de Murray, Mehdi Riazi, et Cross (2012) dans laquelle les chercheurs ont voulu comprendre l'attitude et l'expérience des enseignants immigrants (n=105) par rapport au *Professional English Assessment for Teachers (PEAT)*, une épreuve contextualisée à la profession et qui était obligatoire à l'époque, pour pouvoir enseigner en Australie. En effet, actuellement, l'épreuve n'est plus offerte. Nous avons quand même inclus cette recherche pour sa pertinence. Il ressort que, même si 69 % des enseignants pensaient que les tâches proposées dans le test représentaient bien ce qu'ils faisaient dans leur travail, 56 % des répondants pensaient que les enseignants immigrants ne devraient pas le faire et 44 % étaient même très en colère à l'idée de faire le test. De plus, 62 % d'entre eux étaient déprimés, 73 % étaient anxieux, 45 % pensaient que le test était un moyen pour les exclure de la profession tandis que 57 % voulaient abandonner le test ainsi que la profession. Il est aussi intéressant de constater que 76 % des répondants pensaient que même les natifs allaient échouer le test. Par ailleurs, 41 % des répondants se sentaient embarrassés parce qu'ils n'avaient pas encore passé le *PEAT* tandis que 73 % pensaient qu'il était possible d'être compétent comme enseignant sans passer le test. Il s'avère aussi que ceux qui avaient de l'expérience en enseignement avaient une attitude plus négative envers le test. Cette attitude était attribuable à des sentiments personnels, mais également à l'influence des collègues de travail, d'autres collègues et des enseignants du cours. Pour les chercheurs, les résultats de

cette recherche devaient permettre aux développeurs des tests de réfléchir sur des moyens à mettre en place pour convaincre les candidats des avantages du *PEAT*. Ce que nous retenons par rapport aux résultats de cette recherche est le fait qu'il faut aussi investiguer les différentes sources qui peuvent influencer sur l'expérience des candidats pour ensuite réfléchir sur des pistes de solution possible.

En somme, malgré le nombre limité d'études qui se sont intéressées à l'expérience des candidats à des épreuves authentiques, de manière générale et en langue de façon spécifique, nous ne pouvons pas rester insensibles aux informations que celles-ci apportent, qu'elles soient positives ou négatives. Comme dans le cas des épreuves authentiques liées aux professions, celles qui sont liées à la langue nous ont fourni des informations par rapport à la préparation et à la passation. En effet, les candidats de Barry et coll. (2011), de Macqueen et coll. (2016) et de Yeung et coll. (2011) faisaient état des bienfaits de la préparation aux épreuves tandis que ceux de Murray et coll. (2012) faisaient plutôt état de l'inutilité de celle-ci. En ce qui concerne la passation des épreuves, les candidats ont fait part de leur appréciation de même que de leur critique par rapport au contenu des épreuves. D'une part, les candidats de la recherche de Barry et coll. (2012) et de Yeung et coll. (2011) faisaient état de l'authenticité des épreuves, tandis que ceux d'Anderson et coll. (2013), de Kim et d'Elder (2015) et de Macqueen et coll. (2016) remettaient en doute cet aspect. Selon les candidats, les émotions positives (Macqueen et coll. 2016) de même que négatives (Barry et coll., 2012; Murray et coll., 2012) étaient ressenties et c'est ce qui influençaient le plus leurs résultats. Pour ce qui est de l'après test, seulement Emadzadeh et coll. (2017) ont déploré le délai excessif pour l'obtention des résultats, ce qui fait que les candidats arrivaient difficilement à faire appel en cas d'échec. Ceci nous amène donc à définir l'objectif général de recherche.

1.3 L'objectif général et la pertinence de la recherche

Une synthèse des informations présentées dans ce chapitre s'impose. En premier lieu, nous avons soulevé le dilemme entre l'augmentation nécessaire du nombre de travailleurs issus de l'immigration pour le développement économique du Québec et l'obligation de maîtriser la langue française pour pouvoir intégrer le marché du travail, surtout pour ceux

dont la profession est réglementée par un ordre professionnel. En effet, ces professionnels doivent non seulement satisfaire les exigences du MIFI, mais aussi respecter les dispositifs de l'article 35 de la Charte de la langue française. Ainsi, ils doivent souvent passer la nouvelle épreuve de français de l'OQLF administrée par le SEFOP, qui se veut authentique, ce qui représente un enjeu quant à l'intégration des immigrants au marché du travail.

Par ailleurs, nous avons aussi mentionné que les évaluations authentiques permettent, d'une part, une évaluation plus appropriée des compétences, en évaluant des connaissances de niveau taxonomique élevé tout en augmentant la persévérance, la confiance, la satisfaction et le sentiment d'avoir été évalué de manière juste. Cependant, d'autre part, ces évaluations sont également la cible de plusieurs critiques émanant des candidats. En effet, ceux-ci ont à maintes reprises signalé les manquements au niveau des consignes et du temps accordé lors de la passation des épreuves, de la difficulté des tâches proposées, de même que la frustration, le stress et le malaise que ces épreuves peuvent engendrer. Alors, nous pouvons conclure que l'expérience à ces évaluations demeure variable, voire incertaine et qu'elles présentent donc un enjeu pour les candidats. Par la suite, nous avons mis en évidence les difficultés que les immigrants éprouvent face à l'épreuve de l'OQLF, tant par son niveau d'exigence langagier que par son enjeu élevé en regard de la profession. Nous avons rapporté le faible taux de réussite, la perception parfois négative des candidats concernant l'examen traditionnel et le fait d'être désinscrit du tableau de son ordre professionnel en cas d'échec suivant la période moratoire de quatre ans accordés aux immigrants.

De plus, nous avons fait état d'un manque de recherches entourant cette épreuve spécifique au Québec et nous avons démontré, par le biais d'autres recherches faites dans des contextes s'apparentant au nôtre, que celles-ci pouvaient apporter un éclairage important concernant l'expérience des candidats, au niveau de l'utilisation de l'évaluation authentique.

Ainsi, compte tenu de la richesse de l'information que nous procure l'étude de l'expérience des candidats à des épreuves de langue dans un contexte authentique, l'objectif général de cette recherche est la suivante : comprendre l'expérience des candidats immigrants par

rapport à l'épreuve authentique de français de l'OQLF pour les ordres professionnels. Dans les lignes qui suivent, nous élaborons sur la pertinence de cette recherche.

1.3.1 La pertinence scientifique de la recherche

La compréhension de l'expérience des candidats permettra de mettre en avant les points forts et les points faibles de l'épreuve de l'OQLF. Selon Douglas (2000), les candidats se trouveraient dans une position idéale pour statuer sur ce qui compte ou ne compte pas par rapport à la communication dans leur profession. Ainsi, ils seraient très bien placés pour donner une rétroaction par rapport au contenu, au format et aux autres aspects techniques d'une épreuve, par exemple, la suffisance du temps requis pour la passer.

Pourtant, selon Elwood (2012) et Smyth et Banks (2012), l'expérience des candidats dans des tests à enjeux élevés a été longuement négligée dans la littérature, ce que nous avons nous-mêmes constaté lors de notre recherche de documentation sur le sujet dans le cadre de la rédaction de cette thèse. Il se peut également que le nombre limité d'épreuves authentiques ne permette pas de réaliser de telles recherches.

Ainsi, par la réalisation de cette thèse, nous contribuons à l'avancement des connaissances en ce qui concerne l'utilisation des évaluations authentiques dans le domaine des langues, plus précisément du français langue seconde et étrangère et ce, dans une situation à enjeux élevés comme celle administrée par l'OQLF. L'apport de cette thèse est d'autant plus important puisqu'elle suscite déjà l'intérêt de plusieurs ordres professionnels qui ont pris part à la conception de la nouvelle épreuve de l'OQLF. Plus concrètement, l'apport se situera autour des problématiques concernant l'aspect collaboratif de l'épreuve. En effet, la collaboration est surtout utilisée en apprentissage de la langue (Ahmadian, 2016; Storch, 2019), mais peu dans l'évaluation à enjeux élevés, comme l'a montré notre recherche d'informations sur le sujet.

Enfin, la contribution scientifique de cette thèse est aussi liée à l'avancement des connaissances dans le domaine du *Critical Language Testing* de Shohamy (2001). Comme l'ont mentionné Elwood (2012) et Smyth et Banks (2012), l'expérience des candidats a été

négligée dans la littérature portant sur les évaluations à enjeux élevés. En invitant les candidats à s'exprimer sur l'épreuve de français de l'OQLF, la recherche exposera une réalité anti-hémogénique et permettra la production de connaissances démocratiques sur le sujet.

1.3.2 La pertinence sociale de la recherche

Une compréhension des points forts de l'épreuve contribuera à favoriser son acceptabilité sociale auprès des différentes parties prenantes, soit les candidats eux-mêmes, l'OQLF, les membres des ordres professionnels et les établissements de formation qui préparent les candidats à l'épreuve. D'un autre côté, une compréhension des points faibles permettra aux constructeurs de l'épreuve de la raffiner et de la mettre au point.

Les informations générées par cette recherche permettront aussi d'initier un dialogue entre les différentes parties prenantes concernées par l'épreuve de l'OQLF afin de voir de quelle manière l'expérience des candidats pourrait être utilisée comme une source d'information crédible lors des discussions sur les modalités d'application de certaines politiques qui sont favorables aux immigrants, sans pour autant nuire à la qualité des services en français au Québec. Le gouvernement, les instances sociales intervenant auprès d'immigrants, les instances politiques concernées par les immigrants et par leur insertion professionnelle de même que les ordres professionnels sont des destinataires potentiels de cette recherche. Comme mentionné précédemment, certains ordres professionnels ont déjà manifesté leur intérêt pour les résultats de cette recherche. En effet, leur collaboration a été sollicitée lors du recrutement des candidats. Nous en parlerons davantage dans le chapitre portant sur la méthodologie.

De plus, Chicha et Charest (2008) argumentent que les immigrants sont une population vulnérable au Québec. Lorsqu'ils n'arrivent pas à exercer un emploi pour lequel ils sont qualifiés, les immigrants doivent se tourner vers des emplois moins rémunérés dans d'autres secteurs (Labelle, Field et Icart, 2007; Chicha et Charest, 2008), ce qui fait qu'à long terme ils peuvent se retrouver en « situation de faible revenu » (Smyth et Banks, 2012,

p. 5). Selon un document de consultation du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2006),

« L'accès équitable au marché du travail est un enjeu stratégique pour [...] les personnes immigrantes [...] [car] une intégration économique réussie est le facteur principal du développement des personnes et des communautés. Elle conditionne la capacité des personnes à accéder aux services dont elles ont besoin, à avoir une bonne qualité de vie, à participer à la vie sociale et politique et à développer un sentiment d'appartenance à leur milieu » (p. 50).

Pour nous, une compréhension de l'expérience des candidats permettra de trouver des pistes de solutions probantes par rapport aux différents facteurs qui favorisent ou qui nuisent à l'intégration des immigrants au marché du travail des professions réglementées du Québec, et qui sont reliés à l'épreuve de l'OQLF, d'où l'intérêt de cette recherche. Enfin, nous voudrions aussi souligner que nous avons reçu une subvention du Fonds de recherche du Québec-Société et Culture (FRQSC) qui reconnaît ainsi la pertinence de cette recherche pour le Québec.

Dans le prochain chapitre, nous exposerons le cadre conceptuel de cette recherche, soit celui de l'évaluation authentique des compétences langagières dans le domaine des langues secondes et étrangères, de l'instrumentation de l'évaluation et des facteurs qui influencent l'expérience des candidats aux épreuves authentiques.

CHAPITRE 2- LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, nous avons énoncé notre intention de comprendre l'expérience de candidats immigrants par rapport à l'épreuve authentique de l'OQLF pour les ordres professionnels et de l'OACIQ. Précisons que dans le cadre de cette recherche, l'expérience que nous allons documenter concerne les candidats immigrants dont la langue maternelle n'est pas le français, soit qu'elle représente pour eux une langue seconde ou une langue étrangère. D'emblée, il serait donc important de définir ces deux termes. Selon Cuq et Gruca (2003), toute langue qui n'est pas la langue « de première socialisation de l'enfant » (p. 90) est une langue étrangère. Pour les auteurs, la langue seconde est également une langue étrangère, mais elle se distingue par le statut juridique ou social qu'on lui confère dans une société qui est d'habitude bilingue ou plurilingue.

Dans le même chapitre, nous avons mentionné que la nouvelle épreuve authentique de l'OQLF se situait dans une approche actionnelle qui s'éloignait de la manière d'évaluer dans l'examen traditionnel de l'organisme. Le lecteur pourrait alors se poser des questions sur les fondements qui sous-tendent ce changement et son rapport au concept d'évaluation authentique. C'est ce que nous ferons dans le présent chapitre.

En effet, ce deuxième chapitre fera état de l'évolution des approches en évaluation des compétences langagières en didactique des langues secondes et étrangères, ce qui nous permettra de situer la place de l'évaluation authentique dans ce domaine. En deuxième lieu, nous définirons le concept d'évaluation authentique et les différentes formes qu'il peut prendre en langue. Enfin, en dernier lieu, il sera question des facteurs qui influencent l'expérience des candidats lorsqu'ils font face à des évaluations authentiques. Ceci nous amènera à une synthèse de notre cadre conceptuel et à nos questions spécifiques de recherche.

2.1 L'évolution des approches en évaluation des langues secondes et étrangères

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons un découpage de l'évolution de l'évaluation en didactique des langues secondes et étrangères selon trois approches : (1) l'approche dite structuraliste, (2) l'approche communicative et (3) l'approche actionnelle

(Figure 7). Il est important de mentionner ici que l'approche dite structuraliste est un regroupement que nous proposons pour décrire des façons de faire dont le fond demeure structuraliste. Les approches communicatives et actionnelles sont celles que le lecteur trouvera dans la littérature concernant la didactique des langues. Ce découpage met en évidence les préoccupations majeures des époques, les pratiques et les visées de l'évaluation, qui forment des continuums pour finalement aboutir à une approche « nouvelle ». Dans les sections suivantes, nous explicitons nos propos en détail afin de mieux éclairer le sujet.

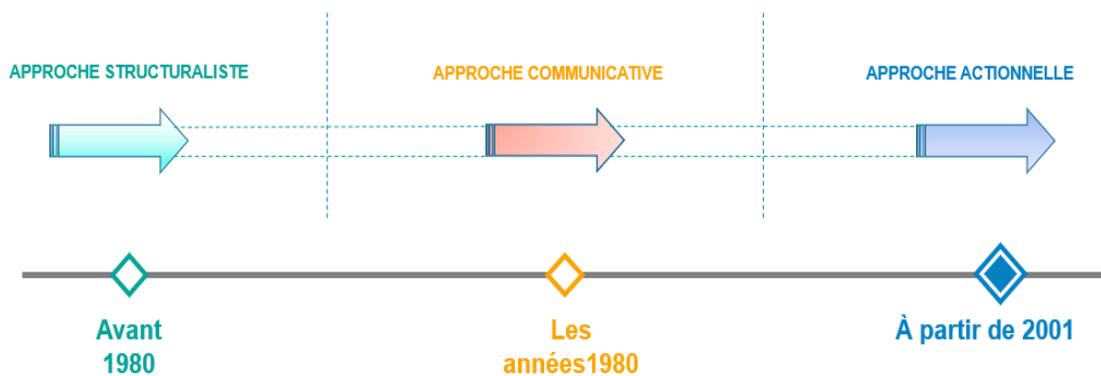


Figure 7. Évolution de l'apprentissage et de l'évaluation de la langue seconde et étrangère

2.1.1 L'approche structuraliste avant les années 1980

Avant les années 1980, le domaine de la didactique des langues secondes et étrangères est marqué par trois périodes de développements et de préoccupations divergentes, mais dont le fond demeure structuraliste. On y trouve la période préscientifique, c'est-à-dire, avant 1950, la période psychométrique structuraliste, de 1950 à 1960 et la période psycholinguistique-sociolinguistique, de 1960 jusqu'à la fin des années 1970 (Alduais, 2012; Lussier et Turner, 1995; Weir, 2005).

Avant 1950, dans le monde occidental, l'évaluation est un moyen qui permet de démontrer la maîtrise de la manipulation du code linguistique des langues secondes et étrangères. Le but était de démontrer sa supériorité intellectuelle au sein d'un groupe quelconque (Allard, 1996; Seara, 2001). Elle se fait par le biais d'examens de traduction, de questions de

grammaire, de composition, de littérature, de dictée, de la lecture à haute voix et de la conversation (Kunnan, 2013; Lussier et Turner, 1995).

Toutefois, pour Lussier et Turner (1995), les évaluations faites pendant cette période sont de nature « intuitive et subjective » [...], car aucune étude statistique n'est disponible pour confirmer ou infirmer la pertinence [...] et la rigueur » (p. 5) des instruments. Berger (2012) appuie cette observation. En effet, selon lui, le développeur de l'examen n'a pas une formation suffisante pour construire l'examen et l'évaluateur n'est pas formé adéquatement pour la correction, ce qui n'assure en aucun cas la validité et la fidélité de la note obtenue par le candidat.

En réponse aux critiques de la période préscientifique, la période psychométrique structuraliste voit le jour dans les années 1950. Cette période est marquée par plusieurs événements. D'abord, la fréquentation scolaire obligatoire entraîne une augmentation du nombre de personnes qui doivent passer des examens de certification. Puis, l'après-guerre génère à son tour une croissance des échanges commerciaux et scientifiques ainsi que de la migration ce qui augmente la demande pour l'apprentissage des langues. C'est ainsi que les langues perdent le statut de « pouvoir » créé par l'élite des sociétés (Stern, 1983). Par ailleurs, dans le domaine de la psychologie, il y a d'importants avancements en ce qui concerne la construction d'instruments de mesure valides et fidèles (Lussier et Turner, 1995). À l'époque, on est convaincu que ces instruments mesurent vraiment ce qu'ils sont censés mesurer et l'évaluation est faite de façon objective. Par conséquent, dans le domaine des langues, on souhaite aussi développer des outils d'évaluation similaires à ceux qui ont été développés en psychologie.

L'utilisation de tests statistiques pour montrer que les instruments sont valides et fidèles et que les items sont discriminants prend alors son essor (Lussier et Turner, 1995; Shin, 2012). On veut également construire des outils qui sont « faciles à noter, économiques à administrer et pratiques à utiliser » (Lussier et Turner, 1995, p. 17). Dans ce contexte, des questions à choix multiples, des questions vrai ou faux et des questions d'appariement font leur apparition (Berger, 2012; Shin, 2012). Ces questions permettent d'évaluer « des éléments spécifiques de la langue tels que la phonologie, la syntaxe [et] le lexique [...] »

favorisant ainsi la mémorisation, la répétition et les exercices structuraux (Lussier et Turner, 1995, p. 19). Cela permet aussi une correction objective. Cependant, ce type de test permet uniquement de vérifier la connaissance des éléments discrets de la langue : il ne peut pas prédire « l'habileté à communiquer dans des situations réelles » (Lussier et Turner, 1995, p. 19).

Selon Lussier et Turner (1995), la période psycho-sociolinguistique tente donc de prendre ses distances avec la période précédente. Elle peut se diviser en deux parties : de 1960-1970, où les effets de la recherche en psycholinguistique se font ressentir et les années 1970 où des développements en sociolinguistique se font connaître dans le domaine.

En effet, en 1961, l'idée d'adopter une approche globale dans l'évaluation de la langue et d'évaluer les quatre habiletés linguistiques dans des tests intégrés est promue par des auteurs comme Robert Lado et John Carroll, même si ces propositions sont toujours basées sur la théorie linguistique structuraliste des années 1950 (Lussier et Turner, 1995). Les mêmes auteurs ajoutent que, au cours des périodes précédentes, on évaluait la connaissance des apprenants sur la langue tandis que, maintenant, on mise plus sur la compréhension de la langue par les apprenants. Pour les chercheurs, la dictée, les tests de closure et les tests d'expression orale (que les apprenants peuvent mémoriser), entre autres, sont des instruments idéaux pour évaluer la compréhension globale. Or, dès 1967, on commence à se questionner sur l'apprentissage et l'évaluation des éléments spécifiques de la langue : l'évaluation devrait plutôt rendre compte de la performance des apprenants au lieu de leur maîtrise des éléments structuraux.

Les années 1970 sont marquées par d'autres développements. En premier lieu, on passe du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. L'humanisme, théorie de l'apprentissage qui prône la centration de l'enseignement sur l'apprenant est en vogue à cette époque. En deuxième lieu, les sociolinguistes introduisent le concept de compétence de communication. Selon Nissen (2003), pour le linguiste Chomsky, « la mise en situation » des connaissances implicites de la langue par l'enseignant était suffisante pour qu'un apprenant démontre ses compétences linguistiques (p. 10). Or, selon le sociolinguiste Hymes, « savoir communiquer implique non seulement la maîtrise des

formes langagières, mais également celle des règles sociales » (p. 10). Ainsi, il ajoute à la « compétence linguistique », la notion de « compétence de communication ». Ensuite, Nissen (2003) rapporte que le philosophe Austin ajoute un caractère pragmatique à la langue dans cette théorie, car, pour lui, les éléments langagiers doivent « agir sur l'interlocuteur » dans un « acte de communication » (p. 11). Selon une analyse de Cuq et de Gruca (2003), le caractère pragmatique de la langue, qui apparaîtra dans les années 1980, est mis en évidence par les quatre composantes de la compétence de communication. Nous en donnerons des détails dans la section suivante.

Par ailleurs, on constate l'apparition d'ouvrages qui définissent différents niveaux de performances et des échelles d'appréciation, entre autres, afin de mieux évaluer les apprenants de la langue (Lussier et Turner, 1995). En effet, plusieurs ouvrages qui décrivent les « connaissances et compétences minimales qu'un apprenant [...] doit avoir pour être autonome dans des situations quotidiennes et personnelles » sont publiés (Nissen, 2003, p. 12). Par exemple, selon Piccardo (2014), on trouve les *Threshold levels/Niveaux seuils* de Van Ek (1975/1976), le *Notional-Functional Syllabus* de Wilkins (1976) et le *Teaching language as Communication* de Widdowson (1978). Ces travaux sont largement soutenus par le Conseil de l'Europe qui, à l'époque, cherche à consolider les liens entre ses états membres par le développement de la communication langagière (Martinez, 2014; Nissen, 2003). En effet, avec l'élargissement de l'Europe, la migration et les conflits entre différents pays européens, il devient primordial de centrer l'apprentissage de la langue selon le contexte et les besoins des apprenants.

Toutefois, Lussier et Turner (1995) font remarquer qu'il « n'est pas toujours facile de passer de la théorie à la pratique » (p. 43) et de savoir comment évaluer la performance des apprenants lorsqu'il n'existe pas de modèle qui explicite l'évaluation de la compétence de communication. Inspiré de la méthode Structuro-Globaliste-Audio-Visuelle, qui prend appui sur le son et l'image dans le cadre d'une situation de communication, Anghel, Anghel, Dobre, Groza, Mathe, Popescu et Zoicas (2011) proposent d'évaluer les compétences langagières à partir des situations de communication. D'autres proposent une taxonomie pour le développement et l'évaluation des compétences langagières et des tableaux de spécifications pour le développement des instruments. Cependant, ceux-ci se

basent toujours sur des éléments discrets de la langue tels que la phonologie, le lexique, la syntaxe et sur d'autres éléments tels que la dimension contextuelle et extra linguistique (Lussier et Turner, 1995).

Selon les mêmes auteurs, à la fin des années 1970, la compréhension écrite est évaluée par des « textes lacunaires » et par « la taxonomie de Barrett (1968) [...] pour évaluer [...] la compréhension littérale à la compréhension inférentielle » (p. 56). Pour la compréhension orale, « les messages sur cassettes sont davantage accessibles, mais demeurent la plupart du temps reliés à l'évaluation d'éléments discrets » (p. 56). En ce qui concerne l'expression écrite, les exercices de traduction prédominent tandis que la composition est utilisée lorsqu'il y a un nombre limité d'apprenants. Enfin, pour l'expression orale, « l'entrevue orale individuelle » (p. 56) est le moyen privilégié. Les réponses uniques telles dans les textes lacunaires et les exercices de traduction continuent de favoriser une correction objective tandis que l'évaluation des compositions se fait de façon critériée. Cela dit, il ne reste qu'à développer un modèle de la compétence de communication. C'est ce qui nous amène dans les années 1980, où l'approche communicative ne cesse de gagner du terrain.

Le passage de l'approche dite structuraliste à l'approche communicative marque un changement dans l'apprentissage et dans l'évaluation des compétences. On passe à l'apprentissage et à l'évaluation des compétences linguistiques, qui représentent une vision étroite, à celle des compétences langagières, qui représentent une vision englobante. Définissons ces deux termes :

Selon Allard (1996), **les compétences linguistiques** englobent (1) les analyses syntaxiques, c'est-à-dire, l'analyse des phrases, (2) les analyses morphosyntaxiques, c'est-à-dire, l'analyse des accords dans les phrases, (3) les analyses morphologiques, c'est-à-dire, l'analyse des affixes et la composition des mots et (4) les analyses phonologiques, c'est-à-dire, l'analyse des sons. **Les compétences langagières**, quant à elles, représentent la capacité de se servir de la langue comme moyen de communication. Elles consistent en (1) un savoir, c'est-à-dire, la connaissance des règles linguistiques (2) un savoir-faire, c'est-à-dire, l'utilisation des connaissances linguistiques et (3) un savoir-être, c'est-à-dire,

l'intégration des connaissances et des habiletés dans un acte de communication.

2.1.2 L'approche communicative de 1980- 2000

En 1980, Canale et Swain proposent un premier modèle de la compétence de communication qui comprend trois composantes : la composante grammaticale, la composante sociolinguistique et la composante stratégique. Il sera révisé en 1983 pour inclure la composante discursive (Lussier et Turner, 1995). Ce modèle met aussi en évidence le caractère pragmatique de la langue, selon l'analyse faite par Cuq et Gruca (2003) :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère;
- une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication;
- une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent;
- et, enfin, une compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique (p. 245-246).

Pendant cette période, l'authenticité des exercices qui sont proposés devient un aspect incontournable dans le développement d'outils d'évaluation. Dès le milieu des années 1980, les questions à choix multiples, les questions vrai ou faux et les questions d'appariement décontextualisées font graduellement place aux exercices qui préparent les apprenants aux échanges qu'ils pourraient avoir à faire « dans un contexte communicatif réel » (Springer, 2013, p. 6).

À la fin des années 1980, l'expression écrite continue d'être évaluée de façon directe par des compositions (Huot, 1990; Huot, 2002; Yancey, 1999). En ce qui concerne l'évaluation de la compréhension de l'écrit, elle sera influencée par le constructivisme (Pearson et Hamm, 2005). Selon les mêmes auteurs, des textes plus longs et authentiques seront utilisés, et pour lesquels, les apprenants seront invités à répondre à des questions à choix multiples qui contiennent plus d'une bonne réponse et à des questions ouvertes. Pour ce qui est de l'évaluation de la compréhension orale, Osada (2004) est d'avis que les années 1980 sont propices à la recherche dans ce domaine, qui a été longuement négligé. Elle sera évaluée à l'aide de matériels audio ou vidéo dont le contenu est inspiré de différents contextes authentiques (Rhodes, Watson et Barker, 1990). Enfin, l'expression orale est évaluée de façon directe en utilisant des documents authentiques tels que des articles de journaux et des photos publicitaires et des activités telles que le jeu de rôle dans lesquelles les apprenants doivent, par exemple, s'exprimer, raconter et décrire sont favorisées (Pérès, 2013).

Malgré sa popularité, l'approche communicative n'échappe pas aux critiques. Selon Piccardo (2014), les dérives de cette approche sont surtout liées à une mauvaise interprétation et à une mauvaise utilisation de celle-ci. Cette approche, inédite et sans précédent, a pris difficilement place dans la pratique des enseignants de langue : l'évaluation demeure toujours centrée sur les règles de grammaire (Piccardo, 2014). Pour Nissen (2003), certains perçoivent l'apprentissage et l'évaluation de la langue comme la mémorisation et la restitution. Dans ce cas-ci, on fait référence aux répertoires de vocabulaire et aux structures grammaticales que contiennent les ouvrages écrits, dans le cadre de l'implantation de l'approche communicative. Donc, la composante sociolinguistique de la langue demeure négligée (Nissen, 2003). De plus, selon Rosen (2005), on a souvent « la tendance à prendre la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre » (p. 123). Enfin, Piccardo (2014) rapporte que, même si dans cette approche on préconise l'utilisation des situations authentiques, ça n'a pas été toujours le cas. Piccardo (2014) soutient également les propos de Nissen (2003) : elle rapporte l'utilisation des situations artificielles dans l'apprentissage et dans l'évaluation des compétences langagières. En fin de compte, les situations n'ont pas nécessairement de sens pour les apprenants comme le veulent les concepteurs de cette approche (Pérès, 2013).

Il va sans dire que les critiques de l'approche communicative ont apporté d'autres développements dans le domaine des langues. Attardons-nous maintenant à les décrire. À la suite des critiques, du côté anglo-saxon, l'approche communicative se décline en une approche par les tâches, c'est-à-dire le *task-based learning*. Dans cette approche, « le concept et la pratique de la communication évoluent vers des formes plus riches et correspondant aux comportements de l'individu dans la vie sociale réelle » (Orvoën, 2012, p. 36). Il ne suffit plus de communiquer; la réalisation des tâches authentiques est de mise. Cela conduit d'ailleurs à l'anglais comme langue de spécialité, ou *English for specific purposes* (Richards, 2005), dans le monde anglophone et au « Français sur objectifs spécifiques » (FOS) dans le milieu francophone. Pendant ce temps, le Conseil de l'Europe continue de se préoccuper de la situation linguistique de ses états membres et souhaite une intégration sociale accrue des Européens. Le Conseil voudrait que des personnes puissent « vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères » (Puren, 2004, p. 25). Ainsi, le Conseil publie en 1996 un Cadre européen commun de référence qui sera revu et corrigé en 1998. Après d'autres révisions, ce document réapparaît en 2001, à titre de Cadre européen commun de références pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer (CECR) (Nissen, 2003) et dans lequel l'adoption d'une approche actionnelle est préconisée. C'est ce que nous expliquons dans la section suivante.

2.1.3 L'approche actionnelle à partir de 2001

Selon les concepteurs, l'approche ou la perspective actionnelle est inspirée de l'approche par les tâches (Orvoën, 2012). Cela ne fait toutefois pas l'unanimité parmi d'autres auteurs. Ainsi, Puren considère que c'est une méthodologie à part entière, tandis que d'autres la voient plutôt comme une extension d'une version améliorée de l'approche communicative (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010; Saydı, 2015).

Selon le CECR du Conseil de l'Europe (2001), l'approche ou la perspective actionnelle :

considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (p. 15).

Plusieurs implications ressortent de cette définition de l'approche actionnelle du CECR. Premièrement, on présente l'utilisateur comme un acteur social. Cela reflète bien la réalité, car selon Puren (2004), l'acteur social doit agir ou collaborer avec une société rendue plurilingue et pluriculturelle. Dans l'approche communicative, parler avec les autres suffisait, car il n'y avait pas une grande mobilité dans les années 1970-1980 en Europe en comparaison d'aujourd'hui. Deuxièmement, l'acteur social est tenu d'accomplir des tâches au lieu d'effectuer des exercices « basés sur des modèles sémantiques et structuraux formés à l'avance et appris par l'apprenant » (Saydi, 2015, p. 22). Pour Goullier (2006), la tâche doit être motivée par un objectif ou un besoin et comprise par les usagers tout en donnant lieu à un « résultat identifiable » (p. 25). Ainsi, la langue devient un outil ou un prétexte pour donner lieu à ce résultat au lieu d'être une finalité en elle-même (Piccardo, 2014). Lorsque la tâche est comprise, elle est complexe et donne lieu à un résultat identifiable, et cela suscite l'intérêt et la motivation des usagers (Catroux, 2006; Goullier, 2006). De plus, pour arriver à un résultat identifiable, l'action sociale qui découle est réelle et non simulée, ce qui contribue à l'authenticité des interactions entre les usagers (Bento, 2013; Catroux, 2006; Puren, 2004). Enfin, comme la tâche se déroule dans un environnement donné, on introduit la notion de contraintes dans l'action (Piccardo, 2014; Saydi, 2015). Pour faire face à ces contraintes, les usagers doivent utiliser des stratégies pour s'assurer de l'efficacité dans la communication (Piccardo, 2014; Saydi, 2015). Ensuite, on introduit le concept d'authenticité situationnelle, car la tâche doit également avoir un lien avec la vie quotidienne des usagers (Alrabadi, 2012).

Selon Puren (2009), dans la perspective actionnelle, les apprenants ou les usagers doivent démontrer qu'ils possèdent des compétences informationnelles afin d'accomplir les tâches qui leur sont proposées. Il définit la compétence informationnelle comme étant un « ensemble des capacités permettant d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social » (p. 4). Ainsi, on dépasse largement l'idée d'acquisition des compétences communicatives proposées dans l'approche précédente, même si elles sont encore requises ici. Isani et Hérino (1994) sont également d'accord avec Puren (2009), car selon les auteurs, on évalue non seulement les capacités langagières, mais aussi le « savoir effectuer des opérations en langue étrangère et [...] [la] capacité à accomplir une tâche dans sa globalité ». Puren (2009) propose ainsi les étapes d'un modèle conçu par Horton (2008)

pour l'UNESCO qui permet de rendre compte de l'acquisition des compétences informationnelles :

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/supports appropriés/utilisables.
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée (p. 10-15).

Le développement des compétences informationnelles devrait être mis en œuvre par des activités de réception et de production, de même que des activités d'interaction et de médiation (Arabadi, 2012; Chini, 2009). Ainsi, en plus de la compréhension de l'oral et de l'écrit et de l'expression orale et écrite, l'interaction et la médiation orales et écrites sont d'autres composantes qui devraient être évaluées sous la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Les activités de réception, c'est-à-dire, la compréhension orale et écrite et les activités de production, c'est-à-dire, l'expression écrite et orale sont évaluées depuis longtemps. Ce qui est nouveau, ce sont les activités d'interaction et de médiation. Selon

Veltcheff et Hilton (2003), l'interaction implique des échanges où « réception et productions s'entrecroisent constamment » (p. 25) tandis que la médiation implique la traduction, la reformulation et des résumés « à l'oral ou à l'écrit à l'intention d'un tiers » (p. 25). Aussi, pour Rosen (2005), la médiation inclurait la traduction et l'interprétation.

En somme, nous ne pouvons que constater de quelle manière les enjeux de l'évaluation de la langue ont évolué au fil du temps par rapport aux demandes de la société. En effet, nous passons du besoin d'une maîtrise de la manipulation du code linguistique pour la création d'une élite à celui de la compréhension de la langue et de la performance linguistique de la personne, puis à celui d'une performance en contexte de mouvement européen au début des années 1980. Finalement, au début des années 2000, dans un contexte de mondialisation, le besoin d'avoir des personnes qui puissent agir avec la langue domine (Tableau III).

Tableau III. Évolution des enjeux liés à l'évaluation de la langue seconde et étrangère à travers le temps

Enjeux	Période structuraliste	Approche communicative	Approche actionnelle
Visées	Manipuler et comprendre le code linguistique	Parler la langue	Agir avec la langue
Instruments utilisés	Examens de traduction, questions à choix multiples, vrai ou faux, d'appariement, textes lacunaires, messages sur cassettes, composition, entrevue orale	Compositions, questions à choix multiples, questions ouvertes, matériel audio ou vidéo authentique ou artificiel, jeux de rôle	Tâches authentiques

Dans ce contexte, il est évident que les outils utilisés autrefois pour évaluer les besoins émergents de la société doivent également être revus. Cependant, le phénomène d'éclectisme reste une réalité. En effet, selon Yancey (1999), ce mouvement pourrait être expliqué en utilisant l'analogie des vagues. Même si, chronologiquement, on avance dans

les différentes périodes où chacune apporte une nouvelle vague de changements, celle-ci n'arrive pas à déplacer l'ancienne vague complètement. De ce fait, dans une période, plusieurs vagues pourraient coexister. Ainsi, on voit toujours l'utilisation d'instruments qui se situent dans une approche structuraliste ou communicative. Or, le savoir-agir dont il est question dans une approche actionnelle ne peut être évalué que par l'exécution de tâches au lieu d'exercices, comme ils ont été utilisés de tout temps en langue. En effet, selon Cédlová (2013), l'exercice se distingue de la tâche. Pour l'auteure, l'exercice « est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulier » (p. 19) et est de nature scolaire, tandis que la tâche peut être une activité non langagière dans le « domaine personnel (téléphoner à un ami pour prendre des nouvelles), public (acheter un croissant), éducationnel (faire un jeu de rôle) ou professionnel (rédiger un e-mail au fournisseur) » (p. 20) et relève de la vie quotidienne. Ainsi, les exercices de traduction, de dictée, de questions vrai ou faux et de compositions décontextualisées devraient laisser la place aux tâches authentiques dans l'évaluation des compétences de communication dont a besoin le monde d'aujourd'hui.

Selon plusieurs auteurs, le constructivisme et le socioconstructivisme sous-tendent l'approche actionnelle (Bento, 2013; Cuq et Gruca, 2003; Whyte, 2014). Lorsque Vygotsky propose le constructivisme comme cadre épistémologique en éducation, il avance l'idée que l'apprenant construit de nouvelles connaissances par un processus d'accommodation et d'assimilation au fur et à mesure qu'il grandit et que son cerveau n'est pas tout simplement un réceptacle vide qu'il faut « remplir » (Alamargot, 2001). L'apprenant assimile donc de nouvelles connaissances en les associant à ses connaissances antérieures. Le processus d'accommodement lui permet de questionner et de changer, s'il y a lieu, les systèmes mentaux ancrés dans son cerveau en même temps qu'il se développe (Alamargot, 2001). Legendre (2000) rapporte qu'en éducation, le constructivisme est perçu sous deux angles : d'une part, les théoriciens cognitivistes qui prennent comme unité d'analyse « l'individu », et d'autre part, les théoriciens socioculturels qui eux prennent comme unité d'analyse « l'individu dans son activité sociale » (p. 289). Ce deuxième angle d'analyse s'apparente au socioconstructivisme de Vygotsky (Legendre, 2008).

En effet, le socioconstructivisme de Vygotsky ajoute l'importance de la dimension sociale lors de la construction de nouvelles connaissances (Moll, 2003). Selon Legendre (2000), dans un cadre épistémologique socioconstructiviste, « la connaissance est le produit d'interactions et de négociations entre les membres de groupes sociaux » (p. 1245). À titre d'exemple, dans le monde scolaire, ce groupe social serait l'enseignant et les pairs de l'apprenant tandis qu'en milieu du travail, ce serait les collègues.

Il va sans dire que les fondements et les principes du constructivisme et du socioconstructivisme ont des implications pour l'apprentissage et pour l'évaluation. De manière générale, jouer un rôle actif dans ses apprentissages et dans son évaluation, exécuter des tâches complexes qui se rapportent au contexte réel et qui ont un caractère multidimensionnel et porter un jugement sur le processus de même que sur le produit final sont attendus dans les perspectives constructivistes et socioconstructivistes (Durand et Chouinard, 2012; Scallon, 2004; Tardif, 2006b). Ce n'était pas le cas antérieurement lorsque l'épistémologie positiviste prédominait. En effet, cette dernière est caractérisée par la passivité des apprenants dans le processus d'apprentissage, par l'utilisation d'exercice scolaire pour vérifier le niveau de connaissances acquises et par la mesure du produit final.

Piccardo (2014) fait également un parallèle entre ce que préconise le CECR et l'approche par compétences qui s'appuie aussi sur le constructivisme et sur le socioconstructivisme : les compétences à développer par l'exécution des tâches rejoignent celles qui sont développées dans l'approche par compétences, où l'évaluation authentique est aussi au cœur de la démarche. Il est donc nécessaire de se questionner sur le concept même de l'évaluation authentique. C'est ce que nous décrivons justement dans la prochaine section.

2.2 L'évaluation authentique

Selon Gulikers, Bastiaens et Kirchner (2008), bien que l'authenticité soit le concept phare de l'évaluation selon le nouveau paradigme, c'est-à-dire, le paradigme de l'apprentissage, il demeure flou au niveau conceptuel. Les propos de ces auteurs sont soutenus encore aujourd'hui par Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna et Herrera-Seda (2018). De ce fait, plusieurs auteurs ont proposé des cadres en se basant sur une revue de la littérature sur le

sujet. Une revue systématique¹⁴ d'ouvrages et d'articles à partir des années 2000 met en évidence six publications sur la conception de l'authenticité. Dans le Tableau IV, nous en présentons une synthèse des résultats.

D'emblée, nous pouvons remarquer la similitude des aspects qui ressortent dans la conception de l'authenticité des auteurs. Par rapport aux différentes caractéristiques/dimensions/composantes ou éléments retenus, nous pouvons déduire sept aspects du concept d'authenticité relié (1) à l'individu, (2) à la tâche, (3) aux ressources, (4) au contexte physique, (5) au contexte social, (6) au produit et (7) au jugement, ce qui semble pertinent à l'évaluation (Figure 8). Nous en discutons dans les lignes suivantes.

2.2.1 L'évaluation authentique et l'individu

Les auteurs choisis de même que d'autres s'entendent pour dire que l'évaluation authentique est centrée autour de l'individu concerné par celle-ci (Durand et Chouinard, 2012; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Cela a pour but de l'encourager à démontrer ses connaissances et ses compétences selon ses perspectives et les moyens qu'il choisit (Çalışkan et Kaşıkçı, 2010; Scallon, 2004). De ce fait, on s'attend aussi à ce qu'il puisse justifier ce qu'il fait (Frey et coll., 2012; Scallon, 2004).

2.2.2 L'évaluation authentique et la tâche

La tâche présentée à l'individu doit être complexe, peu structurée et conforme aux situations de la vie (Ashford-Rowe et coll., 2014; Frey et coll., 2012; Gulikers et coll., 2008; Herrington et coll., 2004; Rule, 2006; Villaroel et coll., 2018). Lorsqu'elle est complexe, la tâche présente un défi cognitif pour l'individu. Cela lui permet alors d'être motivé pour s'investir lors de son exécution. Or, Gulikers et coll. (2008) rapportent que la tâche pourrait également être simple, tout en étant motivante pour l'individu, et donc se situer dans sa zone proximale de développement. Pourtant, Tardif (2006) stipule que pour pouvoir démontrer le savoir-agir, l'individu doit mobiliser et combiner plusieurs ressources, ce qu'une tâche simple ne permet pas. Par ailleurs, la tâche doit être peu structurée, permettant alors à l'individu de l'interpréter de diverses manières et de faire la démonstration de ses connaissances et de ses compétences. La pertinence de la tâche par

¹⁴ Les détails de la revue systématique sont à l'Annexe 1d.

rapport aux situations de la vie permet à l'individu d'être un *emotional stakeholder*, c'est-à-dire une partie prenante émotionnelle. Cela augmente ainsi l'investissement de l'individu dans la tâche (Rule, 2006, p. 2). Enfin, dans un contexte scolaire, son contenu sera déterminé par le programme du Ministère tandis que dans le contexte professionnel, l'analyse de travail servira d'assise.

Frey et coll. (2012) font également ressortir le caractère multidimensionnel de la tâche, c'est-à-dire qu'elle prend en considération non seulement la dimension cognitive de l'individu, mais également les dimensions affectives et psychomotrices (Çalışkan et Kaşıkçı, 2010; Dikli, 2003; Scallon, 2004). Herrington et coll. (2004) et Rule (2006), quant à eux, font ressortir le caractère multidisciplinaire de la tâche qui devrait être proposée en évaluation authentique. En contexte scolaire, cela permettrait d'éviter le cloisonnement des apprentissages. Enfin, pour Herrington et coll. (2004), la complexité de la tâche proposée ferait en sorte qu'elle ne pourrait pas être faite en quelques minutes ou en quelques heures, mais plutôt être réalisée sur une longue période de temps. Dans un contexte d'évaluation formative, ceci aurait du sens mais en évaluation certificative, cela pourrait poser certains problèmes de gestion de la tâche.

2.2.3 L'évaluation authentique et les ressources

L'évaluation authentique requiert la mobilisation et la combinaison, c'est-à-dire l'intégration de ressources, qui peuvent être internes et externes (Durand et Chouinard, 2012; Tardif, 2006). Selon ces mêmes auteurs, les ressources internes se réfèrent aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être tandis que les ressources externes sont en lien avec tout ce qui est externe à l'individu et qui pourrait être sollicité pour exécuter la tâche. La mobilisation de plusieurs ressources internes a été citée dans les cinq publications choisies. En effet, les auteurs parlent de la mobilisation de connaissances de niveau taxonomique élevé (Ashford-Rowe et coll., 2014; Frey et coll., 2012; Rule, 2006; Villaroel et coll., 2018), de la nécessité de réfléchir aux choix des ressources à intégrer (Ashford-Rowe et coll., 2014; Herrington et coll., 2004), et de l'importance de développer l'autonomie de l'individu par le biais de l'évaluation authentique (Rule, 2006).

Tableau IV. Conceptualisation de l'authenticité selon les publications choisies

Herrington et coll. (2004)	Rule (2006)	Gulikers et coll. (2008)	Frey et coll. (2012)	Ashford-Rowe et coll. (2014)	Villarroel et coll. (2018)
Dix caractéristiques des activités authentiques	Quatre dimensions des activités authentiques	Cinq aspects de l'authenticité	Neuf composantes de l'authenticité regroupées sous trois rubriques	Huit éléments critiques de l'évaluation authentique	Trois dimensions conceptuelles de l'évaluation authentique
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pertinence pour la vraie vie 2. Tâche ouverte 3. Tâche complexe 4. Mobilisation de ressources multiples 5. Activité collaborative 6. Activité réflexive 7. Activité multidisciplinaire 8. Intégration à l'apprentissage 9. Création d'un produit 10. Réponses multiples 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pertinence pour la vraie vie 2. Ouverture au monde et développement des capacités réflexives 3. Activité collaborative 4. Développement de l'autonomie 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tâche 2. Contexte physique 3. Contexte social 4. Forme de l'évaluation (<i>assessment form</i>) 5. Résultats et critères 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le contexte de l'évaluation <ul style="list-style-type: none"> -Activité ou contexte réaliste -Tâche basée sur la performance -Tâche complexe 2. Le rôle de l'apprenant <ul style="list-style-type: none"> -Défendre sa réponse -Apprendre dans une visée formative -Collaborer avec d'autres 3. La notation <ul style="list-style-type: none"> -Critères d'évaluation connus -Indicateurs multiples utilisés -Niveau de maîtrise attendu 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poser un défi 2. Faire une production 3. Assurer le transfert des connaissances 4. Permettre le développement de la métacognition 5. Avoir des attentes claires 6. Expliciter les ressources et s'assurer de la fidélité de l'environnement d'évaluation 7. Donner une rétroaction 8. Être collaborative 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réalisme 2. Défi cognitif 3. Jugement évaluatif

Comme nous l'avons mentionné, les ressources externes renvoient au matériel ou aux personnes que l'individu pourrait solliciter ou consulter lors de l'évaluation. Par exemple, lors d'une épreuve collaborative, l'individu pourrait demander l'aide de ses pairs. Il pourrait également avoir droit à une calculatrice, à un dictionnaire ou à d'autres documents et matériaux pendant l'épreuve, tout en étant le seul responsable de ses choix.

2.2.4 L'évaluation authentique et le contexte physique

Lorsque les auteurs font allusion au contexte physique dans le cadre de l'évaluation authentique, ils parlent de la fidélité de l'environnement dans lequel les individus seront amenés à performer ou à faire une production. La tâche et les ressources doivent donc être ancrées dans la réalité professionnelle de l'individu. Ainsi, la tâche serait une réplique ou l'équivalent de ce qu'il aurait à faire dans son travail, de même que le nombre ou le type de ressources qu'il pourrait utiliser lors de son exécution. Par rapport à la tâche, Ashford-Rowe et coll. (2014) prennent l'exemple d'éléments culturels de la langue à inclure lors de l'évaluation pour que les individus puissent les prendre en considération, comme ils le feraient dans leur vie. Dans le cas des ressources, Gulikers et coll. (2008) font état de la présence de celles qui sont pertinentes et non-pertinentes. Ainsi, l'individu devrait déterminer par lui-même lesquelles intégrer dans la tâche. Un dernier élément, mais non le moindre, à prendre en considération lors de l'exécution de la tâche évaluative est le temps requis pour la faire. Selon Gulikers et coll. (2008), les concepteurs devraient s'assurer qu'il soit réaliste par rapport à la tâche proposée.

2.2.5 L'évaluation authentique et le contexte social

Pour Gulikers et coll. (2008), l'évaluation authentique devrait également prendre en considération tous les processus sociaux qui influencent l'exécution d'une tâche dans la vie professionnelle. Or, le seul processus social abordé dans les publications est celui de la collaboration. Pour Gulikers et coll. (2008), même si bon nombre d'auteurs préconisent la collaboration comme prérequis dans l'évaluation authentique, ce n'est pas nécessairement vrai dans tous les cas. En effet, l'individu peut aussi travailler de manière individuelle dans sa vie (Ashford-Rowe et coll., 2014; Gulikers et coll., 2008). Cependant, lorsqu'elle est présente, la collaboration permet de créer de situations de résolution de problème dans

lesquelles chaque individu doit apporter sa contribution, ce qui renforce l'idée d'intégrer des ressources externes lors de l'exécution des tâches (Ashford-Rowe et coll., 2014). Abordé de cette façon, le contexte social de l'évaluation authentique se délimite autour de la tâche et des ressources que l'individu utilisera pour exécuter celle-ci (Figure 8).

2.2.6 L'évaluation authentique et le produit

Dans les publications consultées, les auteurs s'entendent également sur ce qui est attendu des individus après l'exécution de la tâche évaluative. Ils s'attendent tous à une performance ou à une production de qualité. Cette performance ou cette production n'est en aucun cas une reproduction de ce qui existe déjà : elle est unique, car des réponses ou des solutions multiples sont possibles. Pour Frey et coll. (2014), Gulikers et coll. (2008) et Herington et coll. (2004), dans tous les cas, cette création serait observable afin de permettre à l'évaluateur de porter son jugement sur celle-ci.

2.2.7 L'évaluation authentique et le jugement

Les auteurs s'entendent également sur l'utilisation de critères et d'indicateurs multiples pour porter un jugement sur la performance ou sur la production de l'individu. Gulikers et coll. (2008) insistent également pour que ces critères soient connus et compris par toutes les personnes concernées par l'évaluation. La connaissance des critères d'évaluation clarifie les attentes par rapport aux tâches à accomplir (Durand et Chouinard, 2012), tant pour ceux qui évaluent que pour ceux qui sont évalués. L'utilisation d'indicateurs multiples, d'un autre côté, permet de rendre compte des ressources mobilisées et de celles qui auraient pu l'être dans l'accomplissement des tâches (Tardif, 2006; Wiggins, 1989). Dans une perspective d'évaluation formative, l'évaluateur porterait un jugement analytique afin de déceler les forces et les faiblesses de l'individu et lui donnerait une rétroaction sur la manière de s'améliorer (Durand et Chouinard, 2012). D'autre part, dans un contexte d'évaluation sommative ou certificative, selon les mêmes auteurs, l'évaluateur porterait un jugement global afin de situer la performance ou la production de l'individu par rapport à un profil de sortie.

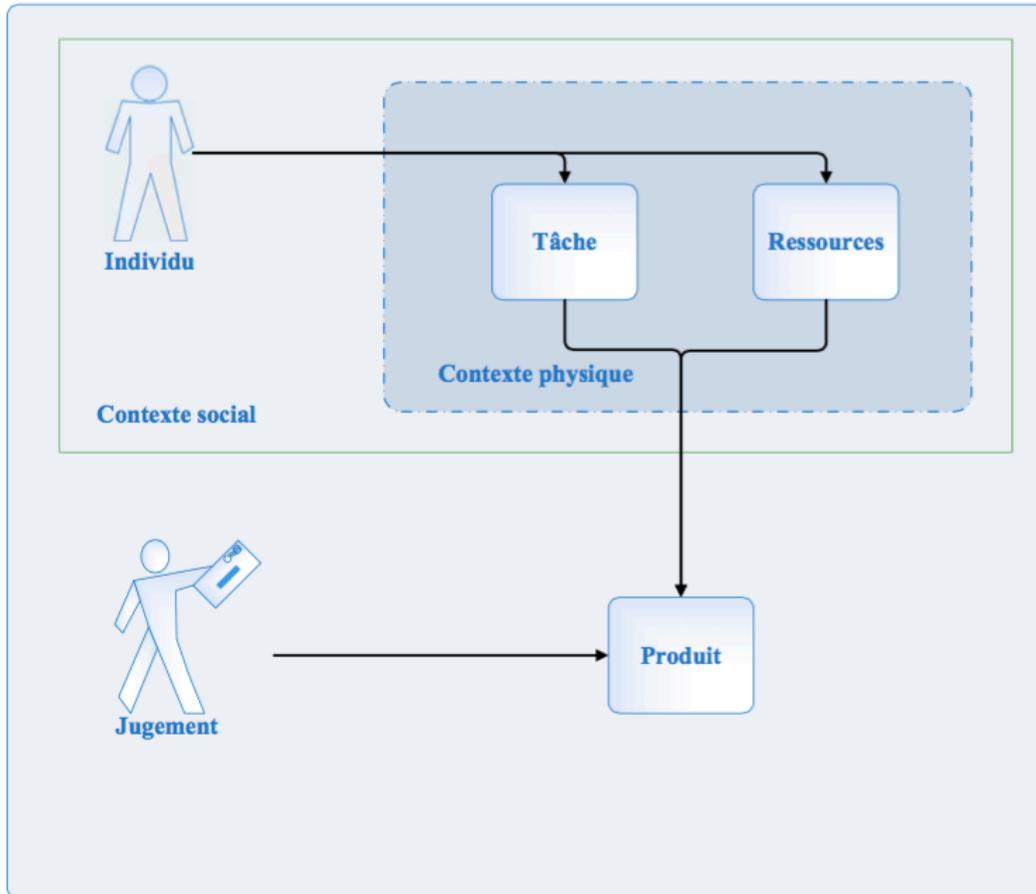


Figure 8. Les sept aspects de l'évaluation authentique

La Figure 8 synthétise schématiquement notre conception de l'évaluation authentique. Il est à noter néanmoins qu'en évaluation formative, il devrait y avoir une boucle de rétroaction entre le jugement et le produit. Or, dans cette étude, nous nous situons plutôt dans un contexte d'évaluation authentique certificative. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la réussite de l'épreuve de l'OQLF permet d'attester que les candidats aux ordres professionnels du Québec maîtrisent suffisamment la langue française, pour qu'ils puissent avoir un permis d'exercice permanent. Cette façon de faire correspond à la fonction de l'évaluation certificative de Legendre (2000).

2.3 L'instrumentation pour l'évaluation authentique

Plusieurs outils sont réputés pour évaluer de façon authentique. Dans cette section, nous en décrivons deux dont l'utilisation est préconisée dans plusieurs domaines incluant celui des langues et ce, dans des contextes similaires au nôtre : la situation professionnelle et

l'entrevue d'évaluation. Il est à noter, cependant, qu'en ce qui concerne la situation professionnelle, toutes les formes dans lesquelles elle se décline ne sont pas retenues dans cette thèse. Par ailleurs, il importe de mentionner que ces outils ne sont pas nécessairement présentés comme ceux utilisés pour l'évaluation par les auteurs. Puisqu'ils sont préconisés dans une approche par compétences où l'évaluation se fait de manière concomitante à l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012), nous les présentons comme tels dans cette thèse.

2.3.1 La situation professionnelle

Selon Mayen (2012), en didactique professionnelle, une situation est une mise en scène de ce qu'un apprenant peut s'attendre à vivre dans le monde du travail. L'apprenant ou le futur professionnel doit coagir avec cette situation afin d'exécuter la tâche exigée, dans des conditions prédéfinies et ce, avec d'autres personnes. Ainsi, selon Métral, Tourmen et Mayen (2014) et Mayen (2012), cette tâche est « plus ou moins aménagée » (Mayen, 2012, p. 62) en référence à une situation d'actions qui est *a priori* déterminée par une analyse du travail. Mayen (2012) précise aussi que l'exécution de la tâche se fait dans des conditions prédéfinies par rapport, par exemple, à « des espaces matériels et institutionnels, des conditions physiques, des phénomènes temporels, des conditions techniques et sociales [et] organisationnelles » (p. 8). Enfin, la présence d'autres personnes ajoute une dimension sociale à l'exécution de la tâche (Mayen, 2012) : les individus doivent démontrer qu'ils sont capables de coopérer comme dans le cadre du travail dans la vraie vie.

Cela dit, pour Métral et coll. (2014), une personne « compétente » saura démontrer qu'elle peut travailler dans des situations : (1) variables, c'est-à-dire, sous différentes conditions, par exemple, lorsqu'elle vit un état de stress ou de fatigue, (2) diverses, c'est-à-dire, en fonction de différentes ressources mises à sa disposition ou des contraintes à respecter et (3) complexes, c'est-à-dire, peu structurées et pouvant être traitées de différentes façons.

Par ailleurs, la situation professionnelle pourra être reproduite sous différentes formes, soient celles d'un centre d'évaluation (Borteyrou et coll., 2006), d'une simulation (Triby, 2013) et d'un scénario (Bruner, 1991). Nous discutons de chacun de ces formats dans les lignes qui suivent.

2.3.1.1 Le centre d'évaluation

En milieu professionnel, un *assessment center* ou un centre d'évaluation « est un ensemble d'outils destinés à évaluer le comportement et les potentiels des candidats » (Aubret et Gilbert, 2003, p. 73) utilisé pour l'embauche de nouveaux personnels, mais également lors des exercices de promotion pour ceux qui sont déjà en emploi (Durivage et Pettersen, 2011). Selon Aubret et Gilbert (2003), le centre d'évaluation « est constitué [e] de 8 à 12 participants, de 4 à 6 évaluateurs (les observateurs) ainsi que d'un ou deux [...] animateurs » (p. 73). Pendant une période allant d'une demi-journée à trois jours, les comportements des participants sont observés par les évaluateurs et évalués selon des critères préétablis dans, par exemple, des jeux de rôle et des discussions en groupe (Aubret et Gilbert, 2003) de même qu'au cours d'entrevues (Durivage et Pettersen, 2011). Ainsi, le centre d'évaluation met au profit l'utilisation de plusieurs instruments dans l'évaluation des comportements et du potentiel des candidats. Ces instruments, c'est-à-dire, le jeu de rôle, la discussion de groupes et l'entrevue sont également utilisés lors de l'évaluation des compétences langagières et présentent un intérêt certain. Pour Durivage et Pettersen (2011), les nombreux instruments utilisés donnent des résultats qui prédisent « relativement bien le rendement futur en emploi » (p. 126). Or, les mêmes auteurs rapportent qu'évaluer par le biais d'un centre d'évaluation peut être dispendieux, d'où le besoin d'effectuer une analyse coûts/bénéfices.

2.3.1.2 La simulation

Selon Chamberland et coll. (1995), une simulation est une « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité » (p.81). D'autre part, Chamberland et Provost (1996) rapportent l'utilisation de trois catégories de simulation : (1) celle impliquant uniquement l'interaction entre individus (la simulation/personne), (2) celle impliquant l'utilisation de l'ordinateur pour modéliser une situation quelconque (la simulation/machine), et enfin (3) celle où l'ordinateur assiste l'individu lors d'une prise de décision (la simulation personne/machine). Les mêmes auteurs rapportent que la deuxième catégorie de simulation se fait surtout dans un contexte de recherche. La première et la troisième catégorie de simulation se feraient, par contre, dans le but de démontrer ses compétences dans des situations complexes, mais qui seraient sans conséquence. En effet,

la simulation serait un moyen efficace de représenter des tâches qui seraient trop risquées ou qui coûteraient trop cher dans la vraie vie (Chamberland et Provost, 1996).

Malgré qu'elle nécessite l'investissement de ressources considérables (Chamberland et Provost, 1996), la simulation est utilisée dans l'enseignement et l'évaluation dans plusieurs domaines comme la santé (Davis, Hanson, Dickinson, Lees et Pimblett, 2017), l'aviation (Jentsch, Curtis et Salas, 2017), et la gestion des risques (Gupta, 2014). C'est ce qui nous amène à parler du dernier type de situation professionnelle dans ce travail : le scénario.

2.3.1.3 Le scénario

Le scénario peut prendre la forme d'une étude de cas (Isani et Hérino, 1994) ou d'un jeu de rôle (Moirand, 1982). C'est la forme de situation professionnelle retenue dans cette thèse. Nous en discutons davantage dans les lignes suivantes.

Le scénario comme étude de cas

Dans un scénario qui prend la forme d'une étude de cas, l'individu doit comprendre une situation problématique hypothétique en lien avec un milieu : faire un diagnostic, le justifier et le confronter à d'autres personnes dans le but de l'appréhender (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995; Van Stappen, 1989). Ainsi, la première phase se fait à l'individuel et la deuxième se fait en groupe (Lalancette, 2014).

Selon Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), l'étude de cas est souvent présentée sous une forme écrite, mais elle pourrait l'être aussi à l'aide d'un support vidéo. Pour les mêmes auteurs, l'étude de cas permet aux apprenants de développer des compétences en résolution de problème basée sur des faits au lieu des préjugés, elle est motivante et favorise un esprit critique. Or, elle présente également certaines limites. En effet, ils rapportent que l'écriture d'une étude de cas demande une certaine expertise et que les décisions prises ne pourraient pas être vérifiées dans l'action.

Le scénario sous forme d'étude de cas est utilisé comme instrument d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans le milieu universitaire, par exemple, dans les domaines de la médecine, de l'entrepreneuriat, des sciences pures, des sciences infirmières

et de la psychologie (Bonney, 2015). Il est aussi utilisé dans le milieu professionnel, par exemple, lors du processus d'obtention d'un permis d'exercice de radiologue en Grande-Bretagne (Yeung et coll., 2011), de comptable professionnel agréé au Québec (Ordre des comptables professionnels agréés du Québec, 2018); d'ergothérapeute au Canada (Association canadienne des ergothérapeutes, 2013) et de courtier au Québec (OACIQ, 2015). Comme nous pouvons le constater, le scénario sous forme d'étude de cas est un instrument populaire utilisé pour les examens. De plus, les domaines ciblés s'apparentent aux professions dont l'OQLF a la charge d'évaluer les compétences langagières. Ceci nous amène à discuter de l'utilisation du scénario dans le domaine des langues.

Dans le domaine des langues, Isani et Hérino (1994) et Bourguignon (2011) définissent le scénario comme une tâche complexe constituée de microtâches qui se découlent en étapes. Dans ce scénario, l'individu est amené à résoudre, en interactivité, une problématique par rapport à des objectifs et à des contraintes préétablies (Bourguignon, 2011; Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Selon Isani (1996), le scénario ne doit pas être confondu à une simple collecte de données pour résoudre un problème quelconque. Dans un premier temps, l'individu doit identifier les données qui, selon lui, lui permettront de résoudre la problématique. Il devrait par la suite chercher ces informations, c'est-à-dire, faire un tri de toutes les données disponibles afin de choisir celles qui sont pertinentes. Ensuite, il faudrait les analyser, les interpréter et les évaluer pour pouvoir prendre des décisions. Ce sont ces décisions qui seront communiquées à travers des tâches de production. Certains auteurs, tels que Duch (1996) et Dori et Herscovitz (1999), prônent la collaboration entre un groupe d'individus lors de la résolution du problème, tandis que pour d'autres, tels que Isani et Hérino (1994), la tenue d'une conversation téléphonique met en relief cet aspect. Dans l'épreuve de l'OQLF, l'interactivité humaine est préconisée, ce qui concorde avec les écrits des auteurs de la première catégorie.

Selon Duch (1996), il est primordial que les individus concernés par le cas se sentent motivés à le résoudre. Pour la même auteure, l'engagement et la motivation sont de mise uniquement lorsque le cas s'apparente à la vie réelle et que les individus voient clairement l'enjeu associé à sa résolution. Pour Duch (1996), il est également important de s'assurer

que toutes les hypothèses, les raisonnements, les jugements et les décisions qui ressortent sont basés sur les informations du cas. Ainsi, ces informations doivent être fournies dans le cas. De plus, selon Duch (1996), la discussion est un ingrédient essentiel dans la résolution d'un cas. Alors, pour la susciter parmi les individus, le cas doit soit présenter « un problème ouvert [...] [ou] être lié aux connaissances antérieures [...] [ou] inclure un sujet controversé qui suscite des opinions diverses ». Enfin, il est important que les individus fonctionnent comme un groupe pour résoudre un cas efficacement. Ainsi, pour Duch (1996), le cas doit être suffisamment complexe pour favoriser un effort collectif.

Le scénario comme jeu de rôle

Selon Legendre (2005), dans un jeu de rôle, l'individu doit simuler « les rôles ou les réactions des personnes qui sont de fait engagées dans cette situation ou dans ce problème » (p. 814). Ainsi, on s'attend à ce que l'individu ressente de l'empathie par rapport au personnage joué (Legendre, 2005), et qu'il soit spontané (Chamberland et coll., 1995; Legendre, 2005). La spontanéité introduit alors un élément de subjectivité dans l'interprétation du rôle, à l'opposé de l'étude de cas qui se veut objective (Chamberland et coll., 1995).

Pour Chamberland et Provost (1996), le jeu de rôle peut être catégorisé selon quatre fonctions : « l'acquisition d'habiletés techniques et de méthodes, le développement d'attitudes, la compréhension de faits et de principes [et] l'expression et la créativité » (p. 95). Selon les mêmes auteurs, la première catégorie s'apparente surtout au modelage. Ici, l'individu agit en tant qu'observateur dans le but de pouvoir imiter les habiletés et les méthodes observées dans un jeu de rôle, pour en démontrer sa maîtrise. Même si l'improvisation est de mise, dans cette catégorie de jeu de rôle, « l'activité est plutôt structurée et méthodique » (Chamberland et Provost, 1996, p. 96). Pour les mêmes auteurs, dans la deuxième catégorie, le développement d'attitudes se fait habituellement autour d'une problématique. Ici, l'individu doit démontrer qu'il est capable de se mettre dans la peau de son personnage et de réagir par rapport au contexte. Dans cette catégorie de jeu de rôle, c'est la pertinence de l'attitude qui sera l'objet de l'évaluation. Pour ce qui est de la troisième catégorie, l'individu communiquera ici sa compréhension des faits et des principes par le biais d'un jeu de rôle. Chamberland et Provost (1996) rapportent que, par

rapport aux autres catégories, ce jeu de rôle est très descriptif. L'individu improvisera donc « à l'intérieur d'un cadre bien précis » (p. 100). Enfin, dans la dernière catégorie de jeu de rôle, l'individu doit démontrer qu'il est capable de s'exprimer et de proposer des solutions uniques à des problèmes complexes. Cette dernière catégorie de jeu de rôle apporte une souplesse qui permet à l'individu de prendre beaucoup d'initiative. Cependant, comme dans toutes les catégories de jeu de rôle, un bon encadrement est nécessaire pour éviter les dérapages. En effet, selon Chamberland et coll. (1996), les individus émotifs peuvent s'emporter facilement dans des discussions n'ayant pas de liens avec l'objectif de départ du jeu de rôle, ceux qui sont volubiles peuvent prendre trop de place, tandis que d'autres peuvent se sentir gênés de prendre la parole.

Pour optimiser l'utilité du jeu de rôle, Chamberland et Provost (1996) croient qu'il faut s'assurer qu'il soit bien préparé, que les consignes et les attentes soient claires, qu'il ne soit pas trop long et que l'environnement du déroulement du jeu soit propice.

Le jeu de rôle est utilisé dans le milieu scolaire, comme rapporté précédemment, de même que dans le monde universitaire. En effet, à titre d'exemples, Becker (2004) rapporte son utilisation dans l'enseignement du droit, Rainey, Jayasuriya et Gottlieb (2014) en génie, Kenworthy et Wong (2005) en entrepreneuriat et Simpson et Kaussler (2009) en relations internationales. Dans le domaine des langues, plusieurs tests et diplômes utilisent le jeu de rôle, comme le rapporte le Tableau I de notre problématique, pour évaluer l'expression orale des candidats. Dans notre cas, l'étape 4 de l'épreuve de l'OQLF s'apparente à un jeu de rôle, se situant dans la quatrième fonction de Chamberland et Provost (1996), sous la forme d'une entrevue d'évaluation. Nous en parlerons plus loin dans ce chapitre.

La situation professionnelle dans le domaine des langues

Parmi les situations professionnelles présentées, le scénario est l'instrument favorisé pour l'évaluation des compétences langagières dans le domaine des langues. Un exemple concret dans lequel le scénario sous la forme d'étude de cas est préconisé est bien celui du **Diplôme de compétence en langue (DCL)**. Même si le DCL n'est pas ciblé uniquement pour les immigrants, il répond aux exigences du scénario d'évaluation basé sur la résolution d'une problématique qui se déroule en étapes, par rapport à des objectifs préétablis

(Bourguignon, 2011) et c'est celui qui se rapproche le plus de l'épreuve de l'OQLF. En effet, selon Bourguignon (2011), le candidat est amené à poursuivre une mission dans le cadre dudit diplôme. Dans les deux premières étapes de l'épreuve, la compréhension orale et écrite du candidat sont évaluées. Le candidat doit « collecter les informations, les classer [et] les hiérarchiser » (Bourguignon, 2011, p. 5). Ces deux étapes durent 90 minutes. Dans la troisième et la quatrième étape, l'expression orale et l'interaction à l'oral sont évaluées. Ces deux étapes durent 20 minutes. Ici, le candidat doit « se présenter, faire une proposition orale en lien avec la mission, discuter [et] argumenter en tenant compte d'un élément nouveau » (Bourguignon, 2011, p. 5). Enfin, au cours de la dernière étape qui dure 40 minutes, le candidat rédige sa proposition en lien avec la mission. Il est intéressant de noter ici que toutes les étapes se font de manière individuelle. Or, Puren (2007), l'un des didacticiens qui a collaboré au développement du DCL, a proposé d'inclure un volet de discussion de groupe dans le futur, comme dans le cas de l'épreuve de l'OQLF.

Le scénario d'évaluation sous la forme d'un jeu de rôle est également utilisé dans le domaine des langues. Selon nos lectures, en contexte authentique, il se fait surtout pendant l'entrevue d'évaluation. Nous abordons cet instrument d'évaluation dans la section suivante et donnerons un exemple de l'utilisation du jeu de rôle dans le domaine des langues.

2.3.2 L'entrevue d'évaluation

L'entrevue est un autre outil qui permet de rendre compte des ressources dans l'évaluation des compétences, car, selon Durand et Pouliot (2014), pendant l'entrevue sont provoqués « certaines attitudes [...] de l'information, des intérêts, des savoirs ou des opinions [...] » (p. 151).

L'entrevue peut être (1) structurée, c'est-à-dire avec des questions spécifiques qui requièrent des réponses spécifiques, (2) semi-structurée, c'est-à-dire avec une série de questions qui guide l'entrevue de manière générale, mais où une certaine latitude est permise, par exemple l'ordre des questions ne suit pas nécessairement ce qui est prévu ou (3) non-structurée, c'est-à-dire qu'un thème général est choisi, mais c'est la personne interviewée qui décide de la suite de l'entrevue (Bernen et Dybkjaer, 2009). Or, Legendre

(2005) note également que plus elle est structurée, plus l'entrevue se rapproche d'une épreuve orale au cours de laquelle un candidat doit démontrer des savoirs ou des habiletés lui permettant de « résoudre un problème particulier » (p. 653). L'entrevue se fait tant à l'individuel qu'en groupe, en personne ou à distance (Taylor, Kermode et Roberts, 2006).

Pour Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), l'entrevue est un moyen qui permet de collecter et de conserver des informations dans leur originalité, rapidement et en groupe, tout en permettant aux personnes de socialiser. Selon Legendre (2005), les questions posées lors de l'entrevue d'évaluation doivent respecter certaines conditions :

« être directement reliées aux connaissances ou aux habiletés à évaluer, être appropriées à l'information recherchée, être claires et sans ambiguïté, ne pas suggérer une réponse, ne pas exiger de référence à des informations que le candidat n'est pas susceptible d'avoir, ne pas requérir d'information personnelle que le candidat peut hésiter à fournir, ne pas être biaisées de telle sorte que le candidat soit porté à fournir une réponse « socialement acceptable » (p. 598).

L'entrevue d'évaluation est utilisée dans le milieu tant scolaire (Chamberland et coll., 2011) que professionnel (Aubret et Blanchard, 2010). Selon ces derniers, l'entrevue d'évaluation est un instrument très prisé lors des processus d'embauche et de sélection aujourd'hui. Dans le domaine des langues secondes et étrangères, nous avons vu, dans la première partie de ce chapitre, qu'elle est utilisée depuis des décennies pour rendre compte de l'expression orale de l'individu. Cependant, elle manquait d'authenticité situationnelle (Alrabadi, 2012) et interactionnelle (Bento, 2013). Maintenant, en revanche, l'entrevue d'évaluation prend tout son sens lorsqu'elle est intégrée, par exemple, dans une situation professionnelle.

Dans le domaine des langues, l'entrevue d'évaluation de *l'Occupational English Test* en est un exemple concret. L'entrevue d'évaluation de ce test, qui au maximum dure 30 minutes, est divisée en trois parties (Chan, 2006). La première partie est une entrevue préparatoire de 5 minutes et elle n'est pas évaluée. Les deuxième et troisième parties consistent en deux jeux de rôle, de 5 à 8 minutes chacun, entre le candidat et l'interlocuteur qui joue le rôle du patient ou de son soignant. En effet, pendant le test, les deux utiliseront

des matériaux pertinents à l'un des douze domaines, par exemple, la médecine, la pharmacologie, l'optométrie. Le candidat devra faire preuve de sa compétence en expression orale en se mettant dans la peau du professionnel qu'il va devenir. Le candidat prendra donc connaissance des informations par rapport au contexte, au patient et à la tâche et aura une minute pour lire et poser des questions de clarification, s'il y a lieu. L'entrevue d'évaluation sera enregistrée et le candidat sera jugé par deux évaluateurs pour « l'efficacité communicative globale, l'aisance, l'intelligibilité, l'usage approprié de la langue et des ressources de grammaire et d'expression » (Pill, 2015, p. 175).

Dans la recherche de Macqueen et coll. (2016), des candidats rapportaient favorablement le jeu de rôle pendant l'entrevue d'évaluation. Or, en 2012, un article de presse sous la plume de Kerr a fait état des facteurs institutionnels qui affectent la performance des candidats à l'entrevue d'évaluation. En effet, l'article rapporte que selon les candidats, plusieurs interlocuteurs ne savaient pas comment enregistrer le jeu de rôle, étaient trop nerveux pour jouer le rôle ou disaient franchement aux candidats qu'ils ne pouvaient pas le faire ou qu'ils ne connaissaient pas le scénario, posaient les mêmes questions de manière répétitive et n'avaient pas un agir éthique (Kerr, 2012). Par ailleurs, dans un rapport sur le processus d'inscription et de soutien pour les médecins immigrants, *Lost in the Labyrinth: Report on the inquiry into registration process and support for overseas trained doctors*, déposé au parlement australien en 2012, les candidats ont fait ressortir le manque de compétence des évaluateurs en ce qui concerne l'OET (Georganas, 2012). En fin de compte, ceci a abouti à des recommandations pour faciliter le processus d'intégration des professionnels de la santé en Australie.

Dans cette section, nous avons présenté deux instruments authentiques, la situation professionnelle, qui peut prendre plusieurs formes, et l'entrevue d'évaluation, qui sont utilisés dans l'évaluation des langues secondes et étrangères. Nous en présentons une synthèse schématique dans la Figure 9.

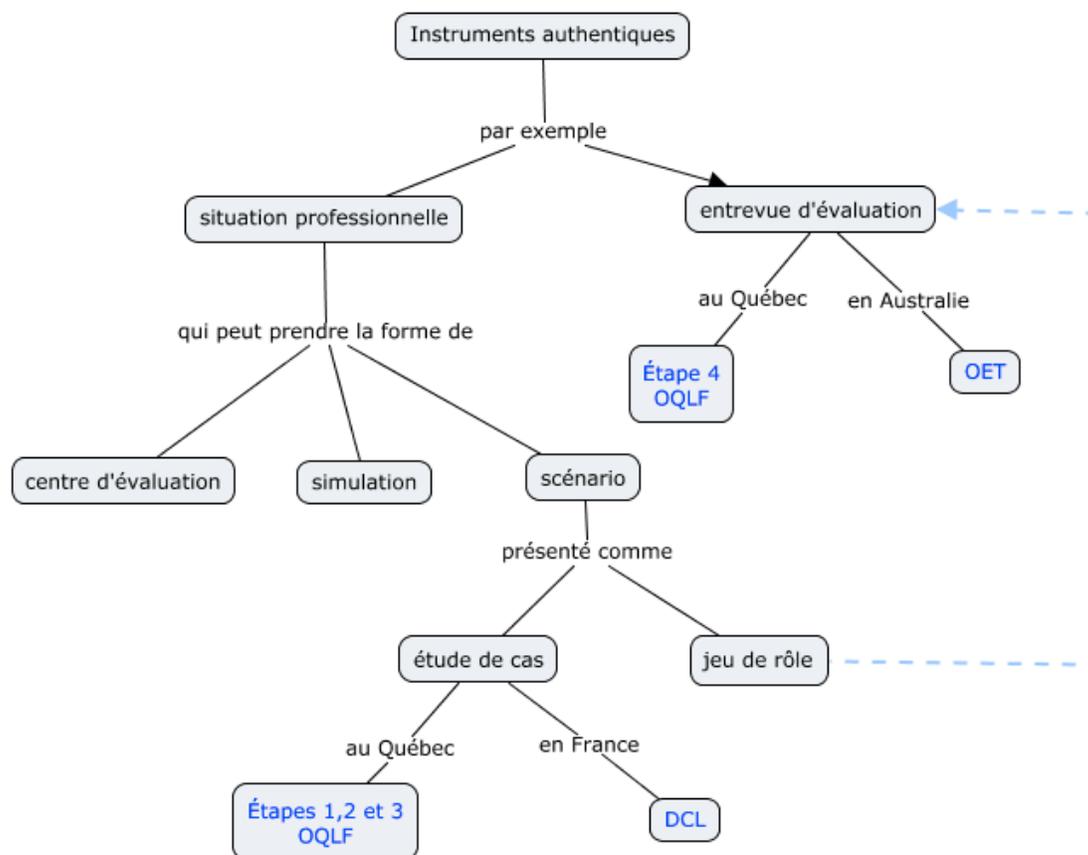


Figure 9. Instruments authentiques

Nous avons aussi constaté que, même si les lignes directrices du nouveau paradigme visent une évaluation plus appropriée des compétences langagières des candidats par rapport au paradigme traditionnel, il serait difficile d'ignorer les défis et les problèmes que peut engendrer l'implantation de l'évaluation authentique dans la pratique. En effet, soulignons à titre d'exemples, le manque de sérieux des interlocuteurs lors du test de l'*OET* rapportés par Kerr (2012) et l'influence négative de ces derniers sur les candidats lors de l'entrevue d'évaluation, selon l'étude de Georganas (2012). Dans notre problématique, nous avons également cité plusieurs recherches dans lesquelles les candidats rapportaient le manque de temps, l'anxiété et le manque de ressemblance entre l'épreuve et les tâches professionnelles à propos de l'évaluation authentique.

Selon Shohamy (2001), il faudrait mettre en place des stratégies qui portent un regard critique sur l'utilisation des tests de même que sur les conséquences de leur utilisation sur

les candidats. S'appuyant sur les principes de la théorie critique, Shohamy (2001) propose donc d'adopter un processus d'évaluation démocratique. Concrètement, cela implique (1) l'inclusion des voix des diverses parties prenantes dans le processus de conception des tests, (2) une participation active des parties prenantes dans la conduite et l'administration des tests, (3) un suivi de l'utilisation des tests, (4) la protection des droits des candidats et (5) la responsabilisation de ceux qui utilisent des tests pour sanctionner des candidats (Shohamy, 2004). Shohamy (2001; 2004) prône ainsi une approche horizontale, dans laquelle les parties prenantes, incluant les candidats, sont valorisées dans le processus d'évaluation. Cette façon de concevoir l'évaluation rejoint la perspective du constructivisme critique de Kincheloe (2005) qui, lui aussi, s'inspire des principes de la théorie critique. Sous la perspective du constructivisme critique, la prise en compte de la voix des candidats permet de mettre en évidence une réalité anti-hémogénique par la production des connaissances démocratiques en lien avec l'objet d'intérêt (Kincheloe, 2005). En effet, dans le cas où l'objet d'intérêt serait une épreuve, dès le départ, les candidats pourraient, par exemple, mettre en évidence leurs préoccupations à l'étape de la conception, cibler les points forts et les points faibles des étapes de conduite et d'administration et juger de la pertinence perçue de son utilisation en tant qu'usagers. Ces étapes permettraient non seulement de responsabiliser les personnes qui utilisent les épreuves à des fins de sanction, mais assureraient aussi la protection des droits des candidats. De plus, selon Shohamy (2001), ces perspectives multiples mèneraient à une compréhension plus riche et nuancée de l'objet d'intérêt tout en donnant une voix à ceux qui ont été longuement opprimés.

En ce qui concerne l'épreuve de français de l'OQLF, à ce jour, aucune recherche ne s'est intéressée à cette dimension. Considérant que le modèle d'épreuve est davantage authentique, selon une perspective récente dans le domaine des langues, nous nous questionnons sur les facteurs qui influencent l'évaluation des compétences langagières des candidats. Une prise en compte de ces facteurs pourrait influencer l'expérience des candidats aux évaluations authentiques, ce qui permettrait d'éviter certains problèmes comme ceux qu'ont rapporté Kerr (2012) et Georganas (2012). C'est pourquoi nous identifierons ces dits facteurs et nous les décrirons en détail dans la section suivante.

2.4 Les facteurs qui influencent l'expérience des candidats aux évaluations authentiques

Pour faire suite à la section précédente, nous avons recensé les écrits sur les facteurs qui influencent l'expérience des candidats aux évaluations authentiques afin de brosser un portrait de la situation. Il est important de faire ressortir ici que nous n'avons pas pu prendre uniquement des informations issues de recherches ciblant des immigrants, car elles étaient limitées. Nous avons dû élargir notre recherche dans le milieu de l'enseignement des langues secondes et étrangères.

L'exploitation de différentes bases de données¹⁵ nous a permis de répertorier sept facteurs qui influencent l'expérience des candidats aux évaluations authentiques en langue seconde et étrangère. Ces facteurs sont (1) d'ordre personnel, (2) en lien avec l'épreuve ou le test, (3) relatifs aux informations se rapportant au test ou à l'épreuve, (4) liés à l'environnement physique du déroulement de l'épreuve ou du test; (5) liés au résultat; (6) relatifs au jugement et (7) liés aux politiques qui entourent les tests ou les épreuves de langue. Nous discutons de chacun de ces points dans les sous-sections suivantes.

2.4.1 Les facteurs personnels

Plusieurs chercheurs rapportent que les facteurs personnels sont à l'origine de l'expérience des candidats à des tests ou des épreuves de langue. Ces facteurs ont une influence parfois positive et parfois négative sur l'expérience des candidats. Quatre recherches mettent en évidence nos propos.

Comme premier exemple, nous avons la recherche de Murray et coll. (2012), dans laquelle les chercheurs ont voulu comprendre l'attitude et l'expérience des enseignants immigrants par rapport au défunt *Professional English Assessment for Teachers (PEAT)*, une épreuve contextualisée à la profession et obligatoire à l'époque, pour pouvoir enseigner en Australie¹⁶. Les chercheurs étaient des formateurs pour ladite épreuve. De manière spécifique, Murray et coll. (2012) voulaient examiner (1) l'attitude générale des candidats

¹⁵ Les détails de la revue systématique se trouvent à l'Annexe 1e.

¹⁶ Nous avons présenté cette recherche dans notre problématique. Nous présentons des informations plus approfondies sur la méthodologie et les résultats ici.

et la manière dont ces attitudes corroboraient avec leur expérience de formateur de ladite épreuve, (2) la corrélation entre les attitudes et les facteurs démographiques ou expérientiels, (3) les expériences ou les sources d'informations qui influent sur les attitudes et (4) la relation entre les attitudes et les expériences des candidats.

Un groupe de 105 candidats a rempli un questionnaire au début d'un cours préparatoire du *PEAT*. Les candidats devaient répondre à des questions de type Likert sur 5 points où 1=totalement en désaccord et 5=totalement en accord. Il est à noter que la majorité des items étaient formulés négativement. Les questions sur les attitudes à l'égard de l'épreuve étaient divisées en trois grandes catégories et portaient sur les croyances, les opinions et les émotions des candidats. Ils devaient aussi répondre à des questions sur les sources d'informations qui, selon eux, avaient contribué à leurs attitudes face au le *PEAT*. Lors des analyses, les chercheurs ont d'une part, fusionné les catégories « totalement en accord » et « en accord » et, d'autre part, les catégories « totalement en désaccord » et « en désaccord » afin de mieux distinguer ceux qui étaient d'accord de ceux qui étaient en désaccord avec les énoncés. Les chercheurs ont aussi calculé un score total de l'attitude des candidats pour pouvoir les corrélérer avec les caractéristiques personnelles de ces derniers. Finalement, des analyses factorielles ont été faites pour voir s'il y avait une relation entre les attitudes et les expériences des candidats.

Les analyses révèlent que les attitudes des candidats sont légèrement plus négatives que positives. Par rapport aux trois catégories d'énoncés, les items en lien avec les émotions ont une moyenne plus élevée, donc plus négative, suivis des items sur les croyances et les opinions. Par exemple, en ce qui concerne les émotions, 69 % se sentaient anxieux, 59 % se sentaient déprimés, 42 % étaient en colère, 39 % se sentaient gênés tandis que 54 % voulaient parfois tout abandonner. Pour ce qui est des croyances, 45 % pensaient que les tâches demandées dans leur milieu de travail seraient différentes de celles du test, 69,5 % pensaient qu'ils étaient peut-être assez bons pour travailler, mais qu'ils n'allaient pas réussir le test et 43 % pensaient que ce test était un moyen de les exclure du marché de travail. Enfin, pour ce qui est des opinions, 43 % pensaient que tous devaient faire le test, 21 % n'auraient pas immigré en Australie s'ils avaient eu des informations sur le test, 50,5 % pensaient que c'était justifié qu'on leur demande de réussir le test avant d'aller

travailler tandis que 46,7 % pensaient qu'ils avaient un niveau d'anglais suffisant et qu'ils ne devaient pas faire le test.

Ces résultats corroborent l'expérience du vécu des formateurs, c'est-à-dire, des auteurs de l'article, dont les étudiants se plaignaient du *PEAT*.

Des tests de chi-deux ont également montré une différence significative entre les attitudes des candidats qui ont de l'expérience en enseignement en Australie et ceux qui n'en ont pas. En effet, leurs attitudes face à l'épreuve sont plus négatives. Aussi, selon les analyses factorielles, il y a une corrélation négative entre les sentiments et les expériences personnelles des candidats et leurs attitudes par rapport à l'épreuve. Par ailleurs, parmi les facteurs qui avaient influencé leurs expériences, les sentiments des candidats sur leur capacité de pouvoir réussir l'épreuve se trouvaient en deuxième position tandis que l'expérience personnelle de passation de l'épreuve se trouvait en troisième position.

Ainsi, dans la recherche de Murray et coll. (2012), il s'avère que le *PEAT* était une source d'émotions, de croyances et d'opinions négatives chez les candidats. De plus, l'expérience en enseignement en Australie exacerbait les attitudes négatives des candidats à l'égard du test. Cependant, l'expérience n'a pas toujours une influence négative, comme nous le démontre Brown (1993) que nous avons pris comme deuxième exemple.

En effet, dans sa recherche, Brown (1993) met en évidence l'effet de l'expérience de travail, de même que d'autres facteurs personnels qui influent sur l'expérience. Elle a réalisé une recherche avec les candidats qui ont pris part à la version d'essai du *Occupational Foreign Language Test (OFLT)* au Japon. Dans ce test oral, les candidats ont dû faire la démonstration de leur compétence orale dans le domaine du tourisme et de l'hôtellerie. L'étude avait pour but de recueillir la rétroaction des candidats pour les prendre en considération dans la phase de révision du test. Ainsi, 53 étudiants de quatre institutions offrant des cours préparatoires ont rempli le questionnaire. Les questions étaient sur une échelle de type Likert de 5 points ou 1= totalement en accord et 5= totalement en désaccord. Elles portaient sur les réactions des candidats, le niveau de difficulté perçu et la suffisance du temps requis pour faire le test. Des questions ouvertes étaient aussi posées.

Des tests corrélacionnels de Pearson ont été faits pour établir s'il y avait un lien entre les variables démographiques des candidats et la réaction au test. Il s'avère que le temps passé au Japon était corrélé au niveau de difficulté du test. En effet, ceux qui avaient passé le moins de temps au Japon trouvaient le test plus difficile ($r=0,34$, $p<0,05$, $df=51$). En revanche, ceux qui avaient passé plus de quatre semaines au Japon trouvaient le test facile. Ceux qui avaient une expérience de travail dans l'industrie du tourisme et de l'hôtellerie trouvaient que le test leur avait permis de démontrer leurs compétences ($p<0,05$), aimaient mieux le jeu de rôle ($p<0,01$) et jugeaient qu'il y avait suffisamment d'exemples pendant la période d'essai du test ($p<0,01$).

Ainsi, comme nous pouvons le constater, les résultats de Brown (1993) se distinguent de ceux de Murray et coll. (2012) par rapport à l'expérience des candidats dans le milieu de travail. Dans le premier cas, cela contribuait négativement aux attitudes relativement au *PEAT* tandis que dans le deuxième cas, cela contribuait positivement aux réactions envers l'*OFLT*. Il est également non-négligeable de noter que l'expérience dans le milieu et le temps passé dans le pays favorisait l'acceptation du *OFLT* chez les candidats. Néanmoins, les candidats de Brown (1993) réagissaient négativement au fait qu'il leur a manqué du temps pour compléter leurs réponses lors du test. Enfin, ceux qui avaient consacré moins d'heures d'étude à la préparation du test l'ont trouvé plus difficile ($p<0,001$).

Par ailleurs, il est important de noter que l'utilisation d'instruments authentiques n'engendre pas que des expériences négatives chez des candidats comme dans la recherche de Murray et coll. (2012). En effet, les candidats de Brown (1993) réagissaient favorablement au test, même s'ils le trouvaient difficile. La recherche de Zeff (2017) et celle de Brookes (1999) le démontrent aussi. Nous en discutons dans les paragraphes suivants.

Zeff (2017) a voulu voir s'il était possible d'utiliser un scénario pour permettre aux étudiants de démontrer les compétences pragmatiques à l'oral à l'université. Ainsi, pour ce faire, 36 étudiants de trois cours du département d'humanité d'une université privée au Japon ont pris part à un mini scénario d'évaluation de 3 minutes en anglais. En équipes de deux, des étudiants qui ne se connaissaient pas devaient saluer et tenir une petite

conversation avec une personne native des États-Unis en classe. Un étudiant entraînait 30 secondes avant l'autre et devait se présenter, le temps que ce dernier arrive. Personne n'avait reçu de consigne stricte par rapport à ce qu'il fallait dire dans le scénario pour s'assurer de l'authenticité interactionnelle. Les étudiants ont par la suite rempli un questionnaire pour commenter cette expérience. Même si les auteurs n'ont pas présenté ces commentaires en détail, les résultats rapportés démontrent que la prise de conscience était au cœur de l'expérience des étudiants. En effet, il s'avère que les étudiants ont pris conscience de leurs faiblesses et ont trouvé l'expérience enrichissante et que d'autres ont pris du plaisir dans ce type d'évaluation. Pour les auteurs, les étudiants semblent avoir développé une conscience métacognitive par rapport aux salutations en anglais. Cette prise de conscience est également rapportée par Brookes (1999).

En effet, dans son mémoire de maîtrise, Brookes (1999) a voulu jeter un éclairage sur les attitudes des étudiants adultes d'anglais langue seconde, par rapport à l'utilisation du portfolio, des présentations orales, de la participation active en classe et des tests dans l'évaluation des compétences langagières. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux portfolios et aux présentations orales seulement. 127 étudiants ont participé à la recherche. Ils ont tous rempli un questionnaire, avec des questions sur une échelle de type Likert de 5 points (où 1=totalement en désaccord et 5=totalement en accord) et des questions démographiques et ouvertes et 18 d'entre eux ont participé aux entrevues.

Les analyses quantitatives montrent que les étudiants ont une attitude positive face au portfolio (moy. =3,99) et aux présentations orales (moy. =4,12). Il n'y a pas de différence significative par rapport à l'âge, le genre, et le temps passé au Canada, et les attitudes face aux outils d'évaluation. Par ailleurs, lors des analyses qualitatives, la chercheuse rapporte des commentaires des répondants relatifs à l'utilisation des outils d'évaluation, particulièrement de ceux qui considèrent l'utilisation du portfolio et des présentations orales comme des opportunités leur permettant d'apprendre davantage la langue et de démontrer leurs compétences. Cependant, les étudiants ont également commenté le temps requis dans la préparation du portfolio, le trouvant chronophage.

En résumé, plusieurs informations ressortent des recherches menées par Zeff (2017) et

Brookes (1999). Premièrement, il n'y pas nécessairement une relation entre le temps passé dans le pays d'accueil et l'attitude face à l'instrument d'évaluation. Deuxièmement, les candidats sont plus favorables à l'égard des outils d'évaluation dans les recherches menées par Zeff (2017) et Brookes (1999) qu'à l'égard de ceux de la recherche de Murray et coll. (2012). Cependant, il faut noter que les recherches se déroulaient dans des contextes différents. En effet, dans la recherche de Murray et coll. (2012), l'enjeu était plus important, car le test était relié directement à l'insertion professionnelle des immigrants, tandis que celles de Zeff (2017) et de Brookes (1999) se déroulaient en contexte de formation universitaire. Troisièmement, dans la recherche de Brookes (1999), il ressort que l'âge et le genre n'influent pas sur l'attitude des candidats face à l'outil d'évaluation. Quatrièmement, les candidats de la recherche de Brookes (1999) abordent le temps de préparation requis pour être évalué selon le nouveau paradigme. En effet, Gilmartin (2008) rapporte que ce temps pourrait être limité dans le cas d'immigrants qui ont des priorités plus pressantes. Même si l'auteur parle d'immigrants réfugiés dans sa recherche, il est raisonnable de penser que le facteur temps s'applique à d'autres catégories d'immigrants, comme dans notre cas. Cinquièmement, Brown (1993) fait ressortir le fait que le temps passé à se préparer à une épreuve détermine le niveau de difficulté perçu par le candidat. Enfin, bien que les recherches de Zeff (2017) et de Brookes (1999) aient été réalisées dans des contextes scolaires, nous ne pouvons pas ignorer la prise de conscience métacognitive chez les candidats quant à leurs compétences langagières lors de l'utilisation des instruments authentiques pour l'évaluation.

En somme, nous retenons que plusieurs facteurs personnels influencent l'expérience des candidats aux tests et aux épreuves. De plus, leur influence peut différer dépendamment du contexte. Par ailleurs, dans les recherches que nous avons rapportées, les volets quantitatifs demeurent prédominants. Ils mesurent des aspects prédéterminés par les chercheurs. En revanche, les volets qualitatifs rapportent des informations qui permettent de raffiner la compréhension de l'expérience des candidats. Selon nous, une compréhension fine des facteurs personnels influençant l'expérience des candidats permettrait de mieux identifier ceux qui la soutiennent et ceux qui lui nuisent. C'est ce que nous voulons également faire ressortir dans le cadre de notre recherche.

2.4.2 L'épreuve ou le test

Nous avons consulté cinq recherches dans lesquelles l'épreuve ou le test influence l'expérience des candidats, soit par rapport au contenu ou au design de celui-ci. Comme premier exemple, nous prenons la recherche de Majid, Samad, Muhamad et Vethamani (2011). Ces chercheurs ont fait une étude dans le contexte de l'implantation d'un test oral d'anglais authentique dans les écoles secondaires malaisiennes. En effet, le test consiste à faire des tâches et inclut des sections travaillées en groupes de deux ou plus. Les auteurs voulaient documenter les similarités et les différences d'opinions entre les élèves de secondaire 4 et 5 et les enseignants à propos du test. Dans le cadre de cette recherche, pour des raisons évidentes, nous nous intéressons au volet de l'étude qui concerne les élèves seulement. De manière spécifique, les chercheurs voulaient mettre en évidence les suggestions des élèves à propos du test afin d'aider les enseignants à mieux les outiller. Ainsi, trente élèves de trois écoles différentes ont participé à cinq groupes de discussion.

Par rapport au test, les résultats montrent que les élèves aimeraient que le contenu soit élargi pour qu'ils n'aient pas à mémoriser des textes et que les points obtenus reflètent leur compétence orale. Il s'avère alors que le contenu de ce test est sous-représenté. Cette sous-représentation des tests, de même que la surreprésentation, ressort également dans d'autres recherches telles que celles de Macqueen et coll. (2016) et d'Ostovar-Namaghi (2011). Nous en discutons dans les paragraphes suivants.

Macqueen et coll. (2016) ont voulu comprendre la perception des acteurs sur l'*Occupational English Test*¹⁷. Deux représentants des ordres professionnels (ceux des médecins et des infirmiers), des infirmiers (n=5) et des médecins (n=6) superviseurs d'anglais dans leur milieu professionnel et 18 candidats ayant réussi le test ont participé à la recherche. Ces derniers avaient rempli un questionnaire et participé à des entrevues semi-dirigées. Ainsi, Macqueen et coll. (2016) rapportent plusieurs forces et faiblesses dudit test. En effet, même si, pour certains, le test est pertinent, pour d'autres, il ne représente pas adéquatement le milieu professionnel en termes de contenu : pour certains, il dépasse ce à

¹⁷ Nous avons présenté cette recherche dans notre problématique. Nous donnons ici des informations approfondies quant à sa méthodologie et à ses résultats.

quoi ils sont habitués, tandis que pour d'autres, il sous-représente les spécialités. La sous-représentation du contenu est également rapportée par Ostovar-Namaghi (2011).

Ostovar-Namaghi (2011) a voulu explorer les difficultés liées à la sous-représentation et à la non-pertinence du construit du *Shiza University Language Proficiency Test (SULPT)* en Iran. En effet, ce test permet d'évaluer la compréhension de l'écrit des étudiants doctorants de cette université au moyen de tâches qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie universitaire. Ainsi, 108 étudiants ont rempli une liste de vérification après avoir passé le *SULPT*. Les items de la liste étaient sur une échelle de type Likert de 4 points (où 0=absence d'item et 4= présence d'item). Cette liste de vérification abordait les différentes tâches que les étudiants faisaient au cours de leurs études. Elle avait été construite à partir de données récoltées par des étudiants doctorants de l'université.

Selon le chercheur, les analyses montrent que des questions considérées importantes dans le contexte de l'anglais langue étrangère sont sous-représentées dans le test. En effet, les moyennes sont en dessous de 1 ou ne dépassent pas 1,16. Par ailleurs, un autre aspect qui influence également l'expérience des candidats est celui de la pertinence des tests comme nous le démontrent Kim et Elder (2015) et Ostovar-Namaghi (2011).

En effet, Kim et Elder (2015) ont voulu documenter l'opinion des pilotes et des contrôleurs aériens qui doivent passer l'*English Proficiency Test for Aviation (EPTA)* pour atteindre le niveau de langue requis par l'*International Civil Aviation Organization (ICAO)* sur ledit test¹⁸. De manière spécifique, les chercheuses voulaient voir comment des pilotes et des contrôleurs aériens perçoivent la communication requise du domaine dans le test et dans la politique de l'*ICAO* et sa pertinence par rapport aux besoins de communication dans le domaine. Trois cents pilotes et cent contrôleurs aériens coréens ont ainsi rempli des questionnaires et participé à des entrevues non structurées, dans un premier temps, et semi-structurées, dans un deuxième temps. Les analyses du questionnaire montrent que la majorité des participants (76 %) pensent que le contenu du test est dénué de pertinence

¹⁸ Nous avons présenté cette recherche dans notre problématique. Nous donnons ici des informations approfondies quant à sa méthodologie et à ses résultats.

quant à la profession. Cela n'est pas sans conséquence pour les participants. En effet, lors de l'entrevue, un pilote rapporte que la non-pertinence du contenu le démotive à se préparer pour le test.

Les analyses d'Ostovar-Namaghi (2011) mènent au même constat. En effet, selon les tests de chi-deux, il y a une différence significative ($p < 0,05$) entre les tâches proposées dans le test et les tâches que les étudiants font dans leur vie. En ce qui concerne la difficulté des tâches proposées dans le test, 80,4 % des étudiants pensent qu'elle est plus élevée par rapport à ce qu'ils doivent faire dans leur vie étudiante. Ainsi, pour le chercheur, cela diminue l'utilité du test pour les étudiants.

Macqueen et coll. (2016) rapportent aussi que l'OET ne représente pas adéquatement le milieu professionnel en termes de manières de faire. En effet, les candidats estiment que l'interaction avec le patient manque d'authenticité, les accents utilisés ne sont pas représentatifs de ce que l'on peut entendre dans le monde du travail et la communication intra-/interprofessionnelle est absente.

Selon Raymond (2016), l'évaluation des compétences des individus à exercer une profession quelconque requiert une analyse du travail de ces derniers afin de pouvoir déterminer le contenu des tests et des épreuves. De plus, ce processus doit se faire avec rigueur. L'auteur rapporte l'utilisation d'outils tels que des *task inventory questionnaires*, du *critical incident technique*, du *functional job analysis* de même que des référentiels de compétences pour déterminer le contenu des tests et des épreuves de façon rigoureuse.

Nous nous questionnons donc à savoir si le contenu est pertinent dans le cas de l'épreuve de l'OQLF. En effet, l'épreuve se veut contextualisée par rapport à chacune des 46 professions réglementées par un ordre professionnel ainsi que l'OACIQ. Plusieurs des professions, par exemple celles des ingénieurs et des médecins, se déclinent en différentes spécialités. Il serait donc intéressant de voir dans quelle mesure l'expérience des candidats en sera influencée.

Dans un autre d'ordre d'idée, Fulcher (1996) a, quant à lui, voulu observer les enjeux liés au design d'un test dans l'évaluation orale en groupe. Ainsi, 47 étudiants inscrits au cours d'anglais langue étrangère en Chypre ont été répartis en trois groupes. Chaque groupe a fait l'une des trois tâches suivantes à l'oral : deux tâches étaient des entrevues individuelles tandis que la troisième était une entrevue de groupe. Après chacune des tâches, 45 étudiants ont rempli des questionnaires et un groupe de huit étudiants a participé à des entrevues de restitution (*debriefing*). Après avoir visionné la tâche accomplie en groupe, ils devaient faire une rétrospection sur leur expérience. Nous présentons seulement les réponses de l'entrevue de groupe, qui correspond davantage à notre objet de recherche.

Ainsi, les résultats du questionnaire analysés avec un modèle de Rasch montrent que, pour les étudiants, l'entrevue de groupe leur a donné confiance afin qu'ils puissent discuter à leur aise. Pour un étudiant, interagir en groupe est plus naturel que d'avoir à répondre à un intervieweur. Dans l'entrevue de restitution, il ressort que les étudiants qui sont de nature anxieuse pensent de même. Pour une étudiante timide, la discussion de groupe lui enlevait le stress qu'elle ressentait normalement dans ces types de situations. Les analyses du questionnaire montrent également un niveau d'anxiété plus faible chez les étudiants lors de l'entrevue de groupe. Quatre étudiants étaient anxieux, non pas à cause du test ou de l'intervieweur, mais à cause de leur état d'esprit à cet instant précis. Enfin, les analyses montrent aussi que la majorité des étudiants préfèrent l'entrevue de groupe.

Nous pouvons constater que l'entrevue de groupe a engendré des émotions positives chez les étudiants de la recherche de Fulcher (1996). Cependant, dans le chapitre précédent, nous avons rapporté des émotions négatives chez les candidats lorsque les étapes collaboratives sont mises en place en évaluation, en nous appuyant sur la recherche de Keselyak et coll., (2009). Selon Webb, Nemer, Chizhik et Sugrue (1997), l'évaluation en groupe pourrait poser des problèmes d'équité, dans la mesure où la composition du groupe déterminerait la performance de l'individu. En effet, selon Krueger (2018), il se pourrait que les groupes soient constitués d'individus qui prennent trop ou pas assez de place, par exemple :

- l'expert, qui, par son expérience, prend beaucoup de place dans la discussion,

- le dominant, qui n'est pas nécessairement un expert, mais qui aime parler,
- le timide, qui arrive difficilement à prendre sa place dans la discussion parce qu'il doit réfléchir beaucoup avant de parler, et
- le randonneur, qui ne contribue pas à la discussion, mais qui fait perdre du temps et ne permet pas aux autres de parler.

Nous nous questionnons donc sur l'effet potentiel que cet aspect pourrait avoir sur l'expérience des candidats de l'épreuve de l'OQLF.

2.4.3 Les informations sur le test ou l'épreuve

Trois des recherches consultées mettent en évidence la manière dont les informations influencent l'expérience des candidats aux épreuves et aux tests authentiques. En effet, nos exemples suggèrent que l'information sur les épreuves et sur les tests et la dissémination de celle-ci sont primordiales. Dans la recherche de Brown (1993) sur la version d'essai d'*OFLT* au Japon, onze candidats n'avaient pas reçu d'information à propos du test : les tests t ($t=2,337$, $df=51$, $p < 0,05$) montrent qu'ils ont trouvé la passation de l'*OFLT* plus difficile que les autres candidats. En effet, leur formateur n'avait pas eu le temps de le faire dans le délai imparti. Les candidats ont également indiqué qu'ils n'étaient pas familiers avec ce type de test. Puisqu'ils réagissaient positivement au format, ils espéraient que le test ait un effet positif (*washback*) sur le programme d'étude qu'ils avaient suivi lors de leurs cours de préparation. Par ailleurs, dans la recherche de Majid et coll. (2011), l'analyse des résultats a aussi montré que les élèves auraient voulu que les enseignants leur expliquent clairement les consignes et les critères d'évaluation.

Selon les lignes directrices de l'*International Test Commission (ITC)* (2013), qui favorise l'usage de bonnes pratiques en évaluation, les concepteurs de tests doivent faire l'effort raisonnable de fournir les informations nécessaires à la préparation des candidats. Cela inclut les informations sur le format du test ou de l'épreuve, les consignes et les critères d'évaluation (Bishop et Davis-Becker, 2016). Pour les mêmes auteurs, les candidats ne doivent pas faire face à des barrières qui peuvent nuire à leurs performances.

Cependant, il ne faudrait pas sous-estimer d'autres sources d'information qui peuvent influencer sur l'expérience des candidats. C'est ce que démontre la recherche de Murray et coll. (2012) concernant l'attitude et l'expérience des enseignants immigrants par rapport au défunt *PEAT*. En effet, les analyses factorielles révèlent une corrélation négative entre l'apport d'autres personnes, telles que les collègues et les enseignants, et les attitudes en ce qui concerne l'épreuve. Il ressort aussi que, parmi les sources d'informations qui ont influencé les attitudes des candidats, l'opinion des formateurs de l'épreuve se trouve en première position tandis que le contact établi avec le ministère de l'Éducation et de la Formation à propos de l'épreuve occupe la cinquième position.

Selon les auteurs, les résultats de l'étude mettent en valeur l'importance, pour des épreuves de cette envergure, de la dissémination aux candidats d'une information qui soit rassurante ainsi que du rôle des formateurs et des institutions dans l'encadrement des immigrants en vue des épreuves.

Ainsi, à la lumière de ce qui précède, nous pouvons nous questionner sur le rôle des informations véhiculées sur la nouvelle épreuve de l'OQLF et sur l'incidence de celles-ci sur l'expérience des candidats, compte tenu de la mauvaise perception qui entoure l'épreuve traditionnelle dans les médias et dans les réseaux sociaux, comme nous l'avons mentionné précédemment.

2.4.4 L'environnement dans lequel se déroule le test ou l'épreuve

L'environnement dans lequel se déroule un test ou une épreuve peut également influencer l'expérience des candidats. Deux aspects ressortent à cet égard de deux de nos recherches. Dans celle de Fulcher (1996), décrite ci-dessus, trois étudiants se sont sentis stressés lors de l'entrevue de restitution, à cause de la présence des caméras vidéos dans la salle. Par ailleurs, dans la recherche de Majid et coll. (2011), l'analyse des résultats a aussi montré qu'il fallait que le test se déroule dans un environnement propice, c'est-à-dire sans bruit, et que les enseignants montrent qu'ils se préoccupent des élèves.

En effet, selon l'*ITC* (2013), le lieu physique où se déroule un test doit être « accessible, sécuritaire, tranquille, sans distractions et approprié pour le but » (p. 19). De plus, il faudrait s'assurer de la suffisance du matériel requis pour la passation du test, de même que de la compétence des responsables de l'administration du test ou de l'épreuve. De manière spécifique, *ITC* (2013) recommande d'établir un contact avec les candidats en les accueillant avec courtoisie afin de réduire leur anxiété. Enfin, il faut aussi faire des arrangements pour que des personnes en situation de handicap puissent démontrer leurs compétences.

Dans le cadre de l'épreuve de l'OQLF, nous pouvons aussi nous questionner à savoir si l'environnement physique de son déroulement influence l'expérience de passation des candidats.

2.4.5 Le résultat

Le résultat des candidats qui n'en sont pas à leur première tentative de passation d'un test ou d'une épreuve peut influencer leur expérience. L'une des recherches consultées met cet aspect en évidence. En effet, dans la recherche de Murray et coll. (2012) concernant le *PEAT*, les tests de chi-deux montrent qu'il existe une différence significative entre les attitudes des candidats ayant déjà fait l'épreuve et l'ayant échouée, qui affichent des attitudes plus négatives, et ceux qui n'ont jamais fait l'épreuve.

Selon Blerkom (2009) et Zeidner (1998), un échec accompagné de frustrations et d'embarras peut également causer de l'anxiété lors de la prochaine passation d'un test ou d'une épreuve. De plus, pour Soh (2016), des frustrations répétitives liées à l'échec peuvent entraîner un sentiment d'incompétence chez l'individu. Par ailleurs, selon le même auteur, des frustrations répétitives peuvent mener des individus à blâmer des facteurs externes, par exemple, les autres individus, les évaluateurs, les politiques ou les circonstances comme étant les causes de leur échec.

Au Québec, comme nous l'avons rapporté dans notre problématique, dans la mesure où le déclassement professionnel est fréquent chez les immigrants et que l'épreuve traditionnelle

de l'OQLF est parfois vivement critiquée par certains candidats, les réflexions de Soh (2016) suscitent des questionnements. En effet, nous pourrions nous demander si des résultats antérieurs influencent l'expérience de passation des candidats à l'épreuve de l'OQLF.

2.4.6 Le jugement

L'expérience à un test ou à une épreuve peut être influencée par la subjectivité perçue dans le jugement de l'évaluateur ou de l'examineur lors de l'utilisation d'un outil authentique. Dans sa recherche, Brookes (1999) souligne les appréhensions des étudiants quant à la subjectivité de l'évaluateur lorsqu'ils étaient évalués à partir de leur portfolio et des présentations orales. Nous dissociions tout de suite les résultats de cette recherche des réflexions de Soh (2016), car dans le contexte de Brookes (1999), il n'était pas question de résultats par rapport aux échecs des étudiants.

Dans cette recherche, la subjectivité du jugement de l'évaluateur lors de l'utilisation d'outil authentique est une critique émise par rapport à celui des instruments de mesure dans le domaine de l'évaluation. Pour ce qui des appréhensions des étudiants de Brookes (1999), Gérard (2002) argumente que ce n'est pas la subjectivité que l'on peut reprocher, mais bien le flou autour duquel l'évaluation se déroule. En effet, selon le même auteur, le manque de transparence autour du choix de l'outil d'évaluation, des critères d'évaluation et des indicateurs utilisés peut être une source de questionnement chez ceux qui sont évalués. Il importe alors de les clarifier pour tous ceux qui sont concernés par le test ou l'épreuve.

Dans un contexte où la réussite à l'épreuve de l'OQLF détermine l'accès à l'emploi des candidats membres des ordres professionnels et de l'OACIQ au Québec, il serait intéressant de voir si les appréhensions des candidats sur le jugement de l'examineur ont une quelconque influence sur l'expérience de ces derniers.

2.4.7 Les politiques entourant le test ou l'épreuve

Des politiques, qui concernent de près ou de loin un test ou une épreuve peuvent avoir une incidence sur l'expérience des candidats. En effet, Murray et coll. (2012) et Kim et Elder (2015) le démontrent dans leur recherche. Nous en discutons dans les paragraphes suivants.

Dans la recherche de Murray et coll. (2012) concernant l'attitude et l'expérience des enseignants immigrants au PEAT, les analyses démontrent qu'il y a une corrélation significative (corrélation de Pearson) entre la perception du traitement négatif des migrants en Australie parmi les candidats et les attitudes négatives à propos de cette épreuve.

Par ailleurs, dans la recherche de Kim et Elder (2015) concernant l'opinion des pilotes et des contrôleurs aériens qui doivent passer l'EPTA, 62 % des participants n'ont pas trouvé pertinente la politique de langue de l'ICAO pour l'exercice de la profession. Ils avancent plusieurs raisons pour se justifier, tel le fait que les causes des accidents sont multiples et que ce fait ne peut pas s'expliquer uniquement par le niveau d'anglais lacunaire des contrôleurs et des pilotes, comme l'argumente l'ICAO.

Selon Murray et coll. (2012), il s'avère important de transmettre de l'information aux candidats à propos des épreuves de cette envergure, afin de les rassurer sur les biais discriminatoires envers les immigrants. Cela s'applique aussi dans le cas des professionnels concernés par l'EPTA.

Dans notre premier chapitre, nous avons décrit la place particulière de la langue française au Québec. Il est donc légitime de se demander si la politique sur la protection de la langue mise en place a une influence quelconque sur l'expérience des candidats concernés. Ceci nous amène maintenant vers une synthèse des facteurs qui influencent l'expérience des candidats.

L'expérience des candidats est influencée à trois moments, soit : 1) avant l'épreuve, lors de la préparation; 2) pendant l'épreuve, lors de la passation et 3) après l'épreuve, donc lors de l'obtention de leurs résultats. Dans la littérature consultée, l'influence des facteurs

identifiés n'est pas sans conséquence. Par exemple, dans l'étude de Brown (1993), les candidats ont mentionné ne pas avoir suffisamment de temps pour se préparer avant le test ni pour compléter leurs réponses pendant le test. De plus, certains candidats qui n'avaient pas d'informations sur le test l'ont trouvé plus difficile que les autres. Fulcher (1996), quant à lui, rapporte l'effet positif du design d'un test sur les candidats, mais aussi le stress engendré quant à la présence de caméras vidéos pendant la passation. Ainsi, ces facteurs ont influencé positivement ou négativement les candidats lors de l'évaluation de leurs compétences langagières. En outre, lorsque ces facteurs gonflent ou diminuent les scores ou les résultats des candidats, cela introduit la variance non pertinente de construit (*construct-irrelevant variance*) (French, 2014; Haladyna et Downing, 2004). Pour French (2014), la variance non pertinente de construit introduirait des biais dans les résultats d'un candidat. Ainsi, les résultats obtenus ne refléteraient pas vraiment les compétences évaluées.

Par ailleurs, dans l'étude de Macqueen et coll. (2016) et d'Ostovar-Namaghi (2011), des candidats ont rapporté que le contenu des tests proposés était sous-représenté. Selon Frey (2018), quand tous les aspects d'intérêt d'un construit ne sont pas évalués, cela résulte en la sous-représentation. Pour le même auteur, cela a des conséquences sur la validité, c'est-à-dire sur la justesse de l'interprétation des résultats des candidats de même que sur les décisions qui en découlent. L'objet de la thèse n'étant pas la validation, nous n'aborderons pas ce concept davantage.

Cela dit, selon Frey (2014), la variance non pertinente de construit et la sous-représentation du construit doivent être minimisées afin d'éviter les conséquences non désirables de la prise d'une mauvaise décision à la suite de l'évaluation. Il faudrait alors identifier les sources ou les facteurs qui introduisent la variance non-pertinence de construit et la sous-représentativité du contenu des tests ou des épreuves.

Avant de continuer, une synthèse de ce chapitre s'impose. Dans un premier temps, en abordant les différentes approches en évaluation de la langue seconde et étrangère, nous avons dressé un portrait des instruments qui ont été utilisés à travers le temps. Nous avons

également mis en évidence l'esprit qui sous-tend l'utilisation de l'évaluation authentique dans une approche actionnelle, tout soulignant l'existence des pratiques éclectiques dans la réalité. Il était donc très important, selon nous, de situer la place de l'évaluation authentique, car elle permet aux personnes évaluées de faire la démonstration du savoir-agir préconisé dans l'approche actionnelle.

Ensuite, étant donné que, selon des auteurs, le concept de l'évaluation authentique était flou, nous avons recensé des écrits qui nous a permis d'en dégager sept caractéristiques, dont (1) le rôle actif de l'individu, (2) la résolution d'une tâche complexe, (3) la mobilisation de ressources, (4) la similitude entre le contexte physique du déroulement de la tâche et la réalité professionnelle, (5) la similitude entre le contexte social de la réalité professionnelle et le déroulement de la tâche, (6) la création d'un produit unique et (7) le jugement professionnel sur ce produit. Nous avons par la suite donné quelques exemples d'instruments d'évaluation authentiques utilisés pour évaluer les compétences langagières des immigrants dans des contextes similaires au nôtre et fait état de la recherche en lien avec ceux-ci. Ces recherches nous ont montré les défis et les problèmes rencontrés par les immigrants lors de l'implantation d'une évaluation authentique dans la pratique.

Nous avons alors fait une recension systématique des facteurs qui influencent l'expérience des candidats à ces épreuves/tests. Au terme de notre recherche, nous en avons trouvé sept facteurs dont (1) les facteurs personnels, (2) l'épreuve ou le test, (3) les informations sur l'épreuve ou le test, (4) l'environnement dans lequel se déroule l'épreuve ou le test, (5) le résultat des candidats, (6) le jugement des examinateurs et (7) les politiques entourant l'épreuve ou le test. Ces facteurs peuvent influencer l'expérience des candidats à trois moments, soit avant l'épreuve, lors de la préparation, pendant l'épreuve, lors de la passation, et après l'épreuve, lors de l'obtention de leurs résultats.

Nous avons précédemment énoncé notre intention de comprendre l'expérience des candidats par rapport à l'épreuve de français de l'OQLF. Lorsque nous avons abordé la pertinence scientifique et sociale de cette thèse, nous avons voulu mettre en avant les forces et les faiblesses de la nouvelle épreuve de français de l'OQLF du point de vue des candidats

et qui soient utiles aux différentes parties prenantes, soit les autres candidats, l'OQLF, les membres des ordres professionnels, les établissements de formation participant au processus de préparation des candidats à l'épreuve, de même que le gouvernement et les instances sociales et politiques concernés par l'intégration professionnelle des immigrants. Les recherches que nous avons présentées précédemment nous donnent une idée des facteurs qui influencent l'expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats aux épreuves authentiques, mais ne permettent pas une compréhension fine de l'expérience des candidats de manière systématique, et c'est ce que nous souhaitons entreprendre dans notre recherche (Figure 10). Nous présentons maintenant les questions de recherche spécifiques qui alimenteront cette compréhension.

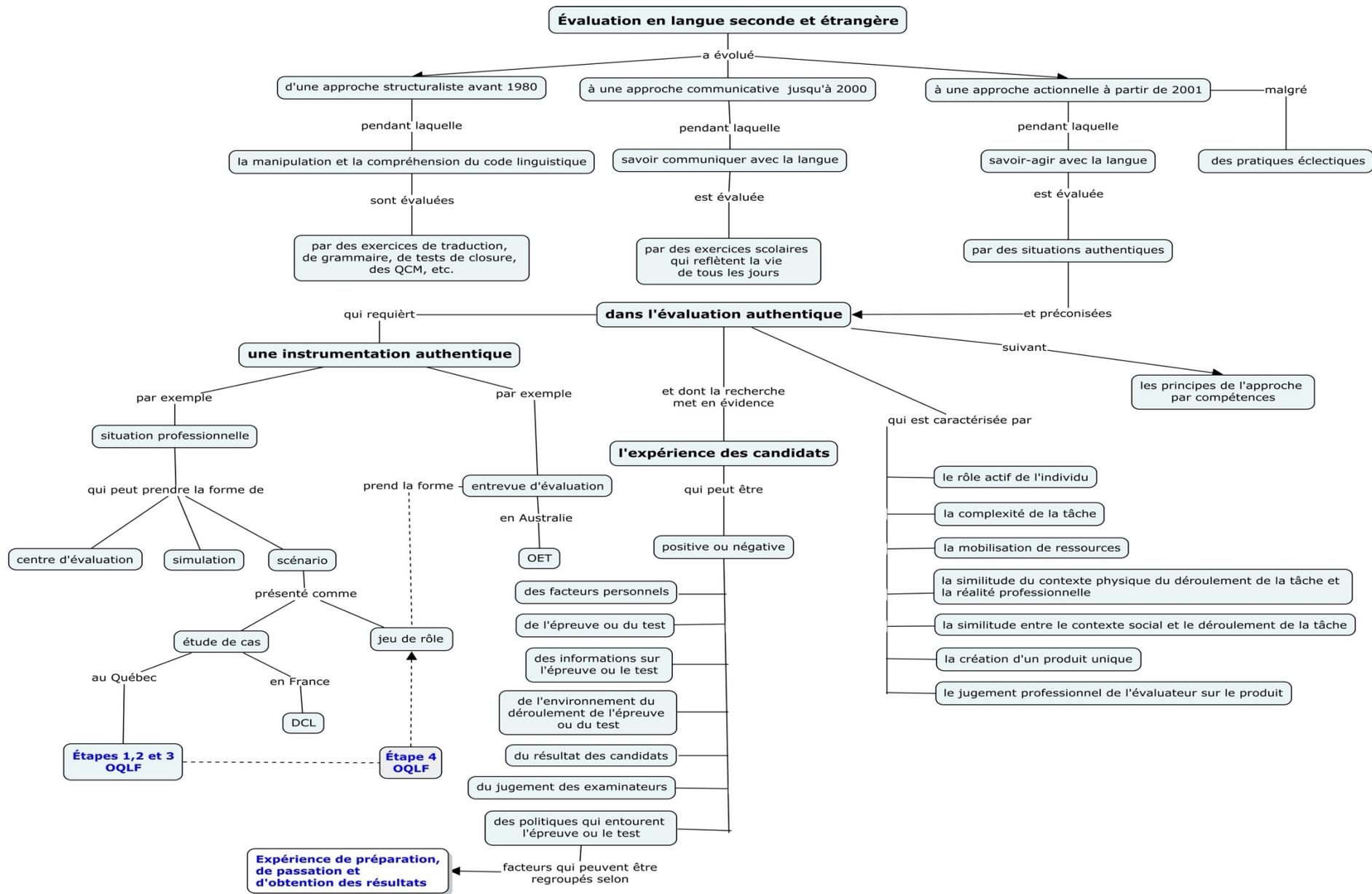


Figure 10. Carte conceptuelle synthèse

2.5 Les questions de recherche spécifiques

Lors de la recension, nous avons vu que les facteurs personnels, l'information ou les commentaires véhiculés par les médias, les résultats antérieurs et les politiques peuvent influencer l'expérience des candidats avant même qu'ils passent un test ou une épreuve. Nous nous demandons donc si ces facteurs pourraient influencer nos candidats. Ainsi, comme première question de recherche spécifique, nous voulons savoir :

1. Quels facteurs influencent l'expérience de préparation des candidats à l'épreuve authentique de l'OQLF?

Nous avons aussi vu que le contenu ou le design de l'épreuve, l'environnement (le temps alloué, le matériel mis à leur disposition, la présence de caméras vidéos, l'accueil réservé aux participants), les participants (leur nombre, leur accent et leur niveau de maîtrise de la langue) peuvent influencer l'expérience pendant la passation. Nous nous demandons aussi si ces facteurs auraient une quelconque influence sur l'expérience de nos candidats. C'est ce qui nous amène à notre deuxième question de recherche spécifique, à savoir :

2. Quels facteurs influencent l'expérience de passation des candidats à l'épreuve authentique de l'OQLF?

Enfin, par rapport aux facteurs recensés, nous avons également observé que les candidats pouvaient exprimer une certaine appréhension quant au jugement de l'examineur. De plus, il serait intéressant de connaître l'avis des candidats par rapport à la grille de rétroaction fournie avec leurs résultats. Pour ce faire, il est pertinent de savoir :

3. Quels facteurs influencent l'expérience des candidats après l'obtention du résultat à l'épreuve authentique de l'OQLF?

Dans le chapitre suivant, portant sur la méthodologie, nous expliquerons la manière dont nous procéderons pour répondre à ces questions de recherche spécifiques.

CHAPITRE 3- LA MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, cette recherche vise à comprendre l'expérience de candidats par rapport à la préparation, à la passation et à l'obtention des résultats à l'épreuve de français de l'OQLF. Comme nous l'avons mentionné précédemment, aucune recherche ne s'est intéressée à ce jour à comprendre ce phénomène chez les immigrants concernés par cette épreuve, c'est-à-dire ceux dont le français est une langue seconde ou étrangère.

Ainsi, dans ce chapitre, nous explicitons la façon dont nous nous y sommes prise pour répondre aux questions de recherche spécifiques, à savoir (1) quels facteurs influencent l'expérience de préparation des candidats à l'épreuve authentique de l'OQLF? (2) quels facteurs influencent l'expérience de passation des candidats à l'épreuve authentique de l'OQLF? et (3) quels facteurs influencent l'expérience des candidats après l'obtention du résultat à l'épreuve authentique de l'OQLF?

Nous définirons le type de recherche dans laquelle nous nous inscrivons, décrirons les participants de notre recherche, les instruments et les procédures de collecte de données. Nous poursuivrons avec les analyses des données. Enfin, nous décrirons nos responsabilités en tant que chercheure, pour terminer avec les limites de la recherche.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche est de type exploratoire-descriptif car elle vise à étudier un phénomène nouveau tout en s'appuyant sur la littérature existante comme « ancrage intellectuel¹⁹ » (Stebbins, 2001, p. 60). En effet, selon Hunter, Mc Callum et Howes (2019), la recherche exploratoire-descriptive permet au chercheur de se familiariser avec une situation inédite ou peu documentée. Les données que le chercheur générera seront utilisées soit pour soutenir, soit pour contredire le peu de littérature qui existe sur le sujet ou le domaine d'étude. Dans le cas de cette recherche, l'expérience des candidats à l'épreuve de l'OQLF n'est pas connue. Cependant, les facteurs qui influencent l'expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats des candidats à d'autres épreuves authentiques et qui

¹⁹ Traduction libre de l'expression *intellectual anchorage* de Stebbins (2001).

sont présentés dans le cadre conceptuel de l'étude servent d'ancrages intellectuels pour comprendre ce phénomène. Ainsi, au terme de cette étude, nous déterminerons de quelle manière les facteurs identifiés dans la littérature s'avèrent pertinents dans le contexte spécifique des candidats immigrants par rapport à l'épreuve de français de l'OQLF.

L'approche méthodologique choisie pour la recherche est influencée par notre posture ontologique et épistémologique. Pour Mertens et Wilson (2012), l'ontologie se réfère à la posture du chercheur quant à la nature de la réalité : pour certains, il n'existe qu'une seule réalité tandis que pour d'autres, les réalités sont multiples. Pour notre part, nous partageons la posture de Guba et de Lincoln (1994) selon laquelle la réalité est construite socialement et où l'expérience individuelle doit être valorisée. Ainsi, nous nous alignons avec les chercheurs selon lesquels il faut prendre en compte des réalités multiples dans la recherche. Notre posture épistémologique, c'est-à-dire la nature des connaissances et le lien qui existe entre le chercheur et celles-ci, est guidée par le constructivisme, dans la mesure où le sujet demeure au centre des préoccupations du chercheur, avec des nuances pragmatiques, car nous voulons aussi des résultats utiles pour les parties prenantes. Nous nous éloignons donc des chercheurs selon lesquels la recherche se fait en gardant une distance avec le sujet. En effet, nous avons fait la recherche « avec » les candidats et non « sur » eux. Dans le cadre de cette recherche, il a été question de donner un sens aux expériences multiples et variées des candidats afin de faire ressortir la complexité du phénomène.

Plus spécifiquement, nous avons favorisé une approche compréhensive-interprétative car cette méthodologie s'aligne bien avec notre posture ontologique et épistémologique. En effet, selon Weber (1971), la compréhension à travers l'interprétation permet d'expliquer le sens de l'objet d'étude, dans notre cas, l'expérience des candidats. Par ailleurs, nous avons favorisé cette approche, car elle s'aligne aussi avec la manière dont nous voulons analyser les données recueillies. En effet, selon Rescher (1977) cité dans Saada-Robert et Leutenegger (2002), l'approche compréhensive repose sur le

principe de double cohérence : la cohérence propre au modèle théorique externe d'où les concepts explicatifs sont issus, et la pertinence des concepts depuis l'intérieur du système que l'on cherche à comprendre (p. 18).

Dans notre cas, nous voulons justement observer de quelle manière les informations

recueillies sur les facteurs qui influencent l'expérience de candidats aux épreuves authentiques soulevés dans notre cadre conceptuel ont du sens avec l'expérience des candidats à l'épreuve de l'OQLF. La recherche est ainsi partiellement inductive et déductive (Rescher, 1977, cité dans Saada-Robert et Leutenegger, 2002). D'une part, elle est partiellement déductive en relation avec la cohérence propre au modèle conceptuel, c'est-à-dire, par rapport aux facteurs identifiés quant à la préparation, à la passation et à l'obtention des résultats des candidats dans le chapitre précédent. D'autre part, elle est partiellement inductive par rapport à la pertinence de ces facteurs et à ce que l'on cherche à comprendre spécifiquement, c'est-à-dire l'expérience des candidats, dans un contexte québécois et par rapport à l'épreuve à enjeux élevés que représente l'examen de l'OQLF.

3.2 Les participants de la recherche

Comme nous l'avons mentionné précédemment, des personnes immigrantes qui ont pris part à l'épreuve authentique de l'OQLF ont été recrutées dans le cadre de notre recherche afin de comprendre leur expérience. Nous avons fait cela dans le but d'étudier les facteurs qui influencent l'expérience de préparation, de passation et de l'obtention des résultats. Par ailleurs, notre échantillonnage est non probabiliste et, de manière spécifique, nous avons utilisé un échantillonnage opportuniste (Patton, 2002). Ainsi, ce sont des candidats qui se sont portés volontaires qui ont participé à notre recherche. Ils respectaient les critères d'inclusion : ils proviennent de différents ordres professionnels, ils ont la langue française comme langue seconde ou étrangère et travaillent ou souhaitent travailler au Québec en tant que travailleurs permanents. Nous faisons un portrait de nos participants en ce qui concerne leurs professions, leurs pays d'origine et leurs résultats à l'épreuve de l'OQLF dans les lignes suivantes.

Les professions

Trente candidats de huit ordres professionnels ont participé à notre recherche (Tableau V). La majorité était issue de l'Ordre des ingénieurs du Québec (n=18). Nous avons eu trois candidats de chacun des ordres professionnels suivants : l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec et le Collège des médecins. Deux candidats provenaient de l'Ordre des comptables professionnels agréés du Québec. Par ailleurs, nous avons eu un

candidat de chacun des ordres professionnels suivants : l'Ordre des hygiénistes dentaires du Québec, l'Ordre des podiatres du Québec, l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés et l'Ordre des administrateurs agréés du Québec. Au total, ils étaient treize femmes et dix-sept hommes à participer à la recherche.

Tableau V. Répartition des candidats selon leur ordre professionnel

Ordre professionnel ²⁰	Nombre de candidats
Ordre des ingénieurs du Québec (OIQ)	18
Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ)	3
Collège des médecins (CdM)	3
Ordre des comptables professionnels agréés du Québec (CPA Québec)	2
Ordre des hygiénistes dentaires du Québec (OHDQ)	1
Ordre des podiatres du Québec (OdPQ)	1
Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (CRHA)	1
Ordre des administrateurs agréés du Québec (AdmA)	1
TOTAL	30

Le pays d'origine

Pour ce qui est du pays d'origine, les candidats participant à cette recherche proviennent de quatorze pays du monde excluant le Canada (n=28). De manière spécifique, huit candidats venaient de l'Iran, trois de la Colombie et trois autres du Brésil. Nous avons eu deux candidats de chacun des pays suivants : le Pérou, l'Angleterre et la Roumanie. Enfin, nous avons eu un candidat de chacun des pays suivants : les États-Unis, le Venezuela, l'Irak, le Liban, l'Égypte, l'Afrique du Sud, l'île Maurice et le Japon. Deux candidats étaient aussi issus de l'immigration interprovinciale (Figure 11).

²⁰ Dorénavant dans cette thèse, lorsque nous présenterons les candidats des ordres professionnels, l'appellation suivante sera adoptée. Un chiffre (numéro de candidat allant de 1 à 30) précédera le genre (M, F) de même que l'ordre professionnel. Exemple : 9-F-OIQ renvoie à la candidate 9 qui est issue de l'Ordre des ingénieurs du Québec.



Figure 11. Pays d'origine des candidats

Les résultats des candidats selon le nombre de tentatives de passation à l'épreuve

Parmi les trente candidats qui ont participé à la recherche, seize candidats avaient réussi et sept autres avaient échoué à leur première tentative à l'épreuve. Trois candidats avaient échoué l'épreuve une fois pour ensuite la réussir à leur deuxième tentative. Un candidat avait fait deux tentatives, tandis qu'un autre en avait fait trois mais sans succès. Les résultats de deux candidats étaient indisponibles, car ils n'ont pas participé à la recherche à la suite de l'obtention de leurs résultats (Tableau VI). En somme, les 30 répondants dans cette recherche avaient participé à 36 séances d'épreuve.

Tableau VI. Résultats des candidats

Résultat	Nombre de candidats	Nombre d'essais à une séance d'épreuve
Réussite à la première tentative	16	16
Échec à la première tentative	7	7
Échec suivi de réussite	3	6
Échecs répétitifs	2	5
Non-disponible	2	2
TOTAL	30	36

3.2.1 La procédure de recrutement

Dans un premier temps, nous visions le recrutement d'une trentaine de candidats pour nous assurer de bien pouvoir gérer les données récoltées. En effet, selon, Trigwell (2000), la bonne gestion des données qui sont recueillies est primordiale dans la recherche. Pour ce faire, nous avons d'abord contacté des personnes ressources des ordres professionnels afin qu'elles puissent lancer une invitation à leurs membres (Annexe 2a et 2b). Alors que le recrutement se faisait long, nous avons lancé la même invitation par le biais des associations professionnelles et de leurs réseaux sociaux, des écoles de langues, des responsables de programmes de mise à niveau pour immigrants, des associations immigrantes, des services de tutorat et des centres de formation qui préparent des candidats à l'épreuve authentique de l'OQLF (Tableau VII). De l'automne 2018 à l'été 2019, quatre relances ont été nécessaires pour atteindre la cible fixée.

Tableau VII. Organisations contactées pour le recrutement des participants de notre recherche

Organisations	Réponses reçues			Aucune réponse reçue
	Oui	Non	Pas de candidats	
Ordres professionnels et OACIQ	18	8	9	12
Associations professionnelles	1	-	-	6
Associations immigrantes	1	-	-	7
Écoles de langues	2	-	-	2
Responsables des cours de mise à niveau pour immigrants	2	1	-	6
Centres de formation	1	-	-	6
Service de tutorat privé	1	-	-	-
TOTAL	26	9	9	39

Dans un deuxième temps, nous avons le souci de réaliser la collecte de données selon la disponibilité et la convenance des candidats. En effet, selon Smith et Osborn (2008), cela est important pour s'assurer du bon déroulement de la collecte. Ainsi, la collecte de données a été faite sur rendez-vous soit à l'heure du dîner, pendant ou après les heures de travail ou des cours des candidats et même, juste après leur examen de français. Certains candidats ont préféré participer à notre recherche à deux moments, c'est-à-dire avant et après la passation de l'examen et l'obtention des résultats, tandis que d'autres ont préféré

le faire d'un trait, c'est-à-dire après la passation de l'examen et l'obtention des résultats. De plus, certains avaient une préférence pour que nous nous rencontrions en personne tandis que d'autres voulaient que nous nous parlions au téléphone. Enfin, certains étaient plus à l'aise à participer à la collecte en anglais tandis que d'autres l'ont fait en français. Selon nous, c'était important pour qu'ils ne sentent aucune gêne à raconter librement leurs expériences. Nous les avons accommodés puisque nous maîtrisons les deux langues. Ceci étant dit, il est important de faire ressortir ici que la langue dans laquelle s'est déroulée l'entrevue ne servira pas de variable pour les analyses discutées plus tard dans ce chapitre. Le Tableau VIII met en évidence les informations liées à la procédure de collecte de données.

Tableau VIII. Informations en lien avec la procédure de collecte de données

Moyen de communication	Moment de communication		Langue de communication		
	Avant et après passation	Après passation et obtention des résultats	Français	Anglais	Français et Anglais
En personne	0	2	2	0	0
Par téléphone	5	18	17	5	1
En personne et par téléphone	2	1	3	0	0

Note : Deux participants ont fait l'entrevue en français, après leur passation, et par téléphone. Cependant, ils n'ont pas voulu continuer leur participation après l'obtention de leurs résultats.

Ainsi, deux candidats ont été rencontrés en personne, vingt-cinq ont été contactés par téléphone tandis que trois autres ont été rencontrés en personne et contactés par téléphone. De ce nombre, vingt et un candidats ont participé après la passation et l'obtention de leurs résultats tandis que sept souhaitaient participer à la recherche avant et après la passation et l'obtention des résultats. Cependant, deux candidats n'ont pas donné suite après avoir obtenu leurs résultats. Alors, nous n'avons pas d'informations par rapport à la troisième phase quant à leur réaction en regard de leurs résultats. Par ailleurs, vingt-quatre personnes

ont participé à la recherche en langue française, cinq personnes ont préféré échanger en anglais tandis qu'une personne utilisait autant le français que l'anglais.

Enfin, dans un troisième temps, nous nous sommes questionnée à savoir s'il fallait recruter davantage de candidats ou pas. Selon Mandal (2008), cela dépend de la richesse des cas, de la saturation des données récoltées et des contraintes sur le terrain telles que le temps. Les vingt premiers candidats nous ont donné des informations très riches et des idées nouvelles sont aussi ressorties à chaque rencontre. Cependant, au fur et à mesure que la collecte avançait, les informations récoltées commençaient à se répéter. Après avoir rencontré les trente candidats à la fin de l'automne 2019, nous avons noté que les données récoltées étaient rendues à saturation et qu'il était maintenant possible de débiter les analyses.

3.3 Les instruments de collecte de données

La collecte de données a été réalisée par le biais d'entrevues, des commentaires consignés dans un journal de bord et d'une recherche de documents. Dans les lignes qui suivent, nous donnons des détails de chacun de ces instruments.

3.3.1 L'entrevue

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi l'entrevue en face à face et à distance, selon les préférences de nos candidats. Selon Opdenakker (2006), lorsqu'elle est faite de manière synchrone, par exemple, en face à face, une bonne ambiance créée par l'intervieweur peut susciter des réponses riches de la part des interviewés. Selon Lamoureux (1992), la création d'un environnement propice permet à l'interviewé d'exprimer « des sentiments, des attitudes ou des opinions véritables » (p. 264). Lorsqu'elle est faite à distance, par exemple, par téléphone, les coûts sont diminués. Plusieurs participants ne pouvaient pas parcourir les distances géographiques nécessaires pour l'entrevue ou avaient un horaire chargé, d'où notre choix de les accommoder. Par ailleurs, comme les entrevues individuelles permettaient de conserver l'anonymat des répondants, ceux-ci se sentaient libres de répondre ouvertement aux questions (Opdenakker, 2006).

Nous avons aussi choisi l'entrevue semi-structurée. Selon Alshenqeeti (2014), avec une entrevue semi-structurée, on obtient un récit riche de l'expérience des répondants, car l'intervieweur a la liberté de poser des questions selon les réponses que donnent les interviewés. Nous avons donc préparé un canevas d'entrevue semi-structurée pour les participants.

Pour Magnusson et Marecek (2015), le canevas sert d'aide-mémoire au chercheur pendant l'entrevue. Cependant, il est envisageable que l'ordre des questions ne soit pas suivi systématiquement afin de permettre justement aux participants de mettre en valeur leurs expériences sans contrainte. Les mêmes auteures proposent ainsi des règles générales à suivre lors de la planification d'un canevas d'entrevue. Les questions doivent être claires, pertinentes, posées une à la fois et ouvertes dans la mesure du possible. Elles précisent également qu'il ne faut pas donner des pistes quant aux réponses attendues, ne pas utiliser des mots ou d'expressions qui peuvent offenser les participants et ne pas garder les discussions « difficiles » ou « sensibles » (p. 57) à la fin, car elles pourraient les marquer.

Merriam et Tisdell (2016) ajoutent qu'il faut éviter des questions avec des réponses sous la forme dichotomique, oui-non, et préférablement demander des informations neutres et descriptives au début de l'entrevue, afin de créer un rapport positif avec l'interviewé. Pour les mêmes auteures, il faut éviter un nombre trop grand de questions et favoriser l'écoute pendant l'entrevue. De plus, afin d'avoir une bonne entente pendant l'entrevue, l'intervieweur se doit d'être respectueux, non critique et rassurant envers l'interviewé.

Par ailleurs, selon Berg (2001), afin d'extraire le plus d'information sur l'objet d'intérêt, il faut inclure quatre types de questions dans le canevas d'entrevue : (1) les questions essentielles, qui permettent d'obtenir des informations qui se trouvent au cœur de l'objet de recherche, (2) les questions en extra, qui sont quasi similaires aux questions essentielles mais qui sont formulées en utilisant des mots différents, soit pour vérifier la concordance des réponses aux questions précédentes ou tout simplement pour voir comment le changement des mots influence les réponses des participants, (3) les questions jetables ou non-essentielles, qui permettent à l'intervieweur de créer un rapport avec l'interviewé, de

changer d'orientation pendant l'entrevue ou d'éviter des affrontements à la suite de questions sensibles et, enfin, (4) les questions incitatives qui permettent à l'intervieweur d'approfondir les réponses des interviewés par rapport aux questions posées.

Ainsi, suivant les recommandations des auteurs susmentionnés, nous avons élaboré notre canevas d'entrevue en français et en anglais (Annexe 3a et 3b). Nous explicitons nos questions dans les lignes qui suivent. Notre canevas débute avec des informations descriptives dans le but d'établir un lien avec le participant. En effet, nous lui disons que nous allons revivre la journée d'examen à l'OQLF et que l'expérience sera similaire à celle de la raconter à un ami ou à un collègue. Pour continuer sur le même ton, nous lui demandons si la séance d'examen était le matin ou l'après-midi. Nous considérons cette question comme étant jetable selon la terminologie utilisée par Berg (2001). La première question essentielle que nous posons est celle de savoir ce qui s'est passé à leur arrivée à l'OQLF.

Question essentielle 1 : Que s'est-il passé à votre arrivée à l'OQLF?

En effet, nous pensons que cette question peut influencer l'expérience de passation à l'examen, donc répondre à notre deuxième question de recherche. Quelques questions incitatives sont préparées au cas où le candidat répond peu : nous lui demandons s'il a pu parler avec les autres candidats, si oui, de quoi ont-ils parlé et ce qu'il ressent. La deuxième question essentielle que nous posons est celle de savoir ce qui s'est passé une fois que le candidat est entré dans la salle d'examen. Elle nous permet aussi de répondre à notre deuxième question de recherche.

Question essentielle 2 : Qu'est-ce qui s'est passé une fois que vous êtes entré dans la salle d'examen?

Pour approfondir sur des éléments de réponses données, des questions incitatives sont préparées, par exemple : Comment s'est passée la première partie de l'examen? Qu'avez-vous fait? Comment s'est passée la deuxième partie de l'examen? Comment étaient les autres candidats autour de la table? Y avait-il d'autres personnes dans la salle? Que

ressentiez-vous? Comment s'est passée la troisième partie de l'examen? Et la dernière partie de l'examen? Que ressentiez-vous à la fin de l'examen?

La troisième question essentielle nous permet d'avoir une vision d'ensemble sur les facteurs qui sont interconnectés et qui peuvent influencer l'expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats des candidats de manière générale.

Question essentielle 3 : L'examen a été créé dans le but de vérifier si vous pouvez travailler en français au Québec. Que pensez-vous de cet examen?

Si la personne est peu bavarde, nous pourrions poser la question suivante : Que pensez-vous du contenu ou du thème abordé dans l'étude de cas? Par le biais de la question 3, nous nous attendons, par exemple, à ce que le candidat nous donne son opinion par rapport à l'organisation générale, au lien de l'étude de cas avec le domaine de travail et à l'impact de l'épreuve sur la vie professionnelle ou personnelle.

La quatrième question essentielle nous permet aussi d'obtenir des éléments de réponses quant à l'expérience d'obtention des résultats des candidats, de même que des données générales sur nos deux autres questions de recherche.

Question essentielle 4 : Maintenant nous parlerons des résultats obtenus. (a) Pourriez-vous me donner des détails sur vos résultats? (b) Quels facteurs pourraient expliquer vos résultats? (c) Que pensez-vous de la documentation obtenue avec les résultats?

De manière spécifique, les parties (a) et (c) de cette question nous permettent d'en apprendre davantage sur l'expérience d'obtention des résultats de nos candidats. La partie (b), en revanche, nous fournit des données quant à nos deux autres questions. Pour les candidats peu bavards par rapport à cette question, nous leur demandons de nous dire de quelle manière leur quotidien leur a permis de se préparer à l'épreuve.

La question essentielle 5 est suivie d'une question supplémentaire. Cette question permet aussi d'obtenir des éléments de réponses générales par rapport à nos trois questions de recherche spécifiques.

Question essentielle 5 : Nous avons presque terminé. Je vais vous poser des questions

générales. Avez-vous des recommandations à faire en lien avec cet examen?

Cette question est suivie de la question supplémentaire suivante : Comment pourrait-on améliorer cet examen? Elle est posée dans le but de vérifier la concordance des réponses données à la question précédente, comme le suggère Berg (2001).

La sixième question est une question essentielle, car elle permet au participant d'aborder tout autre aspect de l'examen que, selon lui, l'intervieweur n'a pas pris en considération. Cette question permet ainsi de répondre à l'une ou à plusieurs de nos questions de recherche spécifiques.

Question essentielle 6 : Y a-t-il autre chose dont vous voudriez me parler par rapport à l'examen?

Enfin, l'entrevue se termine avec une question essentielle dont les trois parties permettent de dresser un portrait de nos participants. En effet, elles nous amènent à voir la diversité des répondants qui ont pris part à cette recherche.

Question essentielle 7 : Nous allons terminer avec des questions qui me permettront de faire votre portrait. (a) De quel pays venez-vous? (b) Quelle est votre profession?

Il est important de noter que tout au long de l'entrevue, des questions de suivi seront également posées en cas de besoin, telles que : « Pourriez-vous m'expliquer ce que vous voulez dire lorsque vous dites...? Pourriez-vous me donner un exemple pour que je puisse mieux comprendre? ». Il se peut aussi que d'autres questions soient posées dépendamment des réponses des participants.

Avant d'arriver à ce canevas définitif, il est important de noter que du temps a été accordé à la conception et au raffinement des questions d'entrevue. En effet, pour Magnusson et Marecek (2015) :

le perfectionnement de la formulation des mots, une délibération par rapport aux choix linguistiques, une réflexion sur la séquence des sujets, une mise à l'essai et la révision du canevas d'entrevue (p. 47) (traduction libre)

ne sont jamais vains. Cela permet non seulement d'anticiper des difficultés, mais également d'augmenter la confiance en soi lors de l'entrevue et les chances d'obtenir des données

utilisables. Un prétest du canevas a été fait auprès de trois candidats ayant passé l'épreuve, afin de nous entraîner, de vérifier la clarté et la pertinence des énoncés et d'évaluer le temps nécessaire à l'entrevue (Magnusson et Marecek, 2015). Le premier prétest nous a permis de reformuler nos questions le plus simplement possible. Le deuxième prétest nous a permis de mettre des questions incitatives en évidence et le troisième nous a permis de pratiquer. Lors de notre stage, nous avons eu une liste de candidats qui avaient pris part à des simulations et qui s'étaient portés volontaires pour valider le contenu de notre canevas d'entrevue. Nous avons donc pris contact avec les candidats qui s'étaient portés volontaires pour la validation de l'instrument. Il est à noter qu'en moyenne, nous avons prévu 30 minutes pour l'entrevue.

Toutes les entrevues ont été enregistrées au moyen d'un enregistreur vocal numérique, car, selon Jamshed (2014) et Willig (2008), cela permettait à l'intervieweur de rester à l'écoute de l'interviewé et donc de créer un lien avec lui, sans craindre d'oublier des informations.

3.3.2 Le journal de bord

Nous avons également gardé un journal de bord dans lequel nous avons pris des notes pendant toute la durée de la collecte de données. Comme mentionné précédemment, les informations inscrites dans ce journal permettaient de valider les données récoltées lors des entrevues. En effet, selon Baribeau (2005), le journal de bord permet d'établir la validité interne (crédibilité) du processus de recherche. Pour Lincoln et Guba (1985), un moyen de rendre compte de la crédibilité est la triangulation des données. Dans notre cas, elle est assurée par les données découlant des entrevues, du journal de bord et d'une recherche de documents dont nous parlons dans la prochaine section. Mais d'abord, attardons-nous sur le contenu d'un journal de bord. En se basant sur des propos d'auteurs contemporains, Baribeau (2005) avance que le journal de bord est la

consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et

comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre (p. 111-112).

Selon cette définition, le journal de bord contient trois catégories de données. Nous présentons un gabarit du journal de bord que nous avons utilisé à l'annexe 4. Premièrement, nous avons identifié une catégorie de données contextuelles et nous l'avons mise en premier, car ce sont des données très simples à récolter. Cela inclut les personnes, les lieux et le temps tel que l'indique la définition de Baribeau (2005). Dans notre cas, il s'agit d'identifier le candidat, son genre, sa profession de noter la ou les dates d'entrevues, le type de rencontre, en personne ou au téléphone. Nous avons aussi inclus des informations sur le pays d'origine, les résultats, le moment de passation de l'épreuve ainsi que le nombre d'essais à une séance d'épreuve afin de pouvoir facilement dresser le portrait des candidats.

Deuxièmement, nous avons identifié une catégorie de données factuelles. Selon la définition de Baribeau (2005), il s'agit de faits, de citations ou d'extraits de lecture et de descriptions de choses vues ou de paroles entendues. Dans notre gabarit, nous avons inclus deux rubriques sous cette catégorie : (1) les citations percutantes de nos entrevues et (2) d'autres détails. Enfin, comme troisième catégorie de données, nous avons les interprétations du chercheur. Il s'agit ici d'idées, d'émotions, de pensées et de décisions que nous trouvons dans la définition de Baribeau (2005). Nous avons ainsi inséré une rubrique sur l'apport théorique des entrevues, sur le codage et une autre rubrique sur l'apport méthodologique des entrevues, c'est-à-dire des décisions prises pour amorcer la recherche de documents dont il est question dans la section suivante.

3.3.3 La recherche de documents

Les informations récoltées dans notre journal de bord nous ont permis d'amorcer notre recherche de documents. En effet, pendant les entrevues, les candidats ont soulevé plusieurs points. Pour valider ce qu'ils avaient dit, soit nous leur avons demandé des artefacts, soit nous avons cherché des documents en lien avec l'épreuve sur le site web de l'OQLF et ailleurs. Les détails de cette recherche sont présentés dans le Tableau IX.

Tableau IX. Artefacts et documents cherchés pour assurer la crédibilité des données recueillies lors des entrevues

Artefacts des candidats	Autres documents ou données
Lettre de convocation à l'épreuve	<i>Le Guide du candidat</i> -site de l'OQLF (version du 16-07-2018)
	Coût des cours données par les partenaires de l'OQLF (en date du 04-04-2020)
	Foire aux questions sur l'examen de français destiné aux candidates et aux candidats aux ordres professionnels (version du 06-12-2018)

3.4 L'analyse des données

Nous avons suivi la méthodologie proposée par Wanlin (2007) pour faire l'analyse de contenu des données collectées lors des entrevues. Ainsi, nous avons procédé tout d'abord à la transcription des verbatim. Deux auxiliaires de recherche à la maîtrise en évaluation des compétences nous ont aidée dans la transcription. Nous avons effectué des vérifications pour toutes les transcriptions. Ensuite, l'analyse de contenu a suivi. Pour Lamoureux (1992) cette technique permet de catégoriser les informations obtenues « selon leur ressemblance » (p. 450). Pour Wanlin (2007), l'analyse de contenu, qui est

fondé[é] sur la déduction ainsi que l'inférence [...] s'organise autour de trois phases chronologiques : la pré-analyse, l'exploitation du matériel [...] et le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (p. 249).

Selon cet auteur, la première phase, soit l'étape de la préanalyse, consiste à choisir les matériaux, dans notre cas, les transcriptions, à en faire la lecture pour saisir le sens du message, à identifier les thèmes liés aux hypothèses ou aux objectifs de recherche et à repérer des indices permettant l'identification des thèmes pour préparer l'étape suivante, c'est-à-dire l'exploitation du matériel. Ainsi, des notes qui permettent de résumer, de faire des associations et des interprétations possibles ont été prises dans la partie « mon interprétation » de notre journal de bord.

Pour Wanlin (2007), la deuxième phase, c'est-à-dire l'étape de l'exploitation du matériel, consiste en la création de rubriques qui permettent la catégorisation des données et au codage qui permet de lier « une marque à un matériel » (Van der Maren, 1996, p. 432).

Dans cette étape, le chercheur fait d'abord une liste de thèmes ou de rubriques émergents, puis établit des liens entre les rubriques, s'il y a lieu, et les regroupe en sous-catégories ou en super-catégories. Ce processus est itératif, car le chercheur fait des allers-retours entre les verbatim et sa liste de rubriques pour voir si ses interprétations concordent avec le matériel original. Un tableau de rubriques et de sous-catégories pourrait donc être produit.

À cette étape, les notes prises dans le journal de bord pendant la collecte de données ont été utilisées pour diminuer les biais qui auraient pu nous influencer dans notre choix de rubriques, de catégories, de sous-catégories ou de super-catégories (*bracketing*). Dans leur article, Tufford et Newman (2012) argumentent que, peu importe la façon dont ces notes sont utilisées par les chercheurs, le but de ce processus serait la création d'un rapport dynamique et honnête avec les participants et les données recueillies. Prenant appui sur l'une des idées proposées dans le même article, nous avons adopté la méthode suivante pour utiliser à bon escient nos prises de notes. En effet, nous avons sollicité l'aide d'une des auxiliaires de recherche pour faire la lecture des verbatim de dix cas, du tableau des rubriques et des notes prises pour voir dans quelle mesure les observations concordent. Il est à noter que nous avons enlevé les renseignements personnels des participants pour cet exercice.

Après cette étape, le chercheur peut soit utiliser ce tableau pour ensuite analyser les verbatim des autres cas et ajouter d'autres rubriques émergentes, s'il y a lieu, ou de faire un tableau pour chaque cas et les comparer par la suite. C'est cette dernière méthode que nous avons choisie, car selon nous, cette façon de faire permet d'être plus ouvert aux rubriques émergentes. Nous avons retenu des rubriques qui étaient riches et qui permettaient d'avoir une compréhension fine du phénomène étudié dans son ensemble, ce qui a mené à la création d'un tableau pour le groupe de participants (Tableau X).

Selon Van der Maren (1996), il peut y avoir trois types de codage : un codage fermé, un codage mixte ou un codage ouvert. Dans le premier cas, un ensemble fermé de rubriques est lié à un ensemble fermé de catégories, Dans le deuxième cas, un ensemble de rubriques et de catégories qui peuvent « se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (p. 436) est utilisé. Dans le dernier cas, il n'existe ni rubriques ni catégories *a priori*. Dans

le cadre de cette recherche, un codage mixte a été utilisé, car nous nous sommes inspirées de notre cadre conceptuel²¹ pour nous aider à répondre à nos questions de recherche. Pour nous assurer de la validité des codes, l'une de nos auxiliaires a codé un tiers des transcriptions. L'accord inter juge était de 77,6 %, ce qui est jugé satisfaisant par Van der Maren (1998). Dans le Tableau X, nous mettons en évidence les rubriques et les sous-catégories qui nous ont guidées dans notre analyse. Par ailleurs, la matrice de données brutes se trouve à l'annexe 6.

Tableau X. Liste de rubriques et de sous-catégories qui ont guidé l'étape d'exploitation du matériel pour l'analyse

Rubriques	Sous-catégories
Préparation-Facilitateurs	Études antérieures ou présentes en français; Cours de francisation du MIFI; Pratique du français au travail; Pratique du français à la maison; Écouter la radio; Utilisation des ressources papier ou en ligne-gratuites ou payantes; Apprentissage en groupe d'amis ou de collègues; Avoir un tuteur privé, Suivre des cours spécialisés pour l'épreuve-en présentiel ou en ligne; Lire les journaux; Employeurs paient les cours de français, Vivre au Québec, Applications mobiles
Préparation-Barrières	Coût des cours; Temps limité, Manque de ressources; Pratique du français limité de manière générale; Manque de pratique du français requis pour faire l'épreuve; Études dans une langue autre que le français; Travail dans une langue autre que le français; Site-web de l'OQLF en français uniquement
Préparation-Points soulevés	Pertinence des cours spécialisés; Qualité des cours spécialisés/tutorat; Manque de connaissances par rapport au format de l'épreuve; Niveaux de français des collègues de cours; Lacune des cours de francisation du MIFI; Préparation le jour de l'épreuve
Accueil	Déroulement
Attente	Ressenti (positif, négatif, neutre, mixte); Conseils donnés-modérateur-examineur; Vécu antérieur à la nouvelle épreuve; Vécu antérieur à l'ancien examen; Conseils donnés par candidat ou d'autres candidats; Difficultés rencontrées
Passation-Étape 1	Modérateur : Consignes; Candidat : Ressenti (positif, négatif); Impact du ressenti sur la performance, Incompréhension des consignes, du cas en général ou des termes dans le cas, Description du déroulement de l'épreuve; Nombre de candidats présents ou absents; Candidat seul
Passation-Étape 2	Modérateur : Consignes, Manières de faire générale, Manière de transmettre les informations des candidats manquants (lecture littérale ou résumé des informations), Manière d'éliminer les candidats, Raisons données pour l'élimination, Candidat : Ressenti (Positif, négatif, mixte), Description du déroulement de l'étape, Incompréhension des consignes, Difficultés de la gestion des

²¹ Le premier tableau d'analyse inspiré du cadre conceptuel est présenté à l'annexe 5.

	informations, tours de paroles (libres ou contrôlés), capable de se débrouiller sans expertise; Autres candidats : Transmission des informations des fiches (lecture littérale ou résumé), accents difficiles, personnalités, Bon niveau de français, Niveau de français mixte, Domaine d'expertise; Facteur influençant la performance-niveau de français des autres; perception sur le questionnement pendant la discussion; Contenu du cas, Authenticité du cas discuté; Pause-durée; Pause-déroulement
Passation-Étape 3	Consignes; Tâche à faire; Candidat : description du déroulement de l'étape, temps pour compléter la tâche, temps de révision, gestion des informations retenues de l'étape précédente
Passation-Étape 4	Description du déroulement de l'étape, niveau de difficulté de la tâche, temps de réflexion accordé, ressenti (positif, négatif, mixte)
Obtention des résultats	Opinion sur la documentation, décisions prises à la suite des résultats, Opinion sur l'épreuve (positive, négative, mixte, erronée)
Impact de l'épreuve	Vie professionnelle; vie privée
Recommandations	Préparation; Étape 1; Étape 2; Étape 3; Étape 4; à la suite des résultats; Générale; Pour les candidats
Pays	Irak; Iran; Brésil; Venezuela; Pérou; Immigration interprovinciale; Roumanie; Colombie; Japon; Angleterre; Liban; Afrique du Sud; Égypte; île Maurice
Professions	Hygiéniste dentaire; Orthophoniste; Conseiller en ressources humaines; Administrateur agréé; Avocat; Comptable; Médecin; Podiatre; Ingénieur géotechnique; Ingénieur civil; Ingénieur électronique; Ingénieur environnemental; Ingénieur mécanique; Ingénieur en télécommunications; Ingénieur chimique
Résultats	Réussite; Échec(s); Échec suivi de réussite; Résultat non disponible; Nombre de passation à l'épreuve
Genre	Homme; Femme
Nombre de candidats prévus par séance	4, 6, 8, inconnu

Ceci nous amène à la troisième et dernière étape de l'analyse de contenu selon Wanlin (2007) : le traitement, l'interprétation et l'inférence. Dans ce chapitre, nous nous arrêtons à l'étape du traitement, c'est-à-dire à l'analyse des données. L'interprétation et l'inférence se feront dans des chapitres subséquents.

Pour ce qui concerne le traitement des données, nous avons d'abord dressé un portrait descriptif de nos candidats, c'est-à-dire la profession, le genre, le pays d'origine et les résultats obtenus à l'épreuve de l'OQLF. Puis, nous avons fait des analyses descriptives. Pour faire état de l'expérience de préparation, nous avons généré des nuages de mots qui

nous ont permis de faire ressortir les codes dont les fréquences étaient élevées. Heimerl, Longman, Lange et Ertl (2014) rapportent que les nuages de mots sont une manière simple et très visuelle de présenter des informations synthétisées. Dans le cadre de cette recherche, nous voulions faire ressortir les facilitateurs et les barrières les plus importants pour la préparation à l'épreuve de l'OQLF. Les nuages de mots nous permettaient de le faire visuellement, ce qui nous convenait bien. Nous avons ensuite cherché des exemples concrets de l'expérience de préparation des candidats dans les verbatim. Dans le cas de l'expérience de passation, pour chacun des codes, nous avons cherché à mettre en évidence dans les verbatim, la séquence chronologique des différentes étapes lors des séances d'épreuve. Enfin, pour ce qui est de l'expérience des candidats après l'obtention des résultats, nous avons généré la fréquence des codes pour faire ressortir les idées principales avancées, lesquelles étaient soutenues par les verbatim. Nous avons décidé de ne pas utiliser les nuages de mots ici, car le but n'était pas de mettre en valeur les codes les plus fréquents, mais bien d'avoir toutes les idées portant sur l'expérience après l'obtention des résultats (même s'ils étaient générés en ordre décroissant). Lorsqu'elles étaient appropriées, les données récoltées de notre recherche de documents ont été utilisées pour mieux mettre en contexte l'expérience de préparation, de passation et de l'obtention des résultats des candidats.

Ensuite, nous avons fait des analyses inférentielles afin de voir s'il y avait des relations entre différents codes. L'analyse choisie est basée sur le regroupement hiérarchique. Cette méthode permet d'identifier des grappes d'observations dans les données en se basant sur la cooccurrence des codes (Guest et McLellan, 2003). En outre, ce processus d'identification de grappes doit aussi s'accompagner de logique et d'une connaissance approfondie de sa base de données, selon les mêmes auteurs. Recherches Provalis (2020) ajoute que les grappes ou les groupes d'observations peuvent être créés à partir de matrices de similarité. Nous avons alors généré des matrices de similarité (*similarity matrix*) dans lesquelles des indices de similarité (*similarity index*) étaient calculés. Pour être considéré pour des analyses avancées, il fallait que l'indice se situe entre 0,75-1,00 (Pheng et Zheng, 2019). Comme aucune de nos matrices n'avait un indice de similarité de plus de 0,75, nous n'avons pas poursuivi ces analyses avancées.

Nous avons utilisé le logiciel QDA Miner 5.0 pour faire toutes les analyses, car, selon Roy et Garon (2013), il se trouve parmi la liste des logiciels qui permet des analyses manuelles, c'est-à-dire variées. Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons favorisé un compte rendu thématique soutenu par des extraits de verbatim. Dans le Tableau XI, nous présentons une synthèse des étapes suivies pour répondre à nos questions de recherche spécifiques.

Tableau XI. Synthèse des étapes suivies pour répondre aux questions de recherche spécifiques

Questions de recherche	Questions d'entrevue	Codes d'analyse
Quels facteurs influencent l'expérience de préparation des candidats à l'épreuve authentique de l'OQLF?	3, 4(b), 5 et 6	Études antérieures ou présentes en français; Cours de francisation du MIFI; Pratique du français au travail; Pratique du français à la maison; Écouter la radio; Utilisation des ressources papier ou en ligne-gratuites ou payantes; Apprentissage en groupe d'amis ou de collègues; Avoir un tuteur privé, Suivre des cours spécialisés pour l'épreuve-en présentiel ou en ligne; Lire les journaux; Employeurs paient les cours de français, Vivre au Québec, Applications mobiles; Coût des cours; Temps limité, Manque de ressources; Pratique du français limité de manière générale; Manque de pratique du français requis pour faire l'épreuve; Études dans une langue autre que le français; Travail dans une langue autre que le français; Site web de l'OQLF en français uniquement; Pertinence des cours spécialisés; Qualité des cours spécialisés/tutorat; Manque de connaissances par rapport au format de l'épreuve; Niveaux de français des collègues de cours; Lacune des cours de francisation du MIFI; Préparation le jour de l'épreuve; recommandations
Quels facteurs influencent l'expérience de passation des candidats à l'épreuve authentique de l'OQLF?	1, 2, 3, 4(b), 5 et 6	Modérateur : Consignes; Manières de faire générale, Manière de transmettre les informations des candidats manquants (lecture littérale ou résumé des informations), Manière d'éliminer les candidats, Raisons données pour l'élimination Candidat : Ressenti (positif, négatif, mixte), Impact du ressenti sur la performance,

		Incompréhension des consignes, du cas en général ou des termes dans le cas, Description du déroulement de l'épreuve; Nombre de candidats présents ou absents; Candidat seul; Incompréhension des consignes, Difficultés de gestion des informations, tours de paroles (libres ou contrôlés), capable de se débrouiller sans expertise; Autres candidats : Transmission des informations des fiches (lecture littérale ou résumé), accents difficiles, personnalités, Bon niveau de français, Niveau de français mixte, Domaine d'expertise; Facteur influençant la performance-niveau de français des autres; perception sur le questionnement pendant la discussion; Contenu du cas, Authenticité du cas discuté, Pause-durée; Pause-déroulement; temps pour compléter la tâche, temps de révision; temps de réflexion accordé; Impact de l'épreuve sur la vie professionnelle; recommandations
Quels facteurs influencent l'expérience des candidats après l'obtention du résultat à l'épreuve authentique de l'OQLF?	3, 4(a) (c), 5 et 6	Opinion sur la documentation, décisions prises à la suite des résultats, Opinion sur l'épreuve (positive, négative, mixte, erronée), Impact de l'épreuve sur la vie privée; recommandations

3.5 La responsabilité du chercheur

En tant que chercheure, nous avons la responsabilité de suivre les règles d'éthique de la recherche afin de nous assurer du bien-être de nos participants. Il faut aussi s'assurer de la rigueur, c'est-à-dire du *trustworthiness* de notre recherche, selon l'expression de Lincoln et Guba (1985) de même que de son authenticité (Lincoln et Guba, 1986). Ainsi, les mesures suivantes ont été prises :

1. Avant d'entreprendre la recherche sur le terrain, nous nous sommes assurée d'avoir le certificat éthique du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal. Ceci implique d'obtenir le « consentement libre, éclairé et continu » de nos candidats selon le guide d'information de l'Université de Montréal (2014, p. 2). Considéré comme l'un des « piliers du respect » établit entre le chercheur et les participants, le consentement est un « moment privilégié

d'échanges [...] du début de la recherche jusqu'à la fin, et parfois même au-delà » (Université de Montréal, 2014, p. 2).

2. Selon le même guide, lorsqu'il est libre, le consentement est donné sans pression induite; lorsqu'il est éclairé, le consentement est donné en sachant et en comprenant les détails relatifs à la participation à la recherche et, finalement, lorsqu'il est continu, le consentement est assujéti au souhait du participant de rester ou de se retirer de la recherche en tout temps. Tel que mentionné précédemment, nous avons invité les candidats potentiels par le biais de leurs ordres professionnels ou d'autres organisations. Pour ce faire, nous avons demandé à ces derniers d'acheminer une lettre d'invitation et le formulaire de consentement à leurs membres (Annexe 3), ce qui a permis à nos participants de prendre une décision éclairée.
3. Suivant les recommandations du guide de consentement de l'Université de Montréal (2014), nous avons donné des informations par rapport :
 - à la recherche : son contexte, ses objectifs, de même que ses retombées;
 - à leur participation : la nature, la durée et les conditions. Comme nous l'avons déjà mentionné, les candidats devaient passer une entrevue semi-dirigée. Sa durée était déterminée après le prétest du canevas, soit de 30 minutes en moyenne. Nous avons aussi informé les candidats qu'il se peut que nous leur demandions une deuxième participation pour clarifier des informations obtenues lors de la première entrevue. Nous avons également inclus une rubrique sur les risques et les inconvénients liés à leur participation à la recherche. Ainsi, nous leur avons indiqué que leur participation ne comportait aucun risque d'une quelconque nature. Par contre, nous leur avons fait part de deux inconvénients auxquels ils pourraient faire face s'ils acceptaient de passer l'entrevue : en effet, ils ne pouvaient pas s'occuper à autre chose pendant ce temps. De plus, il se pouvait que ceux ayant échoué à l'épreuve se sentent gênés avant ou pendant l'entrevue. Cependant, pour minimiser cette gêne, nous les avons rassurés en mentionnant que le but de notre recherche était de comprendre leur expérience et non pas de porter un jugement sur leurs compétences langagières. Nous leur avons également mentionné que leur participation n'entraînait pas de compensation.
 - à leur contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine de

l'évaluation à la suite de leur participation. Nous avons informé les candidats que les connaissances acquises pendant la recherche feraient l'objet de diffusion lors de congrès et qu'ils seraient publiés dans des articles de revues scientifiques.

- à la confidentialité des données recueillies. Nous avons informé les candidats (1) de l'octroi d'un numéro d'identification aux données associées à chacun, (2) de la conservation des données dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé, (3) de la destruction de tout renseignement personnel sept ans après la fin du projet et (4) de la conservation des données ne permettant pas de les identifier, le temps nécessaire à leur utilisation.

- Aux procédures de retrait, s'ils le souhaitent : qui contacter en cas de question ou de plainte.

- Aux moyens de nous contacter pour l'entrevue.

Par ailleurs, pendant les entrevues, nous avons la responsabilité de créer un lien avec nos candidats, car, selon Patton (2002) et Marshall et Rossman (2011), cela demeure un point clé dans la recherche qualitative. Pour King et Horrocks (2010), il s'agit essentiellement d'un lien de confiance qui s'installe entre l'intervieweur et l'interviewé. Ces mêmes auteurs estiment que la construction de ce lien commence lorsque le chercheur fait parvenir aux participants des informations sur le projet, lors de l'invitation. Selon eux, des attentes claires permettent éventuellement de développer un lien positif pendant l'entrevue. King et Horrocks (2010) recommandent également aux chercheurs de s'assurer que ces attentes soient bien comprises avant de commencer l'entrevue, afin d'éviter que de la confusion influence négativement le lien à mesure que l'entrevue avance.

Selon King et Horrocks (2010), la présentation de soi est un autre facteur qui peut influencer le lien entre le chercheur et le participant. Cela inclut « la tenue vestimentaire, l'utilisation de la communication non verbale et le vocabulaire utilisé » (traduction libre) (p. 49). Pour les mêmes auteurs, le chercheur doit s'assurer que les participants se sentent à l'aise pour qu'ils puissent s'ouvrir à lui. Ainsi, le choix d'une tenue appropriée de même qu'une communication non verbale et verbale qui pourraient influencer positivement le climat du déroulement de l'entrevue doivent être favorisés. C'est ce que nous avons fait dans cette recherche.

Nous avons aussi la responsabilité de rapporter correctement les données de nos participants, car, selon Fontana et Frey (2005), le chercheur doit se montrer neutre et ne pas faire transparaître ses opinions personnelles dans l'analyse. Ainsi, Polit et Beck (2012) recommandent de clarifier tout de suite les informations données par les candidats en cas de doute. C'est ce que nous avons également fait dans le cadre de cette recherche.

Cela dit, la rigueur (*trustworthiness*) méthodologique de la recherche doit être assurée par le chercheur (Lincoln et Guba, 1985). En effet, selon ces auteurs, les caractéristiques de la rigueur sont des critères parallèles qui permettent d'établir la validité interne, la validité externe, la fidélité de même que l'objectivité de la recherche selon la terminologie utilisée dans le paradigme positiviste. Ainsi, dans le paradigme constructiviste, la crédibilité (validité interne), la transférabilité (validité externe), la fiabilité (fidélité) et la confirmation (objectivité) de la recherche doivent être de mise. Nous explicitons chacun de ces points dans les lignes qui suivent.

La crédibilité permet aux lecteurs d'avoir confiance en la recherche. Selon Lincoln et Guba (1985), le contact prolongé avec les participants, l'observation, la triangulation, la vérification de la recherche par un expert désintéressé (*peer debriefing*) et la contre-vérification informelle de l'analyse du chercheur par les participants (*member checks*) sont des moyens qui peuvent être adoptés pour s'assurer que la recherche soit crédible. Dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté les comportements suivants pour respecter ce point : (1) nous nous sommes assurée de prendre le temps nécessaire avec chaque candidat pour qu'il puisse décrire adéquatement son expérience lors des entrevues, (2) nous avons fait la triangulation des données récoltées lors de nos entrevues par une recherche de documents et avec notre journal de bord et, enfin, (3) nous avons fait évaluer le projet de recherche par un jury constitué d'experts dans le domaine (*peer debriefing*).

Pour les mêmes auteurs, la fiabilité et la confirmation permettent aux lecteurs de porter un jugement sur les données d'une recherche. Les données brutes obtenues en cours de la recherche sont en lien avec la fiabilité tandis que les données analysées sont liées à la confirmation de la recherche (Lincoln et Guba, 1986). Selon Lincoln et Guba (1985), une analyse du processus de collecte de données permet de vérifier sa fiabilité, tandis que

l'analyse du produit qui en découle permet de vérifier sa confirmation. Dans notre recherche, le jury d'experts atteste de la fiabilité du processus de collecte de données de même que la confirmation des résultats qui en découlent.

La transférabilité, quant à elle, permet aux autres chercheurs de juger dans quelle mesure les résultats peuvent être appliqués ailleurs (Lincoln et Guba, 1986). Selon ces auteurs, une description riche et détaillée des résultats permet aux autres chercheurs de voir si celles-ci s'appliquent à d'autres contextes et à d'autres populations. C'est ce que nous avons fait dans le cadre de notre recherche.

Lincoln et Guba (1986) proposent aussi aux chercheurs de démontrer l'authenticité de la recherche. Ce concept est propre au paradigme constructiviste, contrairement aux caractéristiques de la rigueur. L'authenticité permet au lecteur de juger de la véracité des informations sur les participants : des propos recueillis et de leur interprétation par le chercheur (Fossey, Harvey, McDermoth et Davidson, 2002). Nous avons fait ressortir cet aspect en rapportant l'expérience des candidats en leurs propres mots comme le préconisent les auteurs.

Ceci nous amène maintenant vers le prochain chapitre où nous présentons les résultats de la recherche.

CHAPITRE 4- LES RÉSULTATS

Dans la problématique, tout en décrivant le contexte général et spécifique de la recherche, nous avons énoncé l'intention de comprendre l'expérience des candidats lors de l'épreuve de l'OQLF. Ensuite, dans le cadre conceptuel, nous avons situé la place de l'évaluation authentique en langues secondes et étrangères tout en donnant des exemples d'instruments et en identifiant les facteurs qui pouvaient influencer l'expérience des candidats aux évaluations authentiques. De manière spécifique, nous avons énoncé notre intention de comprendre l'expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF. Puis, dans la méthodologie, nous avons expliqué comment nous allons nous y prendre pour répondre aux questions de recherche spécifiques. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus. Nous donnerons des détails quant à l'expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats. Enfin, nous terminerons ce chapitre avec une synthèse des résultats saillants.

4.1 L'expérience de préparation à l'épreuve

L'analyse de contenu réalisée pour les propos des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF a fait ressortir deux thématiques par rapport à la préparation : les facilitateurs et les barrières. Les participants ont aussi soulevé des points très intéressants de même que des recommandations pour la préparation. Nous en parlons en détail dans les lignes qui suivent.

4.1.1 Les facilitateurs à la préparation à l'épreuve

Quatre facteurs ont grandement facilité la préparation des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF (Figure 12).



Figure 12. Fréquence des facilitateurs dans la préparation de l'épreuve

En effet, pour douze participants, le fait d'avoir entamé des études antérieures en français ou d'en suivre présentement les a aidés à se préparer pour l'épreuve. Les études dont il est question ici concernent différents domaines de formation incluant celui de l'apprentissage du français. Pour l'un des participants : « *c'est grâce à mes études. Parce que mes cours que j'ai pris étaient 100% en français* » (5_M_OIQ). Tandis que pour un autre : « *J'ai pris un cours quand j'étais à l'université de Sherbrooke. C'était comme un peu intense dans la modalité. Pas comme ici (UdeM), mais c'était juste parlé oral donc j'ai fait trois mois de cours [...]* » (9_F_OIQ). Deux autres participants mentionnent : « *j'ai fait ma maîtrise en français [...]* » (15_M_OIQ) et « *I spent 8 weeks at a language school that is Alliance française, so I did 8 weeks of full-time language course* » (30_F_Collège des Médecins).

Dix répondants font aussi ressortir que pratiquer le français au travail a facilité leur préparation. Pour un premier : « *Moi je travaillais à temps partiel, mais c'était pas dans un emploi 100 % en ressources humaines, c'était un peu adjacent, [...] je pense que c'était bien pour préparer pour l'examen, parce que c'est ça le truc, il faut parler couramment [...]* » (12_F_CRHA); et un second : « *Mon quotidien, je pense que le fait de communiquer tous les jours en français, d'écrire des courriels, d'avoir la pratique, je pense que cela m'a aidé, cela m'a ôté quasiment la pression d'aller réviser pendant quelques semaines, des mois pour me préparer à ces examens. D'autres personnes doivent le faire* » (24_M_OIQ). Les deux derniers l'expriment en anglais : « *I mean I work in a 100% francophone environment so speaking about clinical medicine is something that at this point I can understand very well* » (21_M_CdM); et « *Our meetings are in French* » (26_M_OIQ).

Huit participants ont quant à eux suivi des cours spécialisés pour l'épreuve, soit en ligne : « *Toutes les deux [sa collègue] on a pris un cours en ligne* » (11_F_OO AQ) ou en présentiel : « *Je me suis inscrit dans le cours de français [du] cégep du Vieux-Montréal* » (16_M_CPA Québec).

Les ressources sur support papier ou en ligne, qu'elles soient gratuites ou payantes, ont aussi été utilisées par six participants. Ces derniers ont déniché ces ressources par eux-mêmes afin de développer ou de parfaire leurs connaissances du français : « *Pour moi-*

même j'ai pris des cours en ligne, j'ai acheté quelques livres dans les librairies » (7_M_OIQ); et « Alors je l'ai fait des études sur la grammaire, les accords des verbes, les accords de... surtout la conjugaison des verbes, et des exercices qui demandent « trouvez les erreurs de syntaxe », [...] et j'ai fait des exercices qui sont dans la liste de ressources, [que] nous donne l'OQLF » (27_F_OO AQ).

Par ailleurs, cinq participants avaient retenu les services d'un tuteur privé pour se préparer. Le même nombre se préparaient avec l'aide des collègues ou de groupes d'amis. Trois candidats ont mentionné que leur employeur leur payait leurs cours de français, tandis que trois autres ont mentionné que le cours de francisation du MIFI, qu'ils avaient suivi à leur arrivée au Québec, les avait aidés. Lire les journaux, écouter la radio et vivre au Québec étaient d'autres facilitateurs mentionnés par les candidats. Il est intéressant de noter qu'une seule candidate a mentionné l'utilisation des applications mobiles qu'elle avait téléchargées pour apprendre le français.

4.1.2 Les barrières à la préparation à l'épreuve

Les participants font aussi état de plusieurs barrières à la préparation à l'épreuve de français de l'OQLF (Figure 13). Nous en parlons dans les lignes qui suivent.



Figure 13. Fréquence des barrières dans la préparation de l'épreuve

Le coût des cours et le temps limité sont mentionnés comme étant les principales barrières pour la préparation à l'épreuve par dix candidats. Nous prenons quelques exemples de verbatim concernant les coûts : « C'était cher pour moi, 500 dollars, c'était vraiment cher [pour] deux mois [...] » (13_F_Ad mA); « I got 20 hours [of tutoring] and it was around \$3000 which is a lot of money » (21_M_CdM); et « Deux mois à temps plein sans travailler

en payant 1 200 \$ pour un cours, et ça... ça fait beaucoup pour une immigrante, c'est beaucoup » (28_F_OOAO).

Comme les participants ont mentionné la variabilité dans le prix, nous avons fait une recherche d'informations pour en savoir davantage. Nous n'avions pas l'intention de faire un inventaire complet des prix pratiqués sur le marché. Nous nous sommes attardée au prix des cours de français des institutions qui se trouvaient dans la liste officielle des partenaires de l'OQLF et qui étaient disponibles en ligne (Annexe 7). Pour les cours offerts par le MIFI, le prix était de 50 \$. Pour les autres, les prix variaient de 220 \$ à 3 375 \$. Les cours les plus dispendieux étaient ceux qui s'offraient en mode tutorat, avec un nombre élevé d'heures et selon l'horaire choisi par le candidat.

Pour ce qui est du manque de temps, voici ce que les participants avaient à dire : « *the only thing is that sometimes the pressure of work is a lot, so I mean... you don't really have the time to practice, especially when you're close to a deadline and everything* » (21_M_OIQ); et « *Je [ne] sais pas quoi d'autres je dois faire pour améliorer mon français parce que je ne peux pas arrêter mon job et juste concentrer sur le français, parce que ça n'est pas possible comme ça pour moi, [...] je dois travailler en même temps* » (25_F_OIQ).

Le manque de ressources est une autre barrière selon trois candidats. En effet, lorsque ces candidats se préparaient à l'épreuve, ils trouvaient que les ressources étaient limitées. Nous prenons des exemples de verbatim suivants : « *j'ai trouvé deux entrevues, c'était pour les nurses (infirmiers) donc j'ai regardé les films pour avoir une idée, mais je trouvais ce sont les questions dans les domaines qu'ils travaillent et aussi les questions [étaient] générales donc [...] avant l'examen on n'a pas une idée qu'est-ce qu'on aura pendant l'examen* » (2_F_OIQ); « *Il y a seulement une chose que j'ai demandée plusieurs fois [au] centre de me fournir, de me fournir un exemplaire, un exemplaire de l'examen, comme vous savez, comme tous les examens, il y a plusieurs examens qu'on peut pratiquer chez nous, mais eux ils [ne] nous ont pas donné [...] [Suite à une demande] ils m'ont dit qu'eux ils ne fournissent rien comme examen, comme pour qu'on fait de la pratique [...]* » (16_M_CPA Québec); et « *Il faut avoir plus de matériaux pour étudier* » (23_F_OIQ).

Pour le bénéfice de notre recherche de documents, nous avons alors vérifié la disponibilité des ressources sur le site web de l'OQLF. En date du 4 avril 2020, des ressources avaient été mises pour l'apprentissage du français. Cependant, il n'y avait pas d'exemple d'étude de cas comme nous pouvons le constater sur la capture d'écran du site du SEFOP en date du 04-04-2020 (Figure 14).

Ressources et matériel pédagogique

- [Ressources intéressantes pour améliorer ses compétences en français oral et écrit](#) 
- [Liste d'établissements offrant des cours de français, langue seconde](#) 
- Capsule grammaticale – L'accord dans le groupe nominal
 - [Version HTML](#)
 - [Version PDF](#) 
- Capsule grammaticale – L'accord dans le groupe nominal (Soins infirmiers)
 - [Version HTML](#)
 - [Version PDF](#) 
- Vocabulaire des soins infirmiers (*Une langue en santé*) – Infirmières et infirmiers
 - [Version HTML](#)
 - [Version PDF](#) 
- Vocabulaire des soins infirmiers (*Une langue en santé*) – Infirmières et infirmiers auxiliaires
 - [Version HTML](#)
 - [Version PDF](#) 
- Vocabulaire de l'immigration
 - [Version HTML](#)

[Accueil](#)

[Imprimer](#)

Dernière date de mise à jour : 24 mars 2020

Québec 

© Gouvernement du Québec, 2002

Figure 14. Liste de ressources pédagogiques disponibles sur le site de l'OQLF

Le fait de travailler dans une langue autre que le français et de ne pas pratiquer le français de manière générale sont d'autres barrières pour la préparation à l'épreuve. Quatre participants ont mentionné ces deux barrières. Une candidate a soulevé un point très intéressant au sujet d'une barrière inédite par rapport aux examens traditionnels. En effet, selon elle : « *tu n'as pas la possibilité de parler avec quelqu'un, de simuler l'examen, de parler avec...ce n'est pas la même chose avec une conversation en termes usuels, [...] tu as vraiment besoin d'avoir des personnes comme interlocuteurs, pour mieux faire la conversation scientifique, si tu veux utiliser, si on peut utiliser ce mot, parce qu'on ne peut*

pas, moi je ne trouve pas de personnes avec qui je peux parler, pour mieux me préparer avec cet examen. J'ai besoin, pas des personnes qui sont comme moi, des immigrants, qui ne parlent pas bien français. J'ai besoin de personnes qui peuvent me corriger, qui peuvent m'aider de comprendre le sens de la phrase et la signification des mots » (13_F_AdmA).

Les participants ont aussi mentionné que le fait de ne pas avoir d'expérience de travail au Québec (n=1) et d'avoir fait des études dans une langue autre que le français (n=1) et le fait que le site web de l'OQLF est uniquement en français (n=1) ne les ont pas aidés à bien se préparer à l'épreuve.

4.1.3 Les points soulevés quant à la préparation à l'épreuve

Les répondants ont abordé plusieurs points en relation avec la préparation à l'épreuve (Figure 15).



Figure 15. Fréquence des points soulevés quant à la préparation de l'épreuve

Six répondants ont soulevé des points sur la qualité des cours spécialisés/tutorat dispensés pour la préparation des candidats à l'épreuve. L'opinion des candidats concernant les cours suivis ou le tutorat était plutôt positive. Selon certains participants, les cours pouvaient être taillés sur mesure selon les besoins « *Moi, j'['en] ai pas pris beaucoup de cours. Je pense que j'ai pris huit cours. Comme je travaillais, j'ai pris les fins de semaine, alors c'était huit heures, je pense, quelque chose comme ça. C[e] [n']était pas un programme complet, parce que Véronique m'a dit « XXX (nom de la personne), je pense que tu vas réussir, je suis sûre », alors il y avait un programme plus long, mais [...] elle a dit « C'est pas nécessaire pour toi », elle a vraiment aligné le contenu selon mes besoins » (12_F_CRHA).*

D'autres participants se sont préparés à l'aide d'échanges entre collègues : « *So it wasn't, you know, it wasn't the best course in the world but at the same time I had, you know, a lot*

of chance to read in French and write in French and discuss in French » (16_M_CPA) et « *J'ai fait beaucoup d'échanges avec mes collègues, on a fait beaucoup de simulation par rapport à l'examen* » (9_M_OIQ).

Une autre ajoute que les cours étaient donnés par de bons professeurs « *J'ai eu une exceptionnelle professeure, exceptionnelle [...]* » (13_F_AdmA). Cependant, ils ont fait ressortir que les cours étaient trop courts et, comme matériel, on utilisait des mises en situation générales. Par exemple : « *[...] c'est le cours que j'ai fait deux mois, ici à l'UdeM, à la faculté d'éducation permanente, cours de préparation à l'examen. Mais c'était court.* » (13_F_AdmA) et « *C'était sur des situations générales. [...] il y [en] avait [une] pour [la] recherche [d'un] appartement; un[e] sur le design d'une salle d'attente pour les ingénieurs, et des fiches pour les médecins* » (8_F_OO AQ).

Quatre répondants ont soulevé un autre point lié aux conséquences du manque de connaissances concernant le format de l'épreuve. Ils n'avaient aucune idée de comment l'épreuve allait se dérouler. Un répondant a mentionné prendre part à l'épreuve juste pour avoir une idée du format : « *[...] j'y étais pour voir ça comment ça marche. Pour moi c'est comme une expérience, cette fois je pense que je vais réussir parce que maintenant je sais bien qu'est-ce que madame veut, quand est-ce que je dois écrire* » (3_M_OIQ).

Pour un autre participant, prendre part à l'épreuve lui permettait de mieux se préparer pour la prochaine passation : « *[...] the first time was a shock just because I didn't have any expectation of anything, I didn't know... whether they were going to speak in English to give me instructions, I didn't know. There was a lot more unknowns. But the second time, I had better anticipation of what to expect. But each time I do this, I am learning about the test more and more. So, it kind of gave me an idea of how to better prepare* » (22_M_OdPQ).

Cependant, selon une autre participante, cette information est disponible pour tous ceux qui vont faire l'épreuve : « *en fait, normalement avec l'inscription, au verso de la feuille, normalement on reçoit par courriel une feuille avec une lettre, avec la date, le lieu et tout,*

et au verso il a la diffusion, et ça explique un peu l'examen. C'est comme, chaque partie, la partie orale, euh... etc., et il y a juste les liens si la personne veut chercher » (12_F_CRHA).

Nous avons reçu comme artefact une lettre d'une candidate. En la vérifiant, nous avons pu confirmer cette information. De plus, dans le *Guide du candidat*, la même information est disponible (Annexe 8).

Par ailleurs, les participants ont soulevé d'autres points. Deux d'entre eux font état de lacunes dans les cours de francisation offerts par le MIFI quant à la préparation à l'épreuve de français. Selon eux, le niveau est insuffisant pour réussir l'épreuve de français de l'OQLF. Par exemple, selon l'un des participants : *« au niveau professionnel, [...] il manque beaucoup de vocabulaire [...] »* (7_M_OIQ).

Le même candidat a aussi parlé d'un autre aspect de la préparation à l'épreuve de français de l'OQLF. En effet, il était très concerné par le niveau de français de ceux qui venaient suivre les cours préparatoires. Selon lui, les étudiants devraient avoir un certain niveau pour pouvoir les suivre : *« Maintenant par exemple, on vient avec différents niveaux. C'est ça, quand moi je discute avec mes collègues, je sens qu'il[s] ne comprend [comprennent] pas. Tu comprends? Mais avec la professeure c'est différent; même pour faire les écritures. Je participe. J'aimerais écouter les autres. Ils ne disent [participent] pas trop. Alors je pense que pour avoir ces cours-là, il faut que tout le monde ait un certain niveau »* (7_M_OIQ).

Enfin, un dernier point soulevé par l'une des participantes est la pertinence des cours. En effet, selon elle, le cours qu'elle suivait était plus axé sur l'écriture que l'oral. Alors, elle a abandonné le cours puisqu'elle était à l'aise à l'écrit : *« le cours était plus pour écrire et moi j'ai réussi la partie écrite et je vais pratiquer l'écriture à la maison »* (1_F_OHDQ).

Nous avons aussi voulu savoir si les trois facteurs facilitateurs et barrières qui étaient cités les plus fréquemment par les participants avaient une influence quelconque sur leurs

résultats. Pour rappel, les facilitateurs et les barrières cités les plus fréquemment sont indiqués au Tableau XII.

Tableau XII. Facilitateurs et barrières les plus cités quant à la préparation

Trois facilitateurs les plus cités	Trois barrières les plus citées
Études antérieures ou présentes en français	Coût des cours
Pratique du français au travail	Manque de temps
Suivre des cours spécialisés pour l'épreuve-en présentiel ou en ligne	Manque de ressources

Nous avons généré une matrice de similarité pour voir s'il y avait une relation entre les résultats obtenus à l'épreuve et les facilitateurs et barrières identifiés. Comme l'indice de similarité ne se situe pas entre 0,75-1.00, nous pouvons conclure que ce n'est pas le cas (Figure 16).

	Échec à l'épreuve	Échec suivi de réussite	Réussite à l'épreuve
Coût des cours	0,154	0	0,222
Études antérieures ou présentes en français	0,105	0,154	0,333
Manque de ressources	0,2	0,2	0
Pratique du français au travail	0,056	0,083	0,3
Suivre des cours spécialisés pour l'épreuve	0,133	0,222	0,143
Temps limité	0,077	0,333	0,105

Figure 16. Diagramme d'indice de similarité-préparation et résultats à l'épreuve

Une autre matrice de similarité a été générée pour voir s'il y avait une relation entre le genre (M et F) et la préparation des candidats. Tel n'était pas le cas (Figure 17).

	Femme	Homme
Coût des cours	0,267	0,095
Études antérieures ou présentes en français	0,471	0,16
Manque de ressources	0,143	0,053
Pratique du français au travail	0,15	0,35
Suivre des cours spécialisés pour l'épreuve	0,4	0,087
Temps limité	0,125	0,158

Figure 17. Diagramme d'indice de similarité-préparation et le genre

4.1.4 Les recommandations proposées pour la préparation à l'épreuve

Cinq recommandations ont été proposées par des participants concernant la préparation à l'épreuve. Quatre d'entre eux ont recommandé de fournir des exemples concrets qui permettraient aux candidats de mieux se préparer : des exemples d'anciennes épreuves ou des fiches, des formats d'écriture à suivre ainsi que le niveau de vocabulaire attendu, ou même des livres recommandés. Cela leur permettrait de se préparer sans avoir à payer pour des cours spécifiques : « *Je pense que ça serait utile d'avoir comme des exemples des fiches pour chaque profession, [...] des formats [à suivre], le niveau de vocabulaire [attendu] [...]* » (8_F_OO AQ); « *À mon avis on a besoin d'avoir les matériaux pour les personnes, pour moi qui préfère étudier [...] par moi-même, [...] sans avoir à payer* » (2_F_OI Q); « *J'ai fait beaucoup de recherches sur internet, pour un exemplaire de l'examen, mais j'ai rien trouvé. [...] je pensais que s'ils donnent les accès à quelques anciens examens, au moins on a une idée comment ça va passer, et comment [...] tu peux préparer pour l'examen* » (19_M_OI Q); « [...] *it would be nice to have them make recommendations or books or things that, you know, say "this is what you should really" you know "this is the level that we're expecting"* » (21_M_CdM).

Deux candidats ont recommandé que les cours de préparation à l'épreuve soient gratuits ou régis par leur ordre professionnel : « *Je pense que ces cours-là doivent être peut-être [...] gratuits* » (7_M_OI Q); « *L'ordre professionnel devrait ouvrir une formation de perfectionnement du français, [...] Je pense ils devraient vraiment changer la méthode*

parce qu'on doit payer très cher [...] j'ai payé, c'était très cher pour ce cours, [...] ça demande des sacrifices, des efforts » (28_M_OO AQ).

Selon deux autres participants, l'accès à l'information était important pour bien se préparer. En effet, traduire le site web de l'OQLF en anglais ou bien organiser des séances d'information à l'intention des candidats pourraient être envisagé : « *Maybe it is possible that it [OQLF website] is translated in English so I can understand the test better before I come in* » (22_M_OdPQ); « *Ma recommandation c'est [...] d'inviter les candidats, pour une présentation avant de passer l'épreuve. Je pense qu'[il faut] une session d'information [afin] de bien guider, de s'assurer que les candidats ont bien compris les séquences d'examen* » (24_M_OIQ).

Deux personnes avaient des recommandations pour les futurs candidats, soit de se préparer sérieusement avant de se présenter à cette épreuve : « *[...] I would say other than that, just you know, to have, a good level of French because I think, I know I have a friend who is in the middle of taking the exam as well, and she is not just that motivated to study, so [...] some people, they just go and take it but they're not kind of have the level, that's perhaps a problem, so I would recommend people actually prepare for it* » (30_F_CdM). Et, pour ceux qui travaillaient en milieu anglophone, se trouver un tuteur et pratiquer le français. « *if you're in an English environment, I would encourage you to seek out a tutor and practice conversational French. [...] it really comes down to practice [...] otherwise you're not going to [pass]* » (21_M_CdM).

4.2 L'expérience de passation à l'épreuve

Nous présentons maintenant les résultats obtenus quant à l'expérience de passation à l'épreuve de français de l'OQLF. Les participants nous ont parlé de l'accueil qui leur a été réservé et de la période d'attente avant la passation de l'épreuve. Nous ferons ensuite état des quatre étapes de l'épreuve telles que décrites précédemment. Nous en donnons les détails dans les sections qui suivent.

4.2.1 L'accueil

Plusieurs points ont été abordés lorsque les participants ont décrit leur expérience juste avant d'entrer dans la salle où l'épreuve se déroule. En effet, ils ont décrit le protocole d'accueil, les discussions entre eux à propos de l'épreuve et leur ressenti. Nous abordons chacun de ces points dans les lignes suivantes.

4.2.1.1 Le protocole d'accueil

Le protocole d'accueil à l'épreuve est plus ou moins uniforme à l'OQLF. En effet, les participants parlent de vérification de pièces d'identité et de documents apportés, de même que des consignes qui sont données par les personnes qui complètent l'inscription. Les candidats reçoivent des cocardes et sont ensuite dirigés vers les salles où se déroule l'épreuve. À titre d'exemple, voici un extrait de ce que l'un des participants a mentionné : « *The person that does the registration took my identification at 8:30 and verified to confirm my test. He gave me a tag I guess, something to wear around my neck to identify that I was [...] And then they gave instruction to not carry anything [...] I had to turn my cellphone off [...]* » (22_M_OdPQ).

Trois candidats ont aussi mentionné qu'ils trouvaient que l'accueil était bien fait et que le personnel de l'OQLF met les candidats à l'aise, ce faisant : « *j'ai trouvé super bien la façon dont on a été reçus, la façon que les gens ont parlé avec nous c'était bien correct* » (9_F_OIQ); et « *[...] les gens sont accueillants, puis ils [n'] essayent pas de mettre dans une... admettons de la pression. Bien sûr que c'est très formel, tu as des documents à remplir quand tu accèdes sur le site, là-bas, il faut que tu t'identifies, bien sûr, mais on voit que les gens veulent que [...] les candidats sont à l'aise quand même pour qu'ils puissent donner leur mieux* » (14_F_OIQ).

Cependant, une participante a mentionné avoir eu d'autres informations supplémentaires avant d'entrer dans la salle de l'épreuve. Selon elle, « Il y a aussi comme l'avertissement. L'avis qui dit que l'examen c'était long et elles nous ont conseillé d'aller aux toilettes, manger et tout ça » (9_F_OIQ).

En vérifiant dans les documents de l'OQLF, à la page 3 du *Guide du candidat*, nous avons constaté qu'on informait déjà les personnes sur la durée de l'épreuve. Cependant, les informations citées précédemment ne s'y trouvaient pas.

4.2.1.2 Les discussions entre candidats

Les discussions des candidats illustrent trois situations différentes et empreintes d'émotions. La première concerne celle où des candidats ne sont pas prêts à réaliser l'épreuve. En effet, deux participants ont mis en évidence cet état de fait. D'une part, ils attribuent cette situation à un manque de préparation et, d'autre part, à la réglementation mise en place en ce qui concerne le renouvellement du permis temporaire. Cela rejoint ce qui a déjà été mentionné dans notre problématique, selon l'article 38 de la Charte de la langue française, qui stipule que, chaque année, un candidat doit obligatoirement venir prendre part à l'épreuve pour que son permis puisse être renouvelé. Cette réglementation entraîne les cas suivants : « *Il était un petit peu nerveux, c'était la deuxième fois qu'il participait et puis il(n') était pas complètement prêt. Et t'sais des fois les gens, les immigrants, quand ils viennent au pays, t'sais, ils ont tendance à parler l'anglais. Fait que ils vont garder cette tendance-là dans leur ambiance au travail, fait qu'ils pratiquent pas beaucoup le français, fait que c'est pourquoi il était un petit peu nerveux* » (29_M_OIQ) ; et « *Une personne qui ne parle pas un mot français qui participait dans l'examen, mais juste pour prendre comme un... temporaire... comme euh, permis temporaire, ou faire le travail au Québec, il ne parle pas un seul mot de français, mais il [est] sorti de l'examen, lui, vraiment c'est juste, et il dit juste je vais entrer et sortir, je [ne] vais pas participer. [...] C(e) (n)'est pas bien comme ça, mais il est sorti, il [est] entré [dans la salle de] l'examen juste pendant 15 minutes et il est sorti. Il [n'a] pas participé* » (23_M_OIQ).

La deuxième situation empreinte d'émotions est attribuée à la méconnaissance de l'épreuve, à une certaine appréhension pour ceux qui en sont à leur première passation. En effet, des candidats avaient des doutes quant au format de l'épreuve malgré qu'ils eussent le feuillet d'information de l'OQLF expliquant les différentes étapes. Ces personnes se présentaient à l'épreuve pour la première fois : « *pour le mien c'était la première fois que je passais l'examen, je savais rien, mais... il y avait des gens qu'ils ont déjà passé l'examen,*

et ils m'ont dit que ça a changé complètement et c'est une nouvelle méthode... en fait pour nous tous c'était la première fois avec la première méthode, alors, on avait juste une idée, mais on savait pas ça va être comment exactement » (19_M_OIQ); pour une autre personne : « On était rapidement à l'aise entre nous parce qu'on se posait des questions, l'examen aurait été fait sous une nouvelle formule je dirais, et on ne savait pas trop à quoi s'attendre et nous avons échangé quelques renseignements, je dirais, quelques informations, ce que les autres ont compris concernant la nouvelle formule [...] » (24_M_OIQ); et puis celle-ci : « On a parlé de l'examen, c'est quoi, il s'agit de quoi, qu'est-ce qu'il y a là-dedans, il s'agit de quoi, ça ressemble à quoi »(29_M_OIQ).

On trouve aussi la situation où des participants n'en sont pas à leur première passation. Pour ceux-là, ils avaient plusieurs choses à dire par rapport à l'épreuve. En effet, une candidate a partagé la raison de l'élimination d'une personne à l'épreuve, parce que, selon elle, elle avait trop participé à l'étape de la discussion (étape 2 : expression orale avec interactivité) : « [...] *J'ai trouvé une dame qui parlait bien en français [...]. Elle nous a expliqué ce qui s'est passé pendant l'examen, c'était dans la 2^e partie. Il a l'air qu'elle a participé plus pour aider les autres gens. C'est la raison ils ont arrêté l'examen pour elle, donc elle n'était pas capable de continuer pour la 3^e partie pour la partie pour l'écriture » (2_F_OIQ). Un autre candidat a mis de l'emphase sur l'importance d'aller suivre des cours pour réussir l'épreuve : « *Il dit, on a besoin, c'est nécessaire pour aller passer les cours qui [sont] proposés par l'Office [québécois] de [la] langue [française]. Donc, ils ont mentionné que sans participer à ces cours, ce n'est pas possible [de] passer l'examen » (2_F_OIQ). D'autres ont émis leur opinion, quant à des commentaires reçus sur l'épreuve : « il a dit [qu'ils] sont sévères au niveau écriture » (10_M_OIQ) tandis que pour un autre « ils m'ont dit que ce n'est pas difficile. L'important c'est que vous comprenez le sujet, c'est tout. Quand vous comprenez le sujet, vous pouvez faire l'oral, vous pouvez faire l'écrit. Vraiment ce n'est pas difficile » (6_M_OIQ).**

4.2.1.3 Le ressenti pendant l'attente

Nous avons demandé aux participants de décrire leur ressenti pendant l'attente. Il s'avère qu'aux différentes séances, les ressentis étaient partagés. À treize reprises, les candidats se sont décrits comme étant « confiant », « calme », « à l'aise », et « bien », et donc, ayant un ressenti positif : « *Vraiment j'étais sûr parce que j'avais pris le cours, j'avais étudié beaucoup, j'étais confiant de pouvoir réussir très bien* » (7_M_OIQ); « *Je [me] sentais assez calme, [...] j'étais rassuré que je peux réessayer si j'échoue l'examen [...]* » (17_M_CPA Québec). « *Je me sentais bien, j'étais à l'aise* » (19_M_OIQ); et « *Personnellement j'étais comme, plus ou moins à l'aise. C'était des examens, j'y étais, je venais faire face aux épreuves, j'étais comme mentalement, assez prêt* » (24_M_OIQ).

D'autres, en revanche, se sont décrits comme étant « nerveuse », « *anxious* » (anxieux), « impatient », « stressé », « *discouraged* », (découragé) ou avaient « peur » ou se sentaient « *intimidated* » (intimidé) à quatorze reprises. Les participants avançaient plusieurs raisons pour expliquer leur ressenti négatif. Parmi les raisons évoquées, les candidats pensaient ne pas avoir un bon niveau de français : « *J'ai beaucoup de peur parce que mon français n'est pas parfait* » (20_M_CdM). D'autres manquaient de pratique en français : « *Je stressais parce que je ne pratiquais pas beaucoup le français* » (1_F_OHDQ). Certains ne savaient pas à quoi s'attendre : « *Un peu nerveuse [...] parce que je ne savais pas à quoi m'attendre* » (27_F_OIQ) ou ont su à la dernière minute qu'ils allaient passer l'épreuve seuls, car les autres personnes inscrites ne s'étaient pas présentées : « *J'étais nerveuse après que je Elle m'a dit que... la personne qui a fait l'examen, elle m'a dit que je suis seule dans la salle d'examen* » (1_F_OHDQ). De plus, une personne avait un ressenti neutre, car elle ne prenait pas part à l'épreuve pour la première fois, tandis que deux autres avaient un ressenti mixte, c'est-à-dire, qu'elles étaient tranquilles ou se sentaient confiantes mais avaient quand même des inquiétudes ou se sentaient hésitantes.

Nous avons alors généré une matrice de similarité pour voir s'il y avait une relation entre les résultats obtenus à l'épreuve et le ressenti positif et négatif des candidats pendant l'attente. Comme l'indice de similarité ne se situe pas entre 0,75-1.00, nous pouvons conclure que ce n'est pas le cas (Figure 18).

	Échec à l'épreuve	Échec suivi de réussite	Réussite à l'épreuve
Ressenti négatif	0,118	0,3	0,238
Ressenti positif	0,313	0,000	0,273

Figure 18. Diagramme d'indice de similarité-ressenti pendant l'attente et résultats à l'épreuve

Une autre matrice de similarité avait été générée pour voir s'il y avait une relation entre le genre et le ressenti positif et négatif des candidats pendant l'attente. Tel n'était pas le cas (Figure 19).

	Femme	Homme
Ressenti négatif	0,211	0,286
Ressenti positif	0,19	0,381

Figure 19. Diagramme d'indice de similarité-ressenti pendant l'attente et le genre

4.2.2 L'étape 1 de l'épreuve

Rappelons que l'étape 1 de l'épreuve de français de l'OQLF consiste en l'évaluation de la compréhension écrite. Les participants ont mis en évidence des points importants quant au déroulement de cette première étape. En effet, les données récoltées ont permis d'entrevoir un protocole qui pouvait diverger d'une séance à l'autre, une incompréhension de certaines consignes, une méconnaissance des sujets de l'étude de cas et un problème d'absentéisme

ou de manque des personnes inscrites. Ils ont également proposé des recommandations pour cette étape qui seront présentées à la fin de cette section.

4.2.2.1 Le protocole de passation de l'étape 1

Les participants ont raconté la passation de l'étape 1 avec des degrés de précision divers. Dans les lignes qui suivent, nous présentons l'information colligée avec le plus de détails possible. Ainsi, en entrant dans la salle de passation de l'épreuve, les candidats étaient dirigés vers une table avec des numéros inscrits. Ils devaient alors s'asseoir selon le numéro reçu à l'accueil : « [...] on nous a indiqué de nous mettre dans une salle avec nos [...] numéros, sur les tables où nous étions assis » (24_M_OIQ).

Ensuite, le modérateur se présente et donne des consignes de l'épreuve, c'est-à-dire la description du déroulement des différentes étapes : « [...] elle s'est introduite, et a présenté l'examen » (11_F_OOAQ); et puis les informations suivantes ont été données : « You know there was a piece of paper that explained each of the four sections, they basically went through that piece of paper, and just you know, basically read the instructions for each part. Yeah, it was pretty straight forward because, it was pretty much the same information available, I think they are available online, and also when you get the date for your test in your mail, they're on the back of that letter, there is a description of the test. Yeah, so it was basically the same information, how the four sections would go, just sort of an overview » (30_F_CdM).

Les participants ont aussi mentionné la présence d'un examinateur sans plus de détails. Dans leurs propos, les participants, selon les séances, mentionnaient qu'ils se présentaient avant la distribution des documents : « la première étape, moi je dirais... donc... la présentation des participants, parce qu'on s'est présentés en début de... chacun a présenté en quel domaine nous travaillons, et tout ça » (14_F_OIQ); « [...] we did introduction there on the table and then they handed out some documents to us » (16_M_CPA Québec). Ou bien, ils passaient directement au partage des documents : « [...] We sat and the exam started [...] No [we did not know anything about other participants] » (26_M_OIQ). Cette façon de faire représente un **premier point divergent** en relation avec le protocole.

Selon un autre participant, les documents étaient bien identifiés dans des dossiers. Le modérateur expliquait aussi comment utiliser les feuilles qui s’y trouvaient : « [...] *all the documents were on the sheets of the different parts of the exam were in the folder actually, so they had given us the folder, so they just showed us which sheets we need to work on, and if we wanna take notes which sheets we can take notes on* » (26_M_OIQ).

Par la suite, un participant rapporte que, juste avant le commencer la lecture, soit le modérateur demandait à ceux qui n’étaient pas prêts à faire l’épreuve de sortir : « *On a reçu le document. Madame nous a informés [que] [...] si vous ne vous sentez pas à l’aise avec le sujet, vous pouvez, vous pouvez partir, et après on a commencé* » (13_F_AdmA); « [...] *elle s’est juste présentée et après 5 minutes elle a quitté l’examen* » (19_M_OIQ).

Ou bien comme d’autres le rapportent, il les invitait à sortir à la fin de l’étape : « *They [moderator] said, if you want it, you have to be here the first 15 minutes just to read the case [...]* » (30_F_CdM). À ce point de l’épreuve, nous retrouvons la **deuxième divergence** par rapport au protocole.

Enfin, les participants rapportent avoir eu 15 minutes pour lire leur fiche d’épreuve. Cette fiche était constituée de deux blocs d’informations, un contexte général, commun pour tous, et des informations spécifiques, uniques à chaque candidat : « *On a lu un texte, un texte pour chaque personne, un texte une ou deux parties, la première section c’était en commun pour tous les participants. La deuxième partie était divisée pour chacune des personnes. Fait que, on a lu tout[e]s les deux sections pendant 15 minutes* » (18_M_OIQ).

Lors de notre recherche de documents, nous avons vérifié le *Guide du candidat* pour constater dans quelle mesure des informations concernant cette étape étaient présentes. À la page 4 du document, de courtes explications sur ce que les candidats allaient recevoir dans leur fiche étaient données, c’est-à-dire un contexte général et un contexte spécifique. On leur mentionnait aussi qu’ils pouvaient prendre des notes et qu’il était nécessaire de comprendre l’information pour pouvoir accéder à l’étape 2. Enfin, on leur disait qu’ils avaient 15 minutes pour la lecture. Cependant, aucune information concernant le protocole à suivre par le modérateur n’était inscrite.

4.2.2.2 Les difficultés rencontrées par les candidats

Les candidats ont rencontré trois difficultés à cette étape de l'épreuve, soit l'incompréhension (1) des consignes, (2) du vocabulaire ou (3) de la présentation du cas en général. Nous en parlons davantage dans les lignes qui suivent.

- **La difficulté à comprendre les consignes**

Un candidat a rapporté avoir eu de la difficulté à comprendre les consignes. En effet, il n'avait pas compris qu'il conservait sa fiche avec lui lors de la troisième étape, ce qui lui a fait perdre du temps à faire un résumé : « *Je n'ai pas bien compris parce que j'avais un texte, je pensais [...] qu'on n'a pas à l'apporter pour la 3^e étape donc je fais comme un résumé sur les brouillons, mais finalement on peut apporter le texte pour faire la 3^e étape. Vous savez j'ai perdu du temps parce que je peux apporter les textes, [donc] pas besoin de faire des résumés* » (3_M_OIQ).

Par ailleurs, six candidats ont rapporté que les consignes étaient claires et d'autres ont également mentionné qu'avant de commencer la lecture, le modérateur demandait aux participants s'ils avaient des questions.

- **L'incompréhension du vocabulaire**

Une autre difficulté rencontrée par des participants était l'incompréhension des mots de vocabulaire utilisés dans leur fiche : « *Le texte était, concernait [...] [une entreprise] pharmaceutique qui était vraiment compliquée [...] les termes, c'est difficile de les comprendre* » (13_F_AdmA).

- **L'incompréhension du cas**

Le sujet ou le domaine traité dans l'étude de cas même posait problème à des candidats provenant de l'Ordre des ingénieurs du Québec : « *I had never worked on like water, wells, or expressions related to that [...]. I was not really familiar with a lot of specific words related to that, so it was a bit of a challenge at the beginning, so that was a bit of like a blow at the beginning, but well, I mean, I just had to go forward with that. [...] My colleague, who did the exam the other time, he received a text which was related to*

structural engineering [...] I used to think [...]we would get texts related to that theme, like buildings, bridges, or something like that » (26_M_OIQ); « *J'étais un peu embrouillé, mais pas en relation du français, mais plutôt en relation [avec le] cas qu'on lisait parce que je [ne] comprenais pas trop, c'était un domaine de l'industrie forestière, je [ne] sais pas trop ça, donc, je [ne] comprenais pas les affaires, mais c'était pas à cause du français* » (15_M_OIQ).

Ces deux difficultés seront plus largement documentées à l'étape 2 de l'épreuve, car elles resurgissent et les candidats en parlent de façon détaillée.

4.2.2.3 L'abandon, l'absentéisme ou le manque de candidats

Sur un total de 36 séances d'épreuves, les candidats ont mentionné 4 abandons lors de la première étape. La candidate 30 rapporte que l'un des candidats à sa séance d'épreuve a mentionné être venu juste pour respecter la réglementation concernant le renouvellement de son permis temporaire : « *One of the doctors was there because he was there to attempt the exam to renew his temporary licence, but he was not prepared, so he said, you know, I am not prepared, I just have to be here to renew my licence* » (30_F_CdM).

Pour ce qui est du taux d'absentéisme, il y en avait de deux types : ceux qui étaient planifiés, donc connus de l'OQLF, et ceux qui étaient non planifiés. En effet, un participant mentionne avoir vu une liste avec des noms de candidats lors de l'épreuve : « *Dans la liste des candidats il y avait sept, mais dans l'examen je pense qu'on était cinq* » (7_M_OIQ). Nous avons mentionné précédemment que les épreuves se tenaient en groupes de 4, 6 et 8 alors nous pouvons déduire que si la liste contenait sept noms et que deux candidats ne s'étaient pas manifestés, cette épreuve était prévue pour huit personnes.

Ainsi, pour 21 séances d'épreuve, il y avait un nombre variable de candidats qui s'absentaient ou qui manquaient. À titre d'exemple, à 11 séances d'épreuve, la moitié des candidats étaient absents ou manquants. Par ailleurs, lors de quatre séances d'épreuves, les candidats disent avoir été seuls dans la salle. Nous avons vérifié le *Guide du candidat* pour voir ce qui était mentionné dans ce cas et cette situation n'est pas décrite.

4.2.2.4 Les recommandations proposées par rapport à l'étape 1

Deux participants étaient d'avis qu'il fallait s'assurer que les candidats avaient bien compris les critères d'évaluation et l'étude de cas. Ils proposaient l'utilisation d'une présentation PowerPoint ou des vidéos et d'images pour favoriser cela : « *La première chose, c'était d'expliquer avec un PowerPoint ou quelque chose comme ça, les critères d'évaluation pour que les gens puissent être plus motivés à faire chaque partie et puissent comprendre pourquoi les détails sont importants [...]* » (12_F_CRHA); et « *Je pense [...] pour [avoir] des idées plus claires, on peut donner des vidéos, des images pour bien comprendre les projets, parce que ce sont des projets d'ingénierie. Alors, si on va lire juste les textes, c'est un peu plus complexe. Je pense qu'avec des images, des croquis, des plans, ça va être plus facile. Et pour nous qui sommes ingénieurs, les graphiques sont essentiels* » (5_M_OIQ).

Trois recommandations portaient sur l'étude de cas proposée. Six candidats étaient d'avis qu'il fallait proposer des cas selon les domaines d'expertise de chacun. Selon une candidate, si cela n'est pas le cas, l'épreuve de l'OQLF devient dispensable, car un examen général peut prouver qu'elle a le niveau requis pour travailler en français au Québec : « *[...] Si la proposition c'est de faire une chose vraiment liée à la profession et les domaines de formation, je pense que l'examen doit être vraiment lié au domaine de chaque candidat. Parce que sinon j'imagine qu'un examen général peut prouver que je peux travailler ici* » (9_F_OIQ). Elle suggère aussi que l'OQLF pourrait utiliser des études de cas multidisciplinaires tout en s'assurant qu'un candidat reçoit une fiche de sa spécialité spécifique : « *[...] J'imagine que c'est mieux de [...] connaître un peu le profil de chaque candidat avant l'examen, pour qu'on [puisse] proposer une fiche [...] plus liée [au] domaine de chaque candidat* ».

Sept candidats estimaient qu'il fallait simplifier les études de cas afin de se concentrer sur leur niveau de français au lieu des compétences professionnelles pendant l'épreuve : « *[...] Le but [du] test, c'est de comprendre le niveau de français, pas de comprendre le niveau de CPA, [...] tu fais trop attention à [ce] [...] qu'il faut faire [dans] le cas, et pas [à] ton français pour bien expliquer [...]* » (17_M_CPA Québec).

Un autre candidat avait une recommandation pour de futurs participants à l'épreuve. En effet, selon lui, il fallait s'assurer de bien comprendre le texte pour la suite de l'épreuve : « *Il faut bien comprendre la première lecture parce qu'elle est essentielle pour continuer* » (5_M_OIQ).

4.2.3 L'étape 2 de l'épreuve

Lors de la passation de la deuxième étape de l'épreuve, qui consiste en l'évaluation de la compréhension et l'expression orale, les thèmes abordés par les candidats sont similaires à ceux qu'ils ont relevés à l'étape 1. Ainsi, il est question du protocole de passation aux séances d'épreuve, des échanges effectués, des difficultés rencontrées, du ressenti et des points soulevés de même que des recommandations proposées par les candidats. Nous en parlons davantage dans les sections suivantes.

4.2.3.1 Le protocole de passation de l'étape 2

Comme pour l'étape 1, les candidats ont parlé du déroulement de l'étape 2 avec des degrés de précision divers. Nous avons colligé les informations afin de donner le plus de détails possible. Ainsi, huit candidats ont rapporté qu'au début de l'étape 2, le modérateur a fait un rappel des consignes, le fait que cette partie est enregistrée et que seulement les compétences langagières seraient évaluées : « *Avant de commencer [il nous a] donné tout[te]s les instructions [...] par rapport au processus [...]* » (28_F_OOAQ); « *Elle a expliqué que c'était enregistré aussi, je pense que c'est une vidéo qu'ils ont fait* » (8_F_OOAQ); et « *[...] nous a expliqué [qu'ils] vont examiner en général le niveau de français, [...] c'était pas dans le domaine, c'est pas le [but]* » (19_M_OIQ).

À ce moment, certains candidats rapportent que le partage d'information et la discussion s'amorçaient : « *[...] On nous a demandé de partager avec les autres, les éléments qui avaient dans le texte qu'on nous a donné* » (24_M_OIQ). Tandis que pour d'autres, le modérateur choisissait des candidats pour leur demander s'ils avaient compris les textes : « *Elle a questionné quatre personnes et quatre personnes ont dit qu'ils ont compris chaque texte* » (3_M_OIQ). Ce qui nous amène vers le **premier point de divergence** par rapport au protocole.

Cependant, la manière d’amorcer le partage d’information était différente d’une séance à l’autre. En effet, les tours de paroles pouvaient être libres : « *Puis, on a commencé pour la discussion, et dans le fond il dit « Est-ce que vous êtes bénévoles pour commencer ou est-ce que je vous questionne? » (29_M_OIQ) ; « [...] she said who would like to go first » (30_F_CdM). Ils pouvaient aussi être contrôlés par le modérateur : « *We’ll start with number one, okay you can explain what happened, and then probably after 5 minutes, 6 minutes or so, she would say « Okay it’s enough with the discussion, questions or whatever, let’s go to the next person » (26_M_OIQ); « C’était comme [à] l’école, chacun était comme à attendre leur tour à parler, ou à attendre juste que quelqu’un lui demande une question » (16_M_CPA). Ceci nous amène au **deuxième point divergent** par rapport au protocole.**

De plus, certains participants mentionnent qu’ils devaient questionner les autres participants et prendre des notes pendant la discussion : « [...] *On était invité à poser des questions aux autres collègues, puis de [...] prendre des notes pour une future rédaction » (14_F_OIQ).*

Les participants rapportent avoir discuté du contexte général et de l’information spécifique qui se trouvaient sur leurs fiches. Pendant le partage, un participant mentionne qu’il était possible d’avoir de l’aide des autres candidats et du modérateur : « *On a commencé de parler à propos de la section qui était en commun. Puis on a essayé de s’assurer qu’on a bien compris le contexte. Puis, après ça, chacune des personnes a parlé à propos de sa propre partie à lui [...] Si jamais c’était pas clair, les autres essayaient d’aider. [...] Chacun essayait d’aider les autres, c’est vraiment un travail d’équipe [...] pis lui (le modérateur) a essayé de nous aider, de bien comprendre [...] » (18_M_OIQ).*

Or, il s’avère que la manière de partager l’information était différente pendant les séances d’épreuve. C’est notre **troisième point divergent**.

Deux candidats ont rapporté que lors de leurs séances d’épreuves, certains candidats ont fait un résumé des informations qui se trouvaient dans leurs fiches et les présentaient aux autres tandis que d’autres en faisaient une lecture littérale : « [...] *Et il y avait des ingénieurs, quand ils voulaient par exemple expliquer le sujet, ils ont tous lu [...] Ils ont*

tous lu le sujet exactement comme sur la feuille » (6_M_OIQ); et « [...] J'ai essayé de lire, même j'ai essayé de mémoriser quelques parties, okay, pendant que j'ai lu, et après j'ai essayé d'expliquer [...] Mais je trouve que juste moi et Ali on a expliqué, okay? D'autres personnes ont juste lit » (25_F_OIQ).

Par ailleurs, lorsque des candidats inscrits étaient absents ou manquants, le modérateur devait transmettre les informations contenues dans leurs fiches aux candidats présents. Le modérateur présentait un résumé des informations : *« Je pense qu'elle avait fait en avance, quelques résumés, elle a donné tout de suite les idées, mais avec une vitesse vraiment considérable » (7_M_OIQ);* ou il les lisait littéralement dans les fiches. Lorsque le modérateur lisait le texte, un candidat a rapporté que c'était trop vite tandis qu'une autre pensait qu'il fallait peut-être faire la même chose : *« [...] Quand elle a voulu nous laisser savoir le 8^e texte [du candidat manquant], elle a lu le texte. Après j'ai pensé que « Okay, peut-être que moi je devais lire le texte aussi », parce que si j'ai lu, you know, il n'y avait [...] aucune erreur pendant que je parlais » (25_F_OIQ); « She just read it » (30_F_CdM);* ou les lisait mot pour mot, mais en faisait en résumé à la fin : *« [...] donc pour les deux autres [candidats manquants], cette dame nous a expliqué, nous a lis et aussi expliqué » (2_F_OIQ).* C'est le **quatrième point divergent** dans le protocole de l'étape.

Au terme du partage d'information et de la discussion, une participante rapporte que le modérateur a fait un récapitulatif des informations et les candidats, celles des recommandations : *« [...] elle a fait des briefings de la discussion, on a fait comme les recommandations » (9_F_OIQ).*

Puis, à la fin de l'étape 2, le modérateur invite les participants à poursuivre ou à se retirer. Lorsqu'un candidat était éliminé de l'épreuve, les propos des participants ont relaté deux manières différentes de faire. En effet, une participante raconte qu'un candidat a été éliminé en présence des autres de la séance : *« Donc, la personne qui a été éliminée, [...] ils lui ont dit que malheureusement pour le moment son niveau de langue française [n']est pas nécessairement conforme, puis qu'il va avoir bien sûr une deuxième chance, [...] ils lui ont*

souhaité la meilleure des chances [...] ça s'est fait très doux, avec beaucoup de politesse, puis respect [...] [le candidat] a reçu cet avis, cette information avec beaucoup de sérénité, puis [...] il a remercié [les] organisateurs » (14_F_OIQ); tandis que trois candidats ont rapporté que cela se faisait en privé : « [...] *la personne qui coordonnait l'affaire (modérateur) l'a appelée à la fin de l'examen. Elle est allée parler avec elle, et elle n'est plus retournée, après ça.* » (15_M_OIQ); « *Oui, elle appelait la personne et la personne sortait et elle n'a pas participé à l'étape prochaine* » (3_M_OIQ). Ceci nous amène à notre **cinquième point divergent** concernant cette étape.

Nous avons vérifié le *Guide du candidat* pour observer ce que l'on prévoyait à l'étape 2. Selon les informations fournies à la page 4, il est requis que les candidats communiquent les renseignements de leurs fiches pour ensuite obtenir les autres parties des autres candidats. À cette étape, ils posent des questions aux autres et discutent d'une possible solution ou recommandation par rapport au cas. Enfin, ils sont invités à prendre des notes pour faciliter la rédaction à l'étape suivante. On les informe (1) qu'ils peuvent être huit candidats au maximum pendant la discussion, (2) que l'étape est filmée et (3) que leur participation active est requise pour passer à l'étape suivante. Sous la rubrique « recommandations lors de la passation de l'examen » du même guide, l'OQLF attire l'attention des candidats sur quatre points importants : (1) la participation active, (2) le respect du droit de parole, (3) la responsabilité de collecter les informations des autres et (4) la responsabilité de donner des informations clairement. Aucune information n'est donnée par rapport aux prises de paroles, à la manière dont les renseignements doivent être partagés ou à la manière dont les candidats seront éliminés.

4.2.3.2 Les difficultés rencontrées par les candidats

Cette étape est source de plusieurs difficultés pour les participants. En effet, des candidats ont fait part de leur difficulté par rapport (1) aux consignes données, (2) au niveau de français des autres candidats, (3) à l'accent des autres candidats, (4) au questionnement pendant l'épreuve, (5) à la personnalité des autres candidats, (6) au domaine d'expertise requis pour comprendre les études de cas, (7) aux types d'informations dans les fiches, (8)

à la gestion de l'information des cas et (9) au rôle du modérateur. Nous en discutons dans les lignes qui suivent.

- **L'incompréhension des consignes données**

Six participants de différentes séances d'épreuve n'avaient pas compris qu'une partie des informations qu'ils avaient dans leurs fiches étaient différentes de celles de leurs collègues. Ils pensaient donc que tout le monde avait la même information. Voici ce qu'ils ont dit : « [...] moi je pensais que comme on a fait le cas, je pensais que j'avais le même fichier que les autres, donc je [ne] savais pas [...] » (17_M_CPA Québec); « [...] il y avait un paragraphe pour tous les candidats, mais aussi une autre boîte. Une petite boîte à la fin de la page qui était spécialisée pour chaque personne [...] Mais je ne connais pas que je dois lire ça dans la conversation » (20_M_CdM); « [...] j[e] [n]'avais pas trop compris que les informations qui ont été données par les candidats, toutes ces informations, ne faisaient qu'un cas. Après, je dirais, 5 à 10 minutes que j'ai compris qu'il fallait porter attention à tous les détails que les autres donnaient » (24_M_OIQ).

- **Le niveau de français des candidats**

À dix séances d'épreuve, les candidats pensaient que les autres personnes présentes avaient un bon niveau de français et se débrouillaient bien. Cependant, à treize séances d'épreuves, les candidats pensaient que leur groupe respectif avait un niveau de français mixte. Cela pouvait nuire dans certains cas : « [...] ça semble qu'elle a compris le français, mais comme quand elle parle le français [...] c'était un peu trop difficile à suivre, et elle parle avec beaucoup d'anglicismes » (17_M_CPA Québec); jusqu'à affecter leur performance : « [...] Deux personnes [...] parlaient, mais c'était difficile de comprendre les sujets qu'ils disaient [...] ils [disaient] n'importe quoi [...] vraiment, il y a une influence sur notre performance parce que [...] c'est difficile pour nous de rattraper ce qu'il disait [et de] comprendre pour faire l'argumentation [lors de la rédaction] » (7_M_OIQ); tandis que dans d'autres cas, ils pouvaient se comprendre ou se faisaient aider par d'autres : « [...] il y avait des gens qui parlaient mieux que les autres, mais c'était assez compréhensible pour tout le monde » (19_M_OIQ); « [...] il [n'] était pas à l'aise d'expliquer, puis moi

j'essayais de compléter ses phrases et d'expliquer davantage parce que je savais qu'il comprend, mais qu'il [n'est] est pas capable d'expliquer » (29_M_OIQ).

▪ **Les accents des candidats**

Par ailleurs, quatre candidats éprouvaient de la difficulté avec les accents des autres. Ces candidats étaient d'avis que cela nuisait à leur compréhension. Pour une candidate, il était difficile de comprendre ce que les autres disaient dans un laps de temps limité malgré qu'elle avait l'habitude de travailler avec des personnes qui ont un accent : *« Le problème c'était juste pour l'accent des gens. Donc, imaginez comme moi j'avais l'accent de Perse autres avec l'accent espagnol donc [...] pour [s'] habituer juste comprendre pendant cette période de temps, ce n'était pas facile. Par exemple, dans mon travail, [...] on parle en français, tous les documents sont en français, mais en ce moment-là, je suis habitué avec l'accent des gens, [...] pendant un an [...] je travaille là-bas donc je suis habitué [à] l'accent des gens. Mais pendant l'examen ce n'était pas facile par exemple pendant 10 minutes pour comprendre l'accent de gens pour savoir ce qu'il[s] di[sen]t exactement [...] » (2_F_OIQ).* Pour un candidat, le fait de ne pas avoir compris ce que les autres disaient lors des échanges a eu un impact sur sa performance de l'étape suivante, car il lui manquait des informations : *« C'est très difficile parce qu'il y a des personnes que je n'ai [pas] comprises. C'est comme vous avez un casse-tête, chaque personne va dire quelque chose [...] du moment que tu te perds, c'est que pièce qui va te manquer après. Donc je n'ai pas compris [...] deux personnes [à cause de] l'accent, c'était très fort [...] j'étais perdu vraiment et ça je l'ai vraiment manqué pour la troisième étape parce pour faire l'examen écrit, j'avais besoin de savoir [ce qui est] écrit [...] si je n'ai rien compris à partir des textes, ce[s] texte[s] [ne sont] pas dans mon examen. C'est dommage pour moi » (3_M_OIQ).*

Enfin, un candidat était d'avis que lui-même étant en apprentissage du français, l'accent des autres complexifiait sa tâche pendant l'épreuve : *« [...] Parfois, vous ne comprenez rien parce que tout le monde a [un] accent, par exemple [parmi] sept personnes, il y avait trois personnes que je ne comprenais [pas] [...] Pour nous qui [sommes] en train d'apprendre la langue française, c'est difficile de comprendre [...] vraiment c'est difficile.*

C'est un problème grave vous comprenez [...] Cependant quand le responsable explique, je comprends bien parce qu'il n'a pas d'accent » (6_M_OIQ).

- **La perception sur le questionnement**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans le *Guide du candidat*, l'OQLF précise qu'il faut s'assurer d'avoir les informations contenues sur les autres fiches, notamment en questionnant les autres participants. La perception des participants sur ce questionnement s'avère une source de difficulté pour certains candidats. Dans notre échantillon, un candidat avait des doutes par rapport à ce qu'il pouvait demander ou non : *« I didn't know if I could ask, so I didn't, but maybe I could've asked if I didn't know a word or something [...] » (26_M_OIQ)*; d'autres se disaient que le modérateur aurait des doutes sur leur niveau de français s'ils le faisaient : *« [...] Je pense que chaque fois quand vous ne comprenez [pas], si vous posez des questions, c'est un point faible pour vous. Quand vous posez des questions, beaucoup de questions, ils savent que vous ne comprenez [pas] [...] par exemple, je pose plusieurs fois [des questions] quand il [un candidat] a expliqué, je ne comprends rien. Pourquoi je dois demander ? [...] » (6_M_OIQ)*; *« Si la personne te parle et tu ne comprends pas [ce] qu'elle veut dire, [...] tu peux demander une fois « Qu'est-ce que... s'il-vous-plaît répétez. », tu peux demander une deuxième fois, mais tu ne peux pas exprimer « Là, madame, excusez-moi, vous parlez avec un accent que je ne comprends pas » [...] Si je suis [à] la place de l'examineur, je dois me poser la question « Mais qui ne comprend pas? La personne qui demande « Répétez, répétez » ou la personne qui parle? » (13_F_AdmA).*

- **La personnalité des candidats**

Par ailleurs, une autre difficulté rencontrée par des participants est la personnalité des candidats. Cinq candidats rapportent qu'il y avait des personnes timides et des personnes volubiles. Selon deux candidats, quelques personnes n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer à cause des autres qui prenaient trop de place lors des échanges de groupe : *« [...] il avait comme quatre personnes qui parlaient trop. Ils ont parlé trop et je ne me sentais pas découragée, mais [...] ce n'était pas facile quand j'ai commencé à parler. [...] Donc, moi je n'ai pas eu l'envie de parler au début et après j'ai réussi [...] j'ai remarqué qu'il y avait*

quatre ou trois candidats qui n'ont pas réussi à parler » (9_F_OIQ); « [...] C'est juste qu'il y avait peut-être une de deux personnes qui jasaient trop. Peut-être qu'ils ont donné moins de temps à d'autres personnes de parler » (10_M_OIQ).

Dans le *Guide du candidat*, on recommande aux personnes de participer aux échanges en laissant les autres parler. Or, l'une des participantes rapporte qu'elle pense avoir été éliminée, entre autres, à cause d'avoir trop parlé : *« Elle [m'] a appelé, elle explique la façon que je prononce [n'est pas bonne], [...], et quand je parle, je fais beaucoup d'erreurs de syntaxe, et je parle beaucoup, je discute beaucoup [...] » (25_F_OIQ).*

▪ **Le domaine d'expertise requis pour comprendre les études de cas**

À 14 reprises et surtout pour les candidats provenant de l'Ordre des Ingénieurs du Québec, soit eux-mêmes ou l'une des autres personnes, ne démontraient pas l'expertise requise pour comprendre les études de cas présentées. Ainsi, des candidats rapportent qu'ils parlaient moins, avaient de la difficulté à comprendre le vocabulaire, trouvaient l'épreuve compliquée, parlaient mal lorsqu'ils s'exprimaient. Certains pensaient même que c'était injuste : *« Il y avait une personne [...] je pense qu'il parle le français, mais il n'a pas parlé beaucoup pendant l'examen, mais je pense que c'est à cause de l'expérience (dans le domaine) » (5_M_OIQ); « [L'] ingénieur industriel, il avait un problème avec [la] compréhension [du] texte, parce que le sujet c'était plus dans le domaine de génie civil, et il y avait des mots et vocabulaires qui étaient spécialisés dans le domaine [...] quand on était dans la salle d'attente, ils [lui et d'autres ingénieurs industriels] m'ont dit que c'est un peu compliqué pour eux autres, cet examen, parce que les questions étaient plus spécialisées dans le domaine de génie civil et pas dans leur domaine, alors ils ont eu un peu de difficulté pour comprendre le texte » (19_M_OIQ); « There was another candidate who had a difficult time explaining really what was going on, his French was good, he was speaking French but he couldn't explain the case maybe because he couldn't find the words, correct words to talk about it [...] » (26_M_OIQ); « [...] Tout le monde était d'accord que c'était pas 100 % juste pour eux autres, parce qu'il y avait des personnes qui étaient pas capables de comprendre [...] c'était beaucoup plus « challenging » pour eux autres, j'imagine, pour s'assurer qu'ils peuvent suivre le contexte, et tout » (18_M_OIQ).*

En revanche, ceux qui avaient de l'expertise dans le domaine exploité dans les études de cas se sentaient confiants et disaient intervenir beaucoup lors de la discussion : « *They were more experienced and probably running projects or something, so they were more confident about talking, about this kind of stuff, so yeah, they were trying to give more information and give their opinions about everything [...]* » (26_M_OIQ); « *Il y avait une personne [que] je connaissais [...] avant l'examen qui était ingénieur mécanique [et] il parlait beaucoup pendant cet examen. Pourquoi? Parce que le sujet était dans son domaine. Quand le sujet est dans votre domaine, vous pouvez parler facilement, vous pouvez parler couramment, vous comprenez* » (6_M_OIQ).

Pourtant, selon une participante, parmi les fiches distribuées, il y en avait une qui contenait des informations spécialisées dans son domaine : « [...] *Il y a une autre fiche qui parlait un peu de déchet, d'évacuation des poussières qui peut [être] liée au côté environnemental, mais la fiche n'était pas donnée à moi, elle était donnée à un[e] autre personne et la personne n'a même pas réussi à parler des choses correctement. Donc là, ce n'était pas correct j'ai trouvé* » (9_F_OIQ).

À la page 3 du Guide des candidats, l'OQLF indique clairement que « les compétences professionnelles et techniques ne sont pas évaluées dans le cadre de l'examen de français ». Or, selon certains participants, il est plus facile de discuter d'un sujet que l'on comprend : « *Il n'y a pas aucune évaluation sur la partie technique, mais même si c'est comme ça [à] mon avis, il faut comprendre le sujet pour [faire la] discussion [...]* » (25_F_OIQ); « *Tu étais obligé de connaître [et] de comprendre, parce que si ce n'était pas lié avec la profession [...] tu n'as pas la possibilité de parler, de comprendre les informations, de le vulgariser et tout ça* » (13_F_AdmA).

Cependant, pour un participant, même si son cas n'était pas en lien avec son domaine d'expertise, il a mentionné pouvoir se débrouiller parce que le thème était souvent abordé dans les médias : « *Écoute, il y avait des termes qui sont très spécifiques que j'avais écouté, mais je ne savais pas exactement que ça signifie, mais ça n'empêchait pas d'arriver à une solution parce que je pars du contexte. Je savais [ce] qu'il dit. Et des choses structurelles,*

je les ai écoutées en français, parce qu'à la radio, vous l'utilisez quand vous parlez sur un échangeur, je sais de quoi vous parlez » (4_M_OIQ).

Une autre participante a même mentionné avoir inventé des choses, car le thème abordé n'était pas son domaine de spécialité : « [...] *j'ai dû inventer des choses, j'ai dû penser à des choses imaginaires. Mon domaine, c'est le secteur du plastique » (27_F_OIQ).*

▪ **Les types d'informations dans les fiches**

Un candidat ayant fait l'épreuve de l'OQLF à deux reprises a fait ressortir une situation particulière par rapport aux types d'informations dans les fiches. Ayant eu la même étude de cas, mais une fiche différente, il a conclu que l'une des fiches contenait uniquement des informations factuelles qui étaient difficiles à reformuler dans ses mots. Or, les informations qui se trouvaient dans la fiche qu'il a reçue lors de sa reprise étaient beaucoup plus faciles selon lui. De plus, il a remarqué que le candidat ayant reçu la première fiche avait ressenti la même difficulté que lui à sa première tentative : « *To be honest, it was the exact same topic, but my text was a different text. I was number 1 at that time but this time I was number 3. Well, I didn't expect that, I didn't practice the same type of text, but still, it was good. I'm pretty sure if I was number 1 again and I had the same text again, I would have got the same problem because of the level of difficulty of text 1. What I found interesting in number 1 is that it's just pieces of information. They're connected to each other in one paragraph but almost every single sentence is a piece of information. [metric this metric that] [...] in the other cases, [...] every phrase is not a piece of information that you need to give. It is easier for you to give this information. So this time, like I said, what I presented, in my opinion, was more coherent. [During my previous attempt] I couldn't rephrase, so, and add to it, I was not familiar with some of the words as well, so, it was a bit more difficult, and I felt the same thing happened to the person doing number 1 this time. Later on, I realised his French was not this bad, but at the beginning, when we started the discussion, I felt that ok, he still needs some practice, but then I realised no, it's really because of that first text. It's just bothering people » (26_M_OIQ).*

- **Le nombre de personnes lors des études de cas**

Deux participants qui ont pris part à l'épreuve dans des groupes de huit candidats ont fait part de leur difficulté à gérer la quantité des informations qui circulaient lors de la discussion. Un candidat mentionne que, même s'il était conscient qu'il fallait écrire entre 150-200 mots à la prochaine étape, il avait pris beaucoup de notes : « [...] *tout le monde a écrit plus qu'une page parce qu'on ne sait pas si on doit nommer tous les détails qu'on a eus sur la discussion [...]* » (4_M_OIQ). Un autre candidat, quant à lui, a mentionné qu'il y avait trop d'informations : « *Il y avait trop d'info à enregistrer dans la tête, parce que moi j'ai fait les notes qui étaient sur le petit texte que j'avais, mais faire la même chose [huit] fois, bien comprendre qu'est-ce que les autres ont dit, c'est juste un peu trop, j'avais comme quatre-cinq pages de notes* » (17_M_CPA Québec). Par ailleurs, cette situation resurgit à l'étape 3 de l'épreuve et nous en discutons davantage à la section appropriée.

- **Le rôle du modérateur**

Enfin, en ce qui concerne les difficultés rencontrées à cette étape, un participant qui s'est retrouvé seul avec le modérateur mentionne avoir été confus quant à son rôle puisque ce dernier avait de nombreuses fiches contenant des informations de candidats manquants : « [...] *Normally we have multiple people. The other people have different information. Then you have to ask questions and speak and figure out [...] because there weren't other people, she was the only one that had the "fiche". Because she's an instructor but also she's a group participant, I was confused as to what was going on* » (22_M_OdPQ).

Par ailleurs, deux participants font état du manque d'assistance du modérateur lors des échanges : « *Elle a posé des questions parce qu'elle ne savait pas comment faire la discussion. Elle a juste posé des questions pour que je parle [...] je pense elle m'a dit qu'elle n'est pas professionnelle dans mon domaine, elle a juste lu le texte pour moi* » (1_F_OHDQ); « *Elle était juste une examinatrice à l'OQLF, elle nous a dit que « Je ne comprends pas les détails du cas, je suis seulement ici pour présenter le cas et répondre [ce] qui est sur [ma] feuille* » (11_F_OOAQ).

Pourtant, lors de neuf séances, les candidats ont fait ressortir les qualités du modérateur de même que l'aide qu'il leur a fournie. En effet, certains participants ont fait ressortir le haut niveau de professionnalisme : « *La manière comment ils nous ont abordées, vraiment là, j'ai trouvé vraiment très professionnel* » (28_F_OOAQ); tandis que d'autres ont indiqué que le modérateur s'assurait que les candidats avaient une bonne compréhension des informations données par les autres : « *she was very nice, she was perfectly professional, perfectly appropriate, I don't think that the [moderator] you know, wants to fail you. But they have like an objective of what they're supposed to assess, so, it's a bit difficult because they have a job that they're doing based on the instructions that they have* » (22_M_OdPQ); « *they were observing the interaction making sure that what you're saying was, you know, it was correct, if people didn't quite understand things they would intervene to a certain degree [...] yeah and perhaps if someone missed something or misinterpreted something they would clarify* » (21_M_CdM). Deux autres participants ont quant à eux expliqué que le modérateur donnait même des explications par rapport aux expressions ou aux mots techniques inconnus des candidats : « *On a eu des questions techniques, mais [le modérateur] il a répondu [aux] questions* » (27_F_OIQ); « *[La modératrice] a vu qu'elle était pas capable de comprendre, parce qu'en fait c'était une expression [...] Puis, l'intervenante elle a expliqué. C'était important pour comprendre sa partie* » (12_F_CRHA).

En vérifiant le *Guide du candidat*, nous n'avons trouvé aucune description du rôle et des responsabilités du modérateur, ni de la situation particulière avec un seul participant.

4.2.3.3 Le ressenti des candidats

Les participants sont partagés à propos du ressenti à cette étape de l'épreuve. En effet, à quinze reprises, les candidats avaient un ressenti positif. En effet, ils se disaient « très confortable », « relaxe », « confiant », « à l'aise », « content », « chanceux », « good » et « bien ».

Pour certains candidats, plusieurs raisons justifiaient ce ressenti positif : le fait que l'étude de cas était dans leur domaine d'expertise : « *J'étais content, parce que le sujet était à*

propos de génie civil, et moi je suis ingénieur en génie civil, puis je me trouvais chanceux, puis j'ai eu la chance de parler de tout, de donner mes avis [...] d'aider les autres candidats et tout. Je pense que c'était parfait pour moi, pour montrer à la dame que j'ai une bonne compréhension, puis, la capacité de me faire comprendre, et tout » (18_M_OIQ); qu'ils étaient en petits groupes : « C'était bien. Je pense que j'ai une bonne discussion [avec] tous les candidats et c'était un petit groupe » (20_M_CdM); qu'ils travaillent dans un milieu francophone : « The discussion made me feel good because I felt like people understood what I said and I understood what other people said. [...] Even before the exam, I mean I work in a 100% francophone environment so speaking about clinical medicine is something that at this point I can understand very well and so, for me, this part of the exam I found relatively straight forward » (21_M_CdM); ou qu'ils s'estimaient être meilleurs que les autres : « Je me sentais bien [...] parce que moi je pense que j'étais la personne qui parlait le plus ou le mieux [...] » (27_F_OIQ).

Par ailleurs, à sept reprises, les participants ont eu un ressenti négatif. Trois d'entre eux trouvaient leur séance « difficile » pour plusieurs raisons. Ils ne comprenaient pas les consignes : « *it was difficult for me, personally, because [...] I didn't understand instructions, and since they don't speak English at all, and since my French is poor, I was having difficulty understanding what I'm supposed to do* » (22_M_OdPQ); ils n'arrivaient pas à entamer une discussion : « *La première fois j'étais plus confortable parce que les personnes qui me parlaient étaient mes collègues et [je] comprend[s] [lorsqu'ils expliquent]. Mais le deuxième examen était pour moi plus difficile [...] pour comprendre, parce que, je pense elle m'a dit qu'elle n'est pas professionnelle dans mon domaine, elle a juste lu le texte pour moi* » (1_F_OHDQ); ou l'accent des autres nuisait à leur compréhension : « *J'ai trouvé difficile; j'essayais juste, pour dire, [d'] être calme [et] aussi [ne] pas [prendre] de stress pendant l'examen, [...] j'essayais beaucoup, [...] je me concentrais pour savoir qu'est-ce qu'il dit, [...], mais comme j'ai dit, avec l'accent différent ce n'est pas facile [...]* » (2_F_OIQ).

Un autre participant se sentait confus et perdu, car lui non plus n'avait pas compris les consignes : « *I was feeling a bit lost and I was starting to feel a bit confused as to why I*

was not understanding what was going on and then my turn came and they were all looking at me and they said “Okay, so what about your case?”. And I said “But what about my case? We all have the same case” [...] » (16_M_CPA Québec).

Quatre autres participants avaient un ressenti variable, c’est-à-dire qu’ils avaient quelques appréhensions ou bien qu’ils pensaient avoir bien performé, mais qu’ils avaient quand même des doutes quant aux résultats : « *J’ai eu beaucoup de problèmes, mais c’était bien* » (20_M_CdM); « *Je [ne] me sentais pas mal à l’aise, [...], mais [j’avais] un petit peu de stress* » (29_M_OIQ); « *Au début, je me sentais intimidée [...] [mais] j’ai réussi* » (9_F_OIQ) ; « *À la fin, j’ai senti que je viens de passer l’examen, [mais] toujours avec le doute si on va réussir, on va échouer l’examen* » (5_F_OIQ).

Nous avons généré une matrice de similarité pour observer s’il y avait une relation entre le ressenti positif et négatif des candidats et (1) les résultats obtenus à l’épreuve et (2) le genre. Pour chacun, l’indice de similarité ne se situe pas entre 0,75-1,00, alors nous pouvons conclure que ce n’est pas le cas (Figure 20 et Figure 21).

	Échec à l'épreuve	Échec suivi de réussite	Réussite à l'épreuve
Ressenti négatif	0,333	0,25	0
Ressenti positif	0,263	0	0,476

Figure 20. Diagramme d’indice de similarité-ressenti pendant l’épreuve et résultats

	Femme	Homme
Ressenti négatif	0,333	0,091
Ressenti positif	0,333	0,333

Figure 21. Diagramme d'indice de similarité-ressenti pendant l'épreuve et genre

4.2.3.4 Les points soulevés par les candidats

Des participants ont soulevé deux points lors de cette étape. Le premier porte sur une situation de handicap non déclarée avant la passation et le deuxième concerne les comportements adoptés par des candidats lors de la pause à la fin de cette étape. Ainsi, un participant mentionne ne pas avoir informé l'OQLF d'un problème auditif avant l'épreuve, ce qui lui a causé des difficultés : « *I actually have a hearing loss, in my ears around 35 percent, okay. So, I have had a very hard time hearing conversations when people are sitting far from me. [...] And some of the candidates who were sitting like at the end of the table were also talking in a very low voice and sometimes they were talking to their piece of paper rather than you know making eye contact with people in the group. [...] No, I did not [tell them about my problem]* » (16_M_CPA Québec).

En vérifiant le *Guide du candidat*, nous constatons que l'OQLF prévoit des mesures d'accommodement pour ceux qui sont en situation de handicap. En effet, à la page 2 du guide, on mentionne :

Si une personne a une limitation ou un handicap physique, psychologique ou émotionnel pouvant la discriminer par rapport aux autres au cours de l'examen, elle peut l'indiquer sur le formulaire d'inscription. Si le formulaire comprend une mention à cet effet, l'Office communiquera avec la personne pour lui demander les pièces justificatives nécessaires et pour déterminer les mesures d'adaptation auxquelles elle aurait droit à l'examen.

Aussi, huit participants ont mentionné qu'à la fin de l'étape, il y avait une pause d'environ 10 minutes. Pendant ce laps de temps, quelques-uns en ont profité pour donner des conseils

pour l'étape suivante : « *On a jaser à nouveau, j'ai dit « C'est important de bien, c'est comme d'étayer les points », [...] et c'est important de détailler les informations pour que la personne qui va lire puisse savoir est-ce que nous avons compris les détails. [Il ne] faut pas expliquer de façon très généraliste » (12_F_CRHA); « I heard that a couple of people were worried about the writing part, [...] I guess one person was redoing the exam, so he was telling about his experience that he had tried to write with a bit smaller font, his handwriting, but then he had received this comment that they couldn't, for example, distinguish his "e" and "a" and it was a problem. So, he said that he was not suggesting, that he would not suggest writing in smaller fonts to fit everything » (26_M_OIQ).*

Par ailleurs, quatre candidats ont aussi mentionné que pendant la pause, les autres posaient des questions dont les réponses étaient utiles pour la rédaction : « *Après l'examen, il est venu vers moi et il m'a dit « Les deux autres cas que l'évaluatrice elle nous a lu, j'ai pas compris toutes les notions », fait que je lui ai expliqué encore une fois ce qui se passait pour les deux autres cas » (29_M_OIQ); « ils nous ont demandé comment on doit rédiger le problème, comment qu'on doit définir un contexte pour le sujet [...] » (19_M_OIQ); « There was a recess. She asked me what does this word mean? » (26_F_OIQ). Cependant, l'un des candidats pensait que c'était injuste : « *Pendant la pause si vous connaissez par exemple les autres personnes, vous pouvez lui demander : « Je n'ai pas bien compris » [...]. [...] ils [les autres] ont discuté. Maintenant, c'est un point faible parce que si je ne connais pas personne comment je pourrai demander [dans son cas]. [...] Et comme vous comprenez bien ce qu'ils disent, vous pouvez écrire [...] vous pouvez parler aussi parce que vous avez une partie orale avec le responsable [...]* » (6_M_OIQ).*

Nous avons vérifié dans le *Guide du candidat* pour voir si l'OQLF donnait des consignes quant au comportement à adopter lors de la pause. Nous notons que sous la rubrique « sanctions en cas de fraudes », on indique qu'il est strictement interdit « lors de l'examen [...] d'aider ou de tenter d'aider un candidat ou une candidate, ou de solliciter son aide » (p. 10). Rien n'est indiqué concernant les comportements à adopter pendant la pause.

4.2.3.5 Les recommandations proposées par rapport à l'étape 2

Trois candidats pensaient que les groupes de huit personnes n'étaient pas propices pour la discussion. En effet, ils avaient de la difficulté à prendre la parole et il y avait trop d'informations à gérer: « *Maybe eight people discussing stuff is a bit too much, because it's so much information, too many people, and [...] some people don't get that much of a chance to talk, especially if they are not, I mean, people who are used to talking* » (26_M_OIQ).

La candidate 12, quant à elle, pensait qu'il fallait que le modérateur prenne plus de place pendant la discussion afin d'assurer des chances égales à tout le monde: « *[La modératrice], elle n'a pas fait beaucoup d'interventions [...] peut-être qu'il faut qu'elle fasse une médiation, qu'elle [dit] « maintenant c'est vous, maintenant c'est l'autre », qu'elle anime la discussion, mais pas trop. Si elle [ne] fait pas la médiation, elle va laisser une personne endommager l'autre. [...] Une personne elle [ne] va pas parler parce que parfois elle est timide. Parfois, c'est son profil, vous comprenez? C'est le rôle de la médiatrice de faire la discussion, et faire la discussion de façon équitable, d'une façon où chaque personne puisse avoir les mêmes opportunités* » (12_F_CRHA).

Un candidat a même proposé d'éliminer la deuxième étape et la remplacer par une entrevue qui durerait plus longtemps avec l'évaluateur: « *Pour cette partie, je pense que l'ancien examen c'était mieux que le nouvel examen. Ils peuvent éliminer cette partie, qui est une discussion entre les huit personnes, et [la] remplacer [par] une partie orale plus longue avec le responsable* » (6_M_OIQ).

Trois personnes avaient des recommandations à faire aux futurs participants de l'épreuve. À cette étape, il fallait s'assurer de s'exprimer clairement: « *Je pense que le plus important c'est la participation et donner des idées claires* » (5_M_OIQ); parler lentement pour éviter des erreurs: « *Faire attention pendant que tu parles [...] quand on parle lentement, on peut éviter les erreurs. Même aussi quand on parle moins, on peut éviter les erreurs* » (25_F_OIQ); parler tout en donnant la parole aux autres et poser des questions et s'autocorriger: « *Parler, et aussi faire attention de pas trop parler, écouter, laisser la*

parole, etc., poser des questions, c'est important de se concentrer, si on fait des erreurs, c'est bon que nous puissions nous corriger nous-mêmes, comme ça l'examineur il voit qu'on a pris la conscience de cette erreur, qu'on est capable de voir ça. [...] On doit faire attention, on doit être très polie envers l'autre, mais si on [ne] comprend pas quelque chose, il faut quand même essayer de dire « Pardon, j[e] [n] 'ai pas compris, est-ce que tu peux me donner des exemples, est-ce que tu peux me ré-expliquer? » », sinon, c'est préjudiciel » (12_F_CRHA).

4.2.4 L'étape 3 de l'épreuve

Concernant l'expérience de passation de l'étape 3 de l'épreuve, dans laquelle l'expression écrite est évaluée, les candidats ont discuté de quatre thématiques : le protocole de passation, les difficultés rencontrées, les points soulevés et les recommandations proposées. Nous les abordons dans les sections suivantes.

4.2.4.1 Le protocole de passation de l'étape 3

Parmi les candidats, douze nous ont parlé du protocole de passation avec des degrés divers de précision. Comme pour les étapes précédentes, nous les combinons afin d'avoir le plus de détails possibles. Ainsi, selon sept candidats, après la pause, les candidats ont été amenés dans une autre salle. Le personnel de l'OQLF leur a d'abord donné des consignes : « *La prochaine étape c'était examen [de] [l'] écriture, c'était un autre examinateur qui nous a accompagnés dans la salle, et il nous a expliqué aussi, c'est quoi le sujet, et c'est quoi qu'on doit faire [...]* » (19_M_OIQ). L'un des candidats a mentionné que lors de sa séance d'épreuve, la personne était patiente lors de ses explications, mais sans plus de détails : « *L'examineur, il était patient, je l'ai trouvé bien* » (17_M_CPA Québec). Les candidats ont, par la suite, commencé la rédaction de leur texte. La tâche demandée à cette étape était en lien avec ce dont les candidats avaient discuté précédemment lors des échanges. Ainsi, les candidats ont rapporté devoir écrire « une lettre » ou « un rapport » à un superviseur, ou faire « des recommandations » pour l'embauche de personnel ou un « appel d'offre ». Nous parlerons maintenant des difficultés rencontrées lors de cette étape.

Pour savoir ce que l'OQLF prévoyait à cette étape, nous avons vérifié le *Guide du candidat*. À la page 4, on explique que les candidats doivent suivre des consignes pour ensuite écrire un texte de 150-200 mots, selon la profession. À cette étape, les candidats doivent proposer une solution ou une recommandation par rapport à l'étude de cas. Ils sont autorisés à utiliser leurs notes et leur fiche et ont une heure pour compléter la tâche. On les informe aussi que les brouillons et autres notes ne sont pas corrigés. De plus, sous la rubrique « recommandations lors de la passation de l'examen », des points importants sont soulignés : ils doivent « garder le silence, écrire lisiblement, rédiger des phrases complètes ; bien se relire ; respecter le nombre minimal de mots à écrire [et] déposer son crayon lorsque le temps alloué est écoulé » (p. 5).

4.2.4.2 Les difficultés rencontrées par les candidats

Des candidats ont signalé trois difficultés par rapport à cette étape. La première porte sur les manquements au niveau des consignes. En effet, une candidate ne savait pas quelle structure utiliser pour écrire son texte : « *Pour moi, par exemple, écrire un rapport ça signifie j'écris le titre « Rapport concernant quoi », je dis « J'ai un mandat de la part de [...] cette situation est regrettable, je propose [...] » et j'utilise le verbe [à] l'indicatif. [...] Premièrement, deuxièmement, à la fin tout ça. Et à la fin je signais le rapport parce que... c'est normal de le signer, n'est-ce pas? [...] j'étais vraiment surprise quand la personne qui fait l'écriture avec moi, elle a demandé une deuxième feuille d'examen. [...] Pour moi, ce n'était pas très clair si j'étais obligée de faire seulement sur une feuille, ou je pouvais écrire beaucoup [...]. Pour moi, les rapports sont comme ça, mais [...] Je [ne] sais pas si l'examineur veut un rapport qui est rédigé [à] ma manière d'écriture ou non » (13_F_AdmA). Un autre candidat n'était pas certain s'il pouvait demander une feuille additionnelle pour continuer sa rédaction : « [...] *that was something that was a bit worrying because [for] all that information, and we had received one page [...] the lines were clearly [defined], so we couldn't go out of that, then there were some spaces for marks and everything. So I don't know, maybe I didn't understand, didn't realize, maybe she didn't say it, maybe she said, I don't know, I can't say, I can't comment on that, I didn't know if we could ask for an extra sheet of paper. So I tried to fit the information, try to mix all those parts, the parts that were similar, to fit everything on one page, but like 5 minutes**

to the end of the exam, someone raised his hand and asked for an extra sheet of paper and they gave it to him. So I got it also, I mean if I knew it from the beginning, I mean, I could've managed it much better [...] » (26_M_OIQ).

Dans le *Guide du candidat*, nous n'avons pas trouvé d'informations à ce propos. Par ailleurs, cinq candidats ont rapporté avoir manqué de temps pour la rédaction. À titre d'exemple, voici ce qu'un candidat mentionne : « *the written part I found challenging cause, uhh, I mean I, this is one area where I struggle with grammar and syntax. [...] I felt like I ran out of time because I was just writing down too much* » (21_M_OIQ). Quatre autres candidats n'ont pas pu réviser leurs textes pour la même raison : « *[...] j'ai réussi à écrire ce que je voulais écrire, mais finalement j'ai pas réussi à faire un tour pour voir et corriger mes erreurs. Fait que normalement mon expérience me dit que je peux trouver beaucoup de mes erreurs à moi, moi-même, [...] normalement, j'ai fait beaucoup des erreurs d'orthographe, peut-être même en grammaire, fait que je pense que si j'avais eu encore 10 minutes ou 15 minutes, ce serait parfait* » (18_M_OIQ).

Cinq candidats ont aussi mentionné éprouver de la difficulté à gérer les informations qu'ils avaient retenues à l'étape précédente : « *Donc, pour moi, c'est un défi [...] tu ne sais pas s'il faut dire tout ce que tu as parlé, parce qu'il avait beaucoup de détails pour la discussion [ou] il faut faire seulement un sommaire parce qu'il faut justifier, il faut faire des choses pour montrer que tu as une bonne compréhension* » (4_M_OIQ).

Il est intéressant de noter que sur les neuf participants qui ont mentionné n'avoir pas pu compléter ou réviser leur texte, sept avaient participé à des séances d'épreuve prévues pour huit personnes. C'était la même chose pour tous ceux qui ont mentionné avoir eu de la difficulté à gérer les informations. Cependant, lorsque nous avons généré la matrice de similarité pour voir s'il y avait une relation quelconque entre ces facteurs, ce n'était pas le cas (Figure 22).

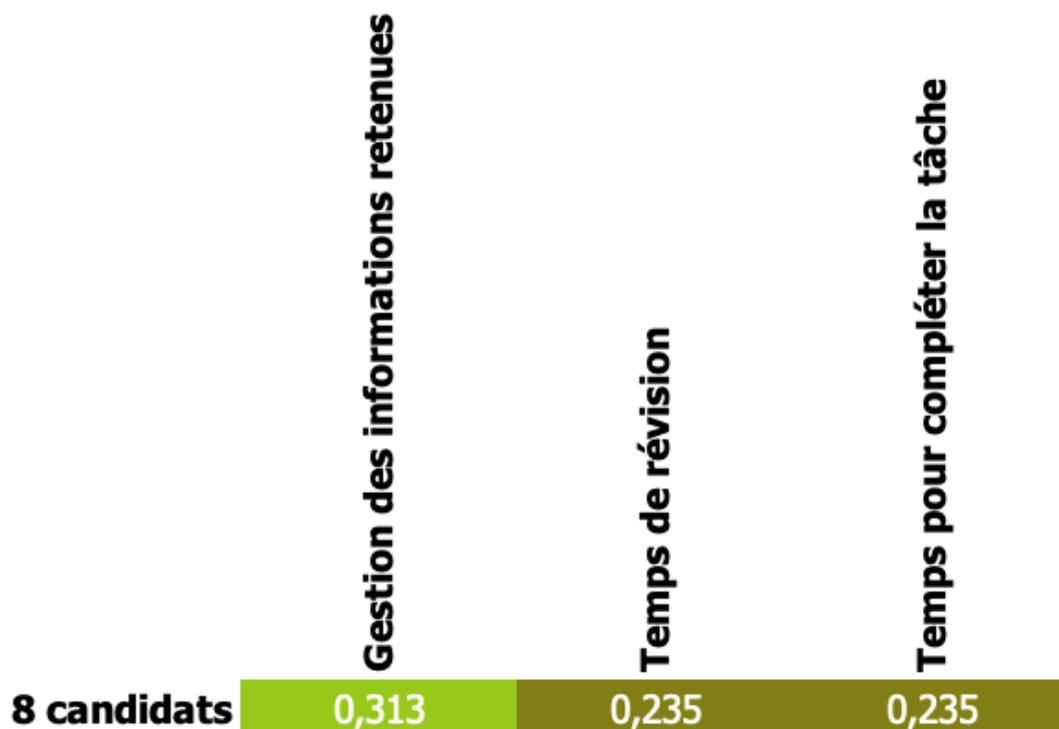


Figure 22. Diagramme d'indice de similarité-séances de huit candidats et difficultés à l'étape 3

4.2.4.3 Les points soulevés par les candidats

Deux candidats ont mentionné que la tâche qui leur était proposée à l'épreuve était authentique. Cependant, quatre candidats ont soulevé des points par rapport à cet aspect. En effet selon une candidate, l'hygiéniste dentaire n'écrit pas de lettre au dentiste, il l'explique verbalement : « [...] On a écrit une lettre pour le dentiste. [...] On n'a jamais écrit de lettre pour le dentiste, je pense, mais on a expliqué oralement qu'est-ce qu'on a fait peut-être pour le dentiste » (1_F_OHDQ).

Par ailleurs, trois candidats ont rapporté que dans leur milieu de travail, l'utilisation des ressources informatiques était préconisée pour l'écriture. Par exemple : « Pour la partie écriture, moi j[e] [n]'ai jamais fait un rapport à la main. On doit toujours faire le rapport avec le logiciel Word, Excel. On doit écrire des courriels électroniques. [...] automatiquement, le logiciel Word, okay, il corrige. [...] Et aussi, même pour les gens francophones, comme mon patron a dit, à cause de procédures ISO, de contrôle de qualité, toujours il faut checker, il faut vérifier tous les rapports, tous les textes par d'autres

personnes. Et il y a les gens en linguistique ici disponibles pour nous, pour vérifier les textes [...] » (25_F_OIQ).

Enfin, en ce qui concerne cette étape, une candidate s'est plainte de ne pas avoir eu de pause, car, après la rédaction, elle était fatiguée : *« Immédiatement après l'examen d'écriture, quand j'ai fini mon examen d'écriture, j'étais entrée juste pour aller dans la salle, peut-être pour prendre une pause. Immédiatement une personne, la dame qui était avec nous pendant l'examen [...] m'a invitée pour aller pour la quatrième partie et sans pause [...]. Honnêtement j'avais besoin, par exemple, de 5 à 10 minutes pour [me] reposer [...] » (2_F_OIQ).*

4.2.4.4 Les recommandations proposées par rapport à l'étape 3

Pour cette étape, les participants ont fait sept recommandations. Selon un candidat, il fallait adapter les attentes quant à la complexité des cas. En effet, dans le cas d'un groupe de huit candidats qui faisaient l'épreuve, pour la rédaction, l'OQLF pourrait leur demander de mettre la majorité ou quatre des huit points discutés précédemment pour alléger la tâche par rapport aux autres groupes : *« [...] I understand that if we are four people and we have four texts so it's easy to put all of them there, but when there are eight people and a lot of information. So, at least this could've been modified a little bit okay, like "most of the points" or "four out of the eight points", or something like that so people could [write]. [...] When the instructions are like this "Okay you have discussed this project, okay write about what you heard, the problems and solutions" you're feeling like ok, I need to write everything, [...] so that makes it a bit difficult when there are eight people [...] » (26_M_OIQ).*

Selon le même participant, des consignes quant à la rédaction ne doivent pas être données uniquement verbalement par le personnel de l'OQLF dans la salle d'examen. En effet, selon lui, elles doivent être consignées par écrit pour que les candidats puissent en prendre connaissance avant la passation : *« [...] at the beginning of the writing part, [...] the examiner was a little bit more helpful, she gave more instructions on how to write, she gave examples, she clearly mentioned that, ok, in the solutions part we want you to use*

subjectives, conditionals and things like that, [...] I mean I would have done the same thing, if she hadn't said that as well, but [...], my opinion is that we should see these pieces of information somewhere before doing the exam, [...] because people have no idea » (26_M_OIQ).

Pour une candidate, il fallait clarifier le style de rapport, de lettre ou de courriel que l'OQLF demandait aux candidats, car, selon les pays, le style variait et donc, elle n'était pas certaine si on le prenait en considération lors de l'évaluation : *« J'aimerais savoir : « Vous devez faire un rapport, une lettre, un courriel, un je-ne-me-rappelle-pas-quoi », le rapport, ça c'est la forme, le courriel, ça c'est la forme, [...] parce qu'on est issus de cultures organisationnelles différentes, très différentes je peux dire. Pour moi, la manière de rédiger un rapport ce n'est pas la même que ma collègue chinoise, ou ma collègue je-ne-sais-pas-de-quel-pays, et je ne comprends pas si cette manière est évaluée ici ou non, ou seulement le mot que tu as utilisé dans le rapport [...] » (13_F_AdmA).*

Deux candidats ont proposé l'utilisation d'un ordinateur pour la rédaction, car cela se faisait de cette façon au travail. Par exemple : *« J'écris tout le temps avec le Word, donc automatiquement [il y a] les corrections. Et cela pourrait nous aider pour réussir dans l'examen » (23_M_OIQ).* Par ailleurs, un candidat trouvait qu'il fallait donner plus de temps pour compléter cette partie de l'épreuve : *« Je pense qu'on a besoin de plus de temps au niveau de la partie écrite, j'ai trouvé un peu limité le temps pour l'expression écrite » (28_M_OIQ).*

Deux candidats avaient des recommandations pour de futurs participants. Selon eux, il fallait pratiquer beaucoup le français : *« Pratiquez beaucoup l'écriture, parce que plusieurs personnes ont la difficulté pour l'écriture » (5_M_OIQ);* et ne pas écrire plus d'une page à l'épreuve : *« On ne doit pas écrire plus qu'une page, ok, parce qu'une page c'est assez pour expliquer tous les items. Si on écrit plus qu'une page, ça veut dire qu'on ne pouvait pas nous expliquer bien » (25_F_OIQ).*

4.2.5 L'étape 4 de l'épreuve

Les candidats ont abordé quatre thèmes à l'étape 4, qui est la dernière partie de l'épreuve de l'OQLF et dans laquelle la compréhension et l'expression orale sont évaluées. Ils nous ont parlé du protocole de passation, des difficultés rencontrées, de leur ressenti à la fin de l'épreuve et ont fait une recommandation. Nous en parlons davantage dans les sections suivantes.

4.2.5.1 Le protocole de passation de l'étape 4

Parmi les candidats, 21 nous ont parlé du protocole de passation avec des degrés divers de précision. Comme pour les étapes précédentes, nous les combinons afin d'avoir le plus de détails possibles. Ainsi, cette étape commence avec une explication du déroulement de l'entrevue individuelle par l'examineur : « [...] *Avant elle a expliqué comment ça marche. [...] et après elle m'a dit, je suis une stagiaire, et j'ai quelques questions pour vous, c'est comme, je suis son chef, le boss de l'entreprise* » (3_M_OIQ). Cela marque le début d'un jeu de rôle selon deux candidats. Lors des séances des candidats, l'examineur a joué différents rôles : une « directrice », un « supérieur », un « patient », un « dirigeant d'un groupe environnementaliste », un « cadre » ou un « stagiaire » comme rapporté par d'autres participants à notre recherche. Il présentait de nouvelles informations par rapport au cas discuté précédemment et cela se poursuivait avec une série de questions et de réponses : « *C'était comme un jeu, un peu sur le thème [...] et elle jouait le rôle de ma directrice, puis elle m'a demandé mes avis sur un sujet relié [aux] textes, [aux] erreurs. [...] c'était un peu comme [des] questions [et] réponses [...]* » (18_M_OIQ); « *L'examineur c'était comme notre supérieur. C'était une entrevue face à face et individuelle, avec une mise en situation. C'était une [...] nouvelle mise en situation et [...] j'ai dû parler de cette mise en situation nouvelle et [des] recommandations que je peux faire pour régler [...] le nouveau problème* » (13_F_AdmA).

Selon le *Guide du candidat*, à cette étape, l'examineur présente effectivement de nouvelles informations sur le cas, tout en jouant le rôle d'une personne impliquée dans l'étude de cas. Selon la consigne, le candidat doit lui présenter ses solutions ou les démarches professionnelles à entreprendre. L'étape s'étale sur 15 minutes.

Certains candidats trouvaient que c'était « bien fait » et « vraiment intéressant » et « bien facile ». Cependant, d'autres ont éprouvé de la difficulté. Nous en parlons dans la section suivante.

4.2.5.2 Les difficultés rencontrées par les candidats

Cinq candidats ont rapporté avoir eu de la difficulté lors de cette étape. La raison principale avancée est le manque de connaissances par rapport à la spécialité du domaine. En effet, comme nous l'avons mentionné à l'étape 2, certains candidats de l'OIQ se retrouvaient avec une étude de cas pour laquelle ils n'avaient pas d'expertise. Vu qu'à l'entrevue individuelle, l'examineur ajoutait une information nouvelle au cas et posait des questions basées sur celle-ci, cela devenait une source de difficulté supplémentaire : « *Je connais un peu, mais ce n'est pas ma spécialité, je travaille sur les chantiers, je fais la surveillance de chantier la majorité de ma vie. Et elle m'a demandé des questions administratives [...], mais vraiment il y a des questions que je ne sais pas [...]. c'est pas gentil parce ce que l'examen dit que ce n'est pas [important] [...] elle va faire juste l'évaluation de ton français, mais quand même, parler des choses que tu ne maîtrises pas bien c'est difficile. C'est difficile!* » (3_M_OIQ); « *Parce qu'il est justement [question de] la vulgarisation des informations à un moment de mon entrevue, la personne m'a demandé de parler par rapport à les stratégies de réduction des coûts liés à la construction. Je ne connais rien, comment je vais proposer? Comment je vais organiser une information que je ne connais pas [...] [En sortant de la salle] elle [l'examinatrice] me dit [que] [...] vous pouvez parler des choses qui ne font pas de sens, on ne va pas juger la proposition, mais si on ne connaît pas comment on va proposer? Ça ne fait pas de sens* » (9_F_OIQ).

Cet avis est aussi partagé par une candidate qui a eu des questions pertinentes par rapport à son domaine : « *Elle [l'examinatrice] a posé une très bonne question, et je pense que j'ai donné une bonne réponse, mais en fait, comme j'ai dit, là ils s'en foutent de la réponse, c'est juste le français. Mais quand même, il faut avoir une cohérence entre le contenu, et c'est sûr [qu'] on utilise le français pour expliquer le contenu. Si la personne [ne] comprend pas le contenu, le vocabulaire, si elle n'est pas à l'aise dans le domaine, c'est*

sûr qu'elle [ne] va pas pouvoir donner une bonne réponse parce qu'elle n'a pas les points pour bien argumenter » (12_F_CRHA).

Une autre difficulté rencontrée par deux candidats est le manque de temps pour pouvoir réfléchir à leurs réponses avant d'échanger avec l'examineur lors de cette partie de l'épreuve. En effet, selon l'un deux, pour pouvoir résoudre une situation problème de manière cohérente, il fallait du temps pour pouvoir y réfléchir : « *La dernière partie c'est un peu plus complexe parce qu'ils te posent des questions [...], mais c'est difficile de répondre tout de suite parce qu'il faut penser avant de répondre » (5_M_OIQ); « [...] la partie la plus compliquée c'était l'entrevue individuelle, parce que les questions qu'ils nous ont demandées, c'était pour régler un problème, mais on avait pas beaucoup de temps pour penser, parce qu'ils ont commencé d'enregistrer notre entrevue, et madame elle attendait une réponse, alors faut juste répondre vite, vite, vite. Alors, dans le cas que tu réponds, juste tu dis quelque chose, parfois c[e] [n]'est pas vraiment logique la réponse que tu donnes. Je pense que j[e] [n]'avais pas de stress, mais je trouvais [...] cette partie, un peu plus compliquée que les autres parties » (19_M_OIQ).*

Enfin, en ce qui concerne cette étape, une candidate a rapporté que la fatigue qu'elle ressentait a influencé sa performance : « *Je pense que je n'étais pas capable de me débrouiller bien à cause de la fatigue » (9_F_OIQ).*

4.2.5.3 Le ressenti des candidats à la fin de l'épreuve

À la fin de l'épreuve, les candidats partagent leur ressenti. À quatre séances, des participants avaient un ressenti négatif, ils se disaient « *frustrated* » et pensaient avoir « raté » l'épreuve. Par ailleurs, à quinze séances, des candidats avaient un ressenti positif. Ils se disaient être « heureuse », « bien », « tranquille », « confiant », « *good* », « calme », que c'était « facile », de s'être bien « débrouillé » ou qu'ils pensaient avoir « réussi » l'épreuve. À huit séances, des candidats avaient un ressenti mixte. Ils avaient des doutes quant à leur performance dans une ou plusieurs parties de l'épreuve. Par exemple : « *L'entrevue et les questions étaient bien, mais [...] après j'ai fait l'examen j'étais sûr que je n'ai pas réussi parce que, je ne sais pas pourquoi, mais je savais que j'ai fait des erreurs,*

[...] quand je suis partie au métro, j'ai pensé à toutes mes réponses; je pouvais donner les bonnes réponses » (1_F_OHDQ); « On avait beaucoup de doutes, mais en même temps, on pensait « Okay, qu'est-ce que je pourrai faire mieux la prochaine fois? » parce que comme j'ai dit avant, on était là juste pour avoir l'expérience de [l'] écrire, de le passer, mais on [n']avait pas des expectations [attentes] que c'était facile, ou bien que ça ira bien » (11_F_OOAQ); « À la fin, j'étais content pour la dernière section parce que je pense que ça a bien été, mais au total, l'écrit, la section écrite, m'a préoccupé un peu » (18_M_OIQ).

Nous avons ensuite voulu savoir s'il y avait une relation entre les ressentis positifs et mixtes et les résultats des candidats. Selon la matrice de similarité générée, ce n'était pas le cas (Figure 23).

	Échec à l'épreuve	Échec suivi de réussite	Réussite à l'épreuve
Ressenti positif	0,19	0,056	0,455
Ressenti mixte	0,214	0	0,2

Figure 23. Diagramme d'indice de similarité-ressenti à la fin de l'épreuve et résultats

4.2.5.4 L'impact de l'épreuve sur la vie professionnelle

À la suite de l'épreuve, seize candidats ont fait part de l'importance de réussir, afin de s'inscrire auprès de leur ordre professionnel pour l'avancement de leur carrière. Nous prenons quelques exemples de verbatim pour soutenir nos propos : « *If I don't pass this French exam then I will not be able to get the CPA title. [...] It is going to have an effect on my career because in my career, the CPA title is a requirement* » (16_M_CPA Québec); « *The thing is that everything is connected to my permit for the Order of Engineers, so I*

mean, they [employer] prefer me to me having a permit, which is not temporary. So now, I have a temporary permit, which is because of my language skills. So, I have my seal, I can sign and everything, but if I seal a document there is “temporaire” on the seal as well, so they prefer not having that » (26_M_OIQ).

4.2.5.5 La recommandation proposée par rapport à l'étape 4

Pour l'étape 4, une seule recommandation avait été faite et elle s'adressait aux futurs candidats. En effet, selon une candidate, il fallait s'assurer d'être cohérent et fluide dans sa réponse et de montrer à l'examineur qu'on était à l'aise à cette étape : « *C'est important de rester concentré, parce qu'il faut quand même penser « Je vais expliquer en français, [...] c'est dans mon domaine, je dois quand même réfléchir pour être cohérente », [...] il faut parler couramment, il [ne] faut pas s'arrêter, [...] il faut être à l'aise. Je pense que c'est ça aussi qu'ils vont évaluer, si la personne est à l'aise, si elle est capable d'être fluide dans la réponse » (12_F_CRHA).*

4.3 L'expérience d'obtention des résultats à l'épreuve

Pour récapituler, dans le cadre de cette étude, nous avons rencontré seize candidats qui ont réussi l'épreuve de français à leur première tentative, sept qui l'ont échouée, trois qui ont échoué à leur première tentative mais réussi à la deuxième. Par ailleurs, deux candidats n'ont pas répondu à notre appel concernant leurs résultats. Plusieurs thèmes ont été abordés par rapport à l'expérience d'obtention des résultats que nous avons classifiés comme suit : l'opinion sur la documentation reçue, les décisions prises à la suite des résultats, l'impact des résultats sur la vie personnelle, l'opinion générale sur l'épreuve et les recommandations concernant cette expérience.

4.3.1 L'opinion sur la documentation reçue

L'opinion des candidats sur les grilles de rétroaction à la suite des résultats était mitigée. Ainsi, sept candidats pouvaient l'interpréter facilement : « *La documentation émise par l'OQLF est précise et claire. Elle nous permet de mieux identifier les erreurs de grammaire, et nous motive à améliorer le langage écrit et oral » (24_F_OO AQ). Quatre candidats trouvaient que les commentaires étaient généraux : « [...] it says ok in general*

how you were » (26_M_OIQ) et deux autres trouvaient qu'elles contenaient trop d'informations : « [...] *il y a beaucoup de choses. Je ne comprends rien [...]* » (6_M_OIQ).

Trois candidats ont aussi mentionné qu'ils n'avaient pas vraiment consulté les grilles de rétroaction ou n'avaient pas de commentaires à ce sujet. Par ailleurs, deux autres candidates ont aussi précisé que, même si elles avaient réussi l'épreuve, elles trouvaient néanmoins que les grilles de rétroaction n'étaient pas utiles aux candidats ayant échoué, car les commentaires ne les aiguillaient pas vers ce qu'il fallait faire pour réussir la prochaine fois : « *I think if I had failed the exam, I would have been very disappointed in the documentation we received as I don't think it's a helpful guide for students to know what they need to do to pass next time* » (8_F_OO AQ).

C'est d'ailleurs ce que deux candidates ont fait ressortir dans leurs entrevues. Ayant échoué l'épreuve une première fois, elles ne savaient pas ce qu'elles devaient faire pour s'améliorer à leur deuxième tentative : « *Je [me suis] dit [...] pour la deuxième fois quand [...] je vais aller [...] pour l'examen, j'ai aucune idée, comment je pourrais [m'] améliorer [...]* » (2_F_OIQ).

4.3.2 Les décisions prises à la suite des résultats

Des candidats ont pris plusieurs décisions à la suite de l'obtention de leurs résultats. Deux candidats se sont inscrits à des cours de langue tandis qu'une candidate a engagé un tuteur privé pour l'aider à deux reprises. Elle a aussi mentionné qu'elle maintenait son habitude de lire et d'écouter les émissions télévisées en français : « *J'ai essayé de prendre un tuteur privé juste pour deux fois, [...] j'ai essayé de lire, même avant je faisais comme ça, mais encore, j'essayais de lire, d'écouter le tv en français [...]* » (25_F_OIQ).

Par ailleurs, n'étant pas d'accord avec ses résultats, une candidate a mentionné avoir fait une demande de réévaluation de sa copie de rédaction. Cependant, cela n'a abouti à rien : « *Donc, par exemple, à améliorer [dans la grille d'évaluation, on a surligné à améliorer] il dit : les idées sont liées aux échanges, aux informations concernant le cas ou sont très peu développées. Donc, je ne suis pas, par exemple, d'accord avec ça. C'est la raison j'ai*

demandé pour [être] réévaluée, mais il dit c'est la même [chose pour] les résultats [...] » (2_F_OIQ).

Dans le *Guide du candidat*, l'OQLF mentionne qu'effectivement une demande de révision de note peut être faite en cas d'échec. Cependant, pour en connaître les modalités, il faut consulter un autre document : une FAQ destinée aux candidats. Selon ce document, lors d'une telle demande, l'épreuve du candidat est réévaluée par un autre évaluateur que celui qui l'avait fait initialement. Le candidat est avisé par la suite de la décision prise. En cas de changement dans le résultat, le dossier du candidat est mis à jour.

Par ailleurs, une candidate a mentionné s'être rendue à l'OQLF, car elle ne comprenait pas la raison de son échec. Cependant, elle n'a pas eu d'explications par rapport à sa performance : « *Je suis allée pour voir l'examen, consulter l'examen. [...] j'ai dit « Je veux savoir ça veut dire quoi les B et les C » et elle m'a dit « Je ne sais pas moi ». [...] Je devais prendre des notes, elle me donne un crayon, un papier, et je prends comme note ce que j'ai mal fait » (23_F_OIQ).*

Enfin, lors de son entrevue, un candidat a mentionné ne pas être au courant du fait qu'il pouvait aller voir sa copie d'épreuve. Selon lui, l'OQLF informait les candidats qu'ils pouvaient contester les résultats, sans donner plus d'information : « *On the letter they sent us, it says that we can dispute the results, If you feel that it was not, you know, fair or well done but it did not say I can see my notes or my grades or my ,you know, the papers » (16_M_CPA Québec). Or, dans le *Guide du candidat*, sous la rubrique « résultats », cette information est mentionnée.*

4.3.3 L'impact des résultats sur la vie personnelle

Deux candidates qui avaient échoué ont fait part de l'impact du résultat sur leur vie personnelle. Une candidate a révélé avoir eu des problèmes de santé mentale et de troubles alimentaires à cause de son échec : « *J'étais triste de mon résultat [...]. I entered in a depression cycle and [had an] eating disorder » (1_F_OHDQ) tandis qu'une candidate*

songeait à quitter le Québec : « *Si dans deux ans [...] je ne peux pas réussir cet examen, [...] je dois déménager du Québec* » (25_F_OIQ).

4.3.4 L'opinion sur l'épreuve

Plusieurs candidats ont donné leur opinion sur l'épreuve, qui pouvait être positive, négative, mixte ou erronée. Nous en parlons davantage dans les sections suivantes.

Dix candidats avaient une opinion positive de l'épreuve. Ils trouvaient qu'elle responsabilisait les personnes face à leur apprentissage du français : « *Cet examen est comme venu m'encourager [à apprendre] [...] le français, je pense que [de par] cet examen, [on se] responsabili[se]* » (28_F_OOQAQ); que c'était très dynamique : « *J'ai trouvé que l'examen c'était très clair et très dynamique. J'ai adoré* » (12_F_CRHA); juste : « *It seems like a straightforward fair exam really since they cover [...] a group discussion and writing and an individual one to one talk so it's all right* » (16_M_CPA Québec); qu'il était très bien organisé, très bien préparé, avec une équipe accueillante et un modérateur qui maîtrisait bien ce qu'il faisait : « *[...] Le personnel du l'Office a été vraiment très bien préparé, et très accueillant* » (13_F_AdmA); « *Je pense que c'est très bien organisé. Puis, [la modératrice] elle maîtrisait ce qu'[elle fait]* » (29_M_OIQ).

En revanche, sept candidats avaient une opinion négative de l'épreuve. Ils considéraient l'épreuve comme étant un piège, un obstacle, injuste, un frein à leur développement professionnel ou par le biais de laquelle on pratiquait le corporatisme au Québec : « *C'est un piège pour satisfaire la loi [...]. Je travaille en français [...] ici au Québec et la seule chose qui me manque pour devenir un ingénieur senior c'est l'examen de français. [...] [on] me retarde dans mon développement de carrière. Mais je travaille en français, vous m'écoutez, vous me comprenez* » (4_M_OIQ). Trois candidats ont aussi mentionné qu'ils travaillaient déjà depuis au moins six ans comme ingénieurs juniors au Québec et n'avaient pas de problèmes avec leurs employeurs par rapport à leur niveau de français : « *Je suis ingénieur junior, donc ma boss n'a jamais dit que tu [...] ne parles pas bien ou tu n'écris pas bien. [...]. C'est (du) corporatisme!* » (3_M_OIQ); « *I think it's unfair, because I bring a skill that is not available here, and patients whether they're French or English, if they*

lose their leg, they cannot work, they can have shortened life, so I don't think it's a benefit to the patient when you restrict a very specific skill. I mean, they don't have the skill that I can offer, and I think the public suffers because you are limiting the skill that comes in. There is no one that does exactly what I do, and I feel, you know, that this is a formality. [...] You know, my service is not French specific, my service is human specific. I mean, that's a philosophical idea, and I don't want to sound negative [...] » (22_M_OdPQ).

Par ailleurs, neuf candidats avaient une opinion mixte sur l'épreuve. Ils comprenaient l'importance de parler le français au Québec, trouvaient la méthodologie intéressante, l'épreuve bonne ou qu'elle permettait d'encourager les personnes à apprendre le français. Toutefois, ils pensaient aussi que cela ne devrait pas être obligatoire, car ça n'allait pas les aider dans leur travail : « [...] *Pour moi c'est important [de] parler à quelqu'un dans leur langue nationale si je peux. [...] Je comprends bien pourquoi les gens veulent qu'on pren[ne] ce test, mais c[e] [n]'est pas nécessaire pour mon emploi, alors j'étais un peu déçue [...] » (11_F_OOAOQ); l'étude de cas n'était pas dans la spécialité spécifique du domaine et donc posait un problème : « *En général, l'examen c'était correct, à mon avis. Au moins, pour moi-même, le sujet c'était bien dans mon domaine. [...] le problème que j'ai trouvé c'était que les personnes [...] [n'étaient] pas tous dans le même domaine, alors les autres qui n'étaient pas capables de partager les informations [...] ça nuisait un peu à l'examen » (19_M_OIQ); des consignes n'étaient pas claires : « *L'examen était bien, mais je pense qu'il y a une instruction [consigne] qui n'était pas très claire » (20_M_CdM) ou bien qu'il fallait être moins exigeant pour la rédaction, car, au bureau, ils utilisaient des auxiliaires d'aide : « *La méthodologie était intéressante parce qu'elle parlait par rapport au sujet d'ingénierie. Mais peut-être au niveau [de l'] écriture, [...] au bureau, moi je vais l'utiliser souvent Antidote ou Google translate, des trucs comme ça. Même les Québécois font beaucoup d'erreurs, donc je pense qu'on peut négliger quelques erreurs dans l'examen parce que dans la vraie vie, on va l'utiliser souvent les auxiliaires comme Antidote c'est ça donc voilà! » (10_M_OIQ). Un candidat était même d'avis qu'il fallait plutôt encourager les personnes à apprendre le français au lieu de vérifier la qualité de leur communication par un examen pour obtenir le permis d'exercice : « *The goal of this exam is to make sure that the engineers can communicate and so I don't think you need to push them that much*****

in the exam because, well, at the end of the day, it's not that important for my colleague that I keep using the same word for an expression again and again, as long as I can say what I want to say. I find it a bit too much. And to be honest, in most of the offices I've been to, native people, native French speaking people, I mean, they use all sorts of computer programs to correct their French, to correct their writings, so I mean expecting from a person who is learning French as a second language to be better than those people, I mean, it's too much, that's my personal opinion.[...] I prefer to be given the time to practice and learn the language rather than having to do an exam then obtain my engineering permit » (26_M_OIQ).

Enfin, il est important de faire ressortir que deux candidats avaient une opinion erronée de l'épreuve. En effet, un candidat pensait qu'il n'y avait pas d'échéancier concernant la réussite à l'épreuve : « [...] *je n'ai pas d'échéancier parce que vous comprenez, je peux passer pendant un an, pendant deux ans, n'importe [quand] je peux participer [à] cet examen, il n'y a [...] aucune limite pour moi de participer à cet examen* » (6_M_OIQ) tandis qu'un autre pensait que l'OQLF évaluait les compétences langagières de même que professionnelles : « [...] *je pense que c'est meilleur parce qu'il[l'examen] va évaluer les deux côtés : Le côté de la langue, mais aussi le côté technique et [les] connaissances* » (5_M_OIQ).

Nous avons ensuite voulu savoir s'il y avait une relation entre l'opinion et (1) les résultats et (2) le genre des candidats. Selon la matrice de similarité générée, ce n'était pas le cas (Figure 24 et Figure 25).

	Échec à l'épreuve	Échec suivi de réussite	Réussite à l'épreuve
Opinion éronnée	0,1	0	0,059
Opinion mixte	0,2	0,091	0,25
Opinion négative	0,417	0,1	0,043
Opinion positive	0,056	0,083	0,444

Figure 24. Diagramme d'indice de similarité-opinion sur l'épreuve et résultats

	Femme	Homme
Opinion éronnée	0	0,118
Opinion mixte	0,158	0,3
Opinion négative	0,105	0,316
Opinion positive	0,353	0,174

Figure 25. Diagramme d'indice de similarité-opinion sur l'épreuve et genre

4.3.5 Les recommandations proposées par rapport à l'obtention des résultats

Nous avons retenu trois recommandations concernant l'obtention des résultats. Selon deux candidates, il aurait fallu donner plus de détails spécifiques aux personnes qui n'ont pas réussi l'épreuve afin qu'elles puissent s'améliorer : « [...] *Maybe for somebody who didn't pass, they might add more of suggestions on, you know, what to do better [...]* » (30_F_CdM).

Une candidate a aussi proposé que l'échelle soit inversée, car les personnes associaient les notes élevées à une meilleure performance : « *L'échelle pourrait être à l'envers [...] parce qu'on est toujours habitué [à ce] que 5 ou 4 [soit] la meilleure note [...]. Alors c'est un peu bizarre de voir le contraire* » (27_F_OIQ).

Trois candidats recommandent d'avoir plus de centres où ils pourraient effectuer l'épreuve. Selon une candidate, cela était d'autant plus important dans le cas où un candidat, vivant à l'extérieur de la métropole, échouait l'épreuve et voulait voir sa copie : « *Je [n']habite pas à Montréal, alors ça [ne] vaut pas la peine de me ramener là juste pour voir un examen [que j'ai réussi]. [...] Si j'échouais, je voudrais savoir, mais comment est-ce que je vais faire [...] mieux la prochaine fois. [...] Je peux y aller à Hull, ou bien à Gatineau ou à Ottawa. Montréal, c'est assez facile [par] le train, mais c'est loin! Ça me prend comme [une journée et demie]* » (11_F_OOAOQ).

Par ailleurs, un candidat estime qu'il faudrait offrir plus de dates pour l'épreuve, car l'horaire des médecins est très chargé : « *Je pense [il faut] avoir plus de possibilités de prendre l'examen. Je pense que c'est très difficile, car il y a un waiting list (une liste d'attente) [...]. Seulement une à deux fois par mois. Je pense que c'est très difficile avec le cédule qu'on a* » (20_M_CdM).

Enfin, deux candidats ont proposé des alternatives à l'épreuve de français de l'OQLF. Dans un premier scénario, un candidat a préconisé une pondération de 50 % à l'évaluation des cours de français suivis et un autre 50 % à l'évaluation de l'épreuve de l'OQLF pour avoir l'attestation finale : « *Pendant le cours, on peut faire tout l'effort d'être en classe, faire la tâche [...]. [...] L'opinion des professeurs [ça compte] parce que dans l'examen peut-être je suis nerveux, il y a eu des problèmes ce jour-là, je n'ai pas dormi bien, [ou j'ai] le stress de travail. [...] Pendant les cours, le professeur regarde comment l'étudiant s'applique : il écrit bien, il fait son travail, il fait son effort, il fait tout alors, il donne son opinion. [...] [Donc], l'opinion des professeurs [compte pour] 50 % [de la note finale], [...] [et] l'examen [de l'OQLF] c'est 50 %, [...]. Ça réduirait le stress* » (7_M_OIQ). Dans un deuxième scénario, un autre candidat a proposé de mettre des seuils minimaux que les

candidats devaient atteindre lorsqu'ils suivaient des cours pour être exempté de l'épreuve de l'OQLF : « *L'Office québécois de la langue français pourrait, par exemple, définir, établir « Okay, si vous faites un certificat en français, par exemple à l'UQAM, et si vous obtenez une moyenne au-dessus de, je [ne] sais pas, 80 %, [ou] 85 % c'est assez ». Pour moi, ça c'est une assez bonne preuve pour dire « Okay, vous pouvez pratiquer [...] » (15_M_OIQ).*

Ce dernier point marque la fin des données collectées quant aux résultats obtenus. Nous terminons ce chapitre avec une synthèse en relation avec nos trois questions de recherche spécifiques. Pour chacune des questions de recherche, la synthèse rapporte, dans un premier temps, les résultats spécifiques obtenus par les participants. Dans un deuxième temps, l'apport plus général de ces résultats est mis en évidence.

4.4 La synthèse des résultats saillants

Pour ce qui est de **l'expérience de préparation** des candidats, des **facteurs institutionnels** agissent comme facilitateurs. Ainsi, le fait d'avoir fait des études antérieures ou d'en effectuer présentement en français, de pratiquer le français au travail et d'avoir suivi des cours spécialisés pour l'épreuve a aidé les candidats. Cependant, le coût des cours de même que le manque de ressources pour l'apprentissage autonome freinent la préparation des candidats. En ce qui concerne les cours qui sont proposés, il s'avère que les cours taillés sur mesure sont les plus dispendieux, d'où la proposition d'avoir des cours gratuits ou offerts par les ordres professionnels eux-mêmes.

Deux **facteurs personnels** influencent négativement l'expérience de préparation. Le manque de temps est un élément cité fréquemment par les candidats. De plus, ne pas avoir un réseau de collègues avec qui les candidats peuvent se préparer, de manière autonome, à l'aspect collaboratif de l'épreuve pose un défi.

Pour les candidats, **l'accès à l'information** est primordial pour une préparation adéquate, que ce soit pour s'exercer sur un exemplaire concret de l'épreuve, pour obtenir des informations telles que le niveau de français attendu, des ressources pour atteindre ce

niveau et le style d'écriture à adopter de même que les informations générales qui se trouvent sur le site web de l'OQLF. Le manque d'information incite des candidats à venir faire l'épreuve afin de pouvoir mieux se préparer pour la prochaine fois.

De manière générale, ces résultats ont d'importantes répercussions sur l'intégration linguistique des immigrants et sur leur insertion professionnelle, de même que sur la mise en place des épreuves dans des situations à enjeux élevés. En effet, l'influence des facteurs institutionnels et des facteurs personnels sont d'intérêt pour les instances politiques et sociales impliquées dans l'intégration et l'insertion des immigrants tandis que l'enjeu lié à l'accès à l'information concerne la mise en place des épreuves, surtout celles à enjeux élevés.

En ce qui concerne **l'expérience de passation** des candidats, plusieurs aspects de l'épreuve sont mis en évidence : les bons points et les points à améliorer quant aux **informations liées à la passation de l'épreuve**. Au niveau des consignes, certains candidats disent les comprendre et d'autres mentionnent le contraire. Cela engendre des difficultés par la suite pour ces candidats. D'autres ont donc proposé d'utiliser des présentations PowerPoint pour faire un rappel des consignes et des critères d'évaluation utilisés. De plus, ils ont demandé que l'information quant à la structure de texte demandé pour la rédaction soit clarifiée.

Un aspect saillant par rapport à l'expérience de passation des candidats relève diverses situations indiquant un **manque d'uniformité au niveau du protocole**. Ces différences ressortent à de nombreuses reprises à l'étape 1 et 2.

Ensuite, il est question du **contenu et du design de l'épreuve**. Au niveau du contenu de l'épreuve, certains termes dans les fiches ou certains sujets influencent négativement l'expérience des candidats. Ils rencontrent la même situation à l'étape 4 de l'épreuve lorsque l'examineur leur pose des questions par rapport au cas discuté. Par contre, d'autres candidats n'ont pas eu ces difficultés. Ils ont trouvé des stratégies pour se débrouiller. Parmi ces stratégies, une candidate mentionne avoir inventé des choses. Cela avait des conséquences sur la performance des candidats dans les deux cas. Pour diminuer

les conséquences négatives, des candidats ont alors proposé que l'OQLF fasse ou bien des épreuves pour chaque spécialité de leur discipline, ou bien des études de cas multidisciplinaires, tout en s'assurant que les candidats aient les fiches de leur discipline.

De plus, au niveau du contenu, selon un candidat, certaines fiches ont des informations factuelles, difficiles à reformuler, et d'autres, des informations qu'on peut facilement paraphraser. Cela cause donc des problèmes aux candidats qui ont des fiches avec ces informations factuelles qui sont portées davantage à lire les informations.

Pour ce qui est du design de l'épreuve, des candidats sont d'avis que la tâche proposée lors de l'étape de rédaction est authentique. Cependant, d'autres souhaitent que les conditions soient similaires à celles qu'ils vivent dans leur milieu de travail, à savoir, l'utilisation de l'ordinateur avec des auxiliaires d'aide pour la rédaction. D'autre part, un candidat demande que les attentes soient modifiées pour ceux qui effectuent l'épreuve dans des groupes de huit, car selon lui, il y a trop d'informations à gérer lors des échanges et à l'étape de la rédaction.

Par ailleurs, des candidats ont mentionné avoir eu de la difficulté avec l'aspect collaboratif. Ces problèmes sont liés au niveau de français des autres participants, à leur accent, à leur personnalité ainsi qu'à la gestion de l'information obtenue dans les groupes de huit candidats. Cependant, d'autres candidats ont mentionné ne pas avoir rencontré ces problèmes.

Ensuite, de par leur expérience, les candidats ont mis la lumière sur **l'environnement du déroulement de l'épreuve** de l'OQLF. Celui qui a fait l'épreuve seul s'est dit confus par le rôle du modérateur : il ne savait pas quand il jouait le rôle du modérateur et celui des candidats manquants. Des candidats ont aussi souligné le manque d'assistance de la part du modérateur pendant la discussion. À l'inverse, d'autres candidats ont fait ressortir les qualités de même que l'aide fournie par celui-ci.

Trois **facteurs personnels** influencent aussi l'expérience des candidats par rapport à la passation de l'étape 3. Certains rapportent ne pas avoir eu le temps d'accomplir la tâche demandée ou de réviser ce qu'ils avaient écrit. L'expérience des candidats a également eu un impact sur leur ressenti pendant l'épreuve. Ceux qui ont exprimé un ressenti positif ont avancé le fait que le cas était dans la spécialité de leur domaine d'expertise, qu'ils étaient en petit groupe, qu'ils travaillaient dans un milieu francophone ou qu'ils se sentaient meilleurs que les autres. Pour ceux ayant un ressenti négatif, le fait qu'ils ne comprennent pas les consignes ou les différents accents ou ne pas pouvoir discuter avec le modérateur a contribué à leur état d'âme. Le ressenti a aussi été partagé à la fin de l'épreuve. Les candidats avaient également conscience des répercussions de l'épreuve sur le développement de leur parcours professionnel au Québec.

Enfin, en ce qui concerne ce point, pendant la pause, après la discussion, des candidats ont mentionné avoir répondu aux questions des autres afin qu'ils puissent avoir des informations pour l'étape suivante. Cependant, tous les candidats n'ont pas pu bénéficier de l'aide des autres pendant la pause.

En plus de tout ce que nous avons mentionné, l'expérience de passation a aussi fait ressortir le **manque de responsabilité des candidats** vis-à-vis l'épreuve et les autres candidats. En effet, certains rapportent être venus uniquement pour satisfaire la réglementation concernant le renouvellement de leur permis temporaire et d'avoir ensuite quitté la salle de l'épreuve. L'OQLF prévoit deux catégories d'absence chez les candidats : ceux qui informent à l'avance de leur absence et ceux qui ne le font pas. Dans le premier cas de figure, l'OQLF sait quels sont les candidats qui s'absenteront de leurs séances d'examen. Dans le deuxième cas, l'information n'est connue qu'au début des séances. Or, dans les deux cas, rien n'est prévu. Donc, il y a un **manquement au niveau de la planification par l'OQLF**. Par conséquent, des candidats ont dû passer l'épreuve seuls ou ont eu des études de cas avec un nombre de fiches non proportionnel au nombre de candidats présents.

En ce qui concerne la passation, les participants de la recherche ont mis en évidence l'intérêt scientifique d'étudier, sous l'angle du constructivisme critique, l'expérience des

candidats aux épreuves qui ont un enjeu élevé, afin de créer des connaissances démocratiques de leur point de vue, c'est-à-dire, en tant qu'usagers desdites épreuves. L'expérience des candidats a non seulement permis de construire des séquences chronologiques du déroulement de l'épreuve de l'OQLF, elle a aussi mis en évidence les forces et les faiblesses de ses différentes étapes et permis de faire des recommandations pour l'améliorer. De plus, les résultats obtenus ont apporté un éclairage important sur la mise en place des différents aspects de l'évaluation authentique dans un contexte à enjeu élevé.

Enfin, pour **l'expérience d'obtention des résultats**, les candidats ont donné leur opinion sur la documentation obtenue, soit **l'information après la passation**. Ils sont mitigés quant à son interprétation. À la réception des résultats, les candidats ont trois choix : se préparer de nouveau, demander une réévaluation, ou aller voir sa copie de rédaction à l'OQLF. C'est ce que des candidats ont fait. Deux **facteurs personnels** ont aussi influencé l'expérience des candidats lors de l'obtention des résultats. En effet, ces résultats peuvent avoir des répercussions sur leur vie personnelle. Ainsi, des problèmes de santé mentale et de trouble alimentaire peuvent surgir de même que la pensée de quitter le Québec. Par ailleurs, l'opinion générale sur l'épreuve varie. Elle peut être positive, négative, mixte et même erronée. **L'accès au site de l'épreuve** avait aussi une influence sur l'expérience d'obtention des résultats. L'une des recommandations proposées est d'ouvrir plus de centres pour pouvoir passer l'épreuve de même que la possibilité d'aller consulter la copie de rédaction en cas d'échec.

Ainsi, de manière générale, ces résultats montrent leur intérêt pour les concepteurs d'évaluations authentiques quant aux rétroactions à donner aux candidats de même que l'établissement des conditions de son administration sur le terrain, plus précisément, l'accès aux sites. Par ailleurs, l'effet des échecs sur la vie personnelle devrait aussi retenir l'attention des personnes concernées par l'intégration réussie des immigrants dans un pays d'accueil. Ces constats nous amènent maintenant à l'analyse critique des points soulevés par les candidats que nous présentons dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5- LA DISCUSSION

Dans le cadre de cette thèse, nous avons voulu jeter un éclairage sur l'expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats obtenus. Ici, nous discutons de ces résultats par rapport aux facteurs identifiés dans notre cadre conceptuel, à la littérature sur l'évaluation des compétences langagières et l'évaluation en général de même que des informations contextuelles propres au Québec ou au Canada, le cas échéant.

5.1 Les facteurs qui influencent l'expérience de préparation des candidats à l'épreuve de l'OQLF

L'expérience de préparation des candidats a été influencée par trois facteurs, soit des facteurs institutionnels, des facteurs personnels, et l'accès à l'information. Le premier facteur découle des mesures qui ont été mises en place par les institutions politiques québécoises. Il est donc propre au contexte national alors que les deux autres facteurs ont fait l'objet de recherches dans la littérature scientifique. Nous en discutons dans les lignes qui suivent.

5.1.1 L'influence des facteurs institutionnels

Des facteurs institutionnels ont agi à la fois comme facilitateurs et comme obstacles à la préparation des candidats à l'épreuve de l'OQLF. En effet, avoir (1) fait des études en français ou (2) travaillé en français, ou encore (3) suivi des cours spécialisés pour l'épreuve ont aidé des candidats à se préparer.

Selon le Gouvernement du Québec (2003), le Québec étant la seule province francophone au Canada et en Amérique du Nord, des mesures ont été constamment prises par les gouvernements successifs afin d'assurer la pérennité de la langue française. L'intégration des immigrants a été au cœur des actions gouvernementales, car, selon le même document, « l'avenir démo linguistique des francophones d'Amérique » (p. 4) en dépend. Ainsi, même si les universités et les établissements d'enseignement collégial peuvent dispenser

des cours dans les langues qu'ils souhaitent, ceux qui sont subventionnés doivent se doter d'une politique linguistique « relative à l'emploi et à la qualité » du français comme stipulé à l'article 88.1 de la Charte de la langue française (Gouvernement du Québec, 2020). De plus, selon l'article 88.2, les établissements offrant l'enseignement en anglais doivent traiter le français comme langue seconde dans leur politique. Pour ce qui est de la langue employée au travail, la Charte régule aussi les milieux de travail provinciaux (Gouvernement du Québec, 2020). Selon les données d'une recherche faite par le gouvernement fédéral, les institutions fédérales qui ne sont pas régies par la Charte, mais la Loi sur les langues officielles utilisent elles aussi le français au Québec (Gouvernement du Canada, 2013). Ainsi, l'application des dispositions de la Charte dans le milieu éducatif, surtout le réseau francophone, et dans le milieu de travail permet aux apprenants de s'exposer à la langue française.

En ce qui concerne l'offre des cours spécialisés pour l'épreuve, elle est assurée par les universités, le MIFI (par le biais des cégeps et des commissions scolaires), les écoles de langues privées de même que des services de tutorat et donc de manière formelle. D'ailleurs, c'est le troisième facilitateur qui est mentionné par les candidats. Selon O'Sullivan, Dunn et Berry (2019), l'engouement pour la préparation aux tests/épreuves de langues est grand, car elle génère beaucoup d'argent pour les personnes impliquées. Dans le cas de l'épreuve de l'OQLF, à l'exception des cours offerts par le MIFI, les prix des cours varient énormément. Par ailleurs, c'est la barrière qui est a été identifiée le plus fréquemment par les candidats.

Vu d'une perspective d'économie de la langue (*language economics*), Chiswick (2009) argumente que l'apprentissage de la langue représente effectivement un coût énorme pour les immigrants, que ce soit en termes d'argent et de temps (identifié comme deuxième obstacle personnel à la préparation). Or, ce sont deux ressources que plusieurs immigrants n'ont pas en abondance lors de leur arrivée comme le démontre la recherche commanditée par le Conseil interprofessionnel du Québec (2019), et que nous avons citée dans ce travail. En effet, les immigrants qui ont participé à notre recherche ont signalé les coûts qu'ils doivent encourir pour payer leur scolarité et subvenir aux besoins de leur famille en

cumulant plusieurs emplois, car souvent les ordres professionnels leur demandent une formation d'appoint ou un stage, l'examen de leur dossier à l'ordre professionnel ainsi que d'autres examens.

Selon Kaida (2013), suivre des cours de langue dans le pays d'accueil permet aux immigrants à revenu faible de sortir de la pauvreté après les quatre premières années de leur arrivée initiale. En effet, ses analyses se basaient sur les données issues de l'enquête longitudinale auprès des immigrants arrivés entre octobre 2000 et septembre 2001 au Canada incluant le Québec (Kaida, 2013). Ainsi, cette auteure argumente qu'il faut formuler des politiques efficaces pour s'assurer de tout mettre en œuvre pour que les immigrants maîtrisent la langue d'accueil. À titre d'exemples, elle mentionne l'aide financière pour l'apprentissage de la langue et l'expansion des programmes de formation. Pour Beacco (2008), il ne suffit pas simplement de mettre en place des cours d'apprentissage de la langue. Selon lui, par un processus de monitoring, il faut s'assurer de la qualité des cours et de leur impact sur le niveau de compétences qu'atteignent les immigrants qui les suivent. Il cite en exemple le cas de la Grande-Bretagne où une équipe d'inspecteurs fait un monitoring des centres de langues chaque trois ans pour ensuite les coter en fonction de critères préétablis. Ceux qui n'atteignent pas un certain standard sont disqualifiés du marché. Dans notre cas, cela a d'autant plus d'importance étant donné la catégorie de personnes ciblées. En effet, si nous devons faire un parallèle entre notre contexte de recherche et celui de McGaghie, Downing et Kubilius (2004), il serait raisonnable de penser que les candidats des ordres professionnels pourraient être perçus comme une cible privilégiée dans un marché lucratif pour des « entrepreneurs éducatifs avides » (p. 210)²².

Comme nous pouvons le constater, il y a de nombreuses offres sur le marché linguistique qui permettent de se préparer de manière formelle à l'épreuve. Cependant, dans le cas de la préparation informelle à l'épreuve, c'est-à-dire par les candidats eux-mêmes, des

²² Traduction de *savvy educational entrepreneurs* de l'article de McGaghie, Downing et Kubilius (2004). Les chercheurs avaient fait une étude sur la préparation des médecins aux tests de médecine standardisés aux États-Unis.

difficultés surgissent. En effet, le manque de ressources pour l'apprentissage autonome a été cité comme troisième obstacle à la préparation à l'épreuve de l'OQLF. De manière spécifique, des participants cherchaient des exemplaires de l'épreuve afin de se pratiquer ou de bien comprendre son fonctionnement. La pratique avec d'anciens exemplaires de l'épreuve présenterait plusieurs avantages. Par exemple, selon Fakcharoenphol (2014), la pratique permet non seulement d'améliorer la gestion de temps, l'organisation et le transfert des connaissances, mais elle pourrait aussi améliorer la performance générale. En effet, les candidats pourraient tirer des leçons des erreurs commises lors de la pratique. Cependant, l'OQLF ne fournit pas ce genre d'exemplaires d'épreuves.

Selon les *Standards* (AERA, APA et NCME, 2014), les candidats devraient avoir accès au matériel pour la pratique, lorsque c'est possible. On mentionne aussi que, dans des situations inédites, il peut être important de donner l'occasion aux candidats de s'exercer lors de l'administration du test, si le matériel pour la pratique n'est pas mis à leur disposition. De plus, selon les mêmes *Standards*, la pratique et toutes mesures de soutien permettent de réduire la variance non pertinente dans les résultats des candidats (AERA, APA et NCME, 2014). Par exemple, Putwain (2009) rapporte que des groupes de discussion menés auprès de 34 étudiants permettaient de conclure que la pratique entraîne une diminution de l'anxiété liée à la non-familiarité du format d'un examen à enjeu élevé, une source de variance non pertinente. Pour French (2014), la variance non pertinente introduirait des biais dans le résultat des candidats. Ainsi, les résultats obtenus ne refléteraient pas vraiment les compétences évaluées.

Cela dit, les auteurs s'entendent aussi sur le fait que, sans rétroaction, la pratique ne conduit pas à une amélioration de la performance (Fakcharoenphol, 2014; Putwain, 2009). Pour répondre aux immigrants intéressés à recevoir une rétroaction sur leur apprentissage autonome, le Québec pourrait s'inspirer des centres libre-accès (*self-access centres*) mis en place à Hong Kong et qui offrent des services de conseil en langues pour guider les apprenants selon leurs besoins d'apprentissage linguistique et leur expérience d'apprentissage autonome (Lai et Lyu, 2020). Ce service pourrait inclure de la rétroaction

sur la préparation à l'épreuve de l'OQLF aux candidats qui souhaitent le faire de manière informelle.

5.1.2 L'influence des facteurs personnels

Deux facteurs personnels influencent négativement l'expérience de préparation. En premier lieu, nous trouvons le manque de temps qui est une barrière citée fréquemment. C'est ce qui ressort également dans un rapport de St-Laurent et d'El-Geledi (2011) en ce qui concerne les obstacles quant à l'apprentissage du français par un groupe d'immigrants allophones à Montréal. Or, Brown (1993) démontre qu'il est important de consacrer du temps à la préparation, pour ne pas être dans la même situation que les répondants de son étude, c'est-à-dire trouver l'épreuve difficile par rapport à ceux qui y ont consacré plus d'heures d'étude.

Cela dit, un élément en relation avec l'aspect temporel de l'atteinte d'un niveau approprié de la connaissance de la langue, tel qu'exigé dans la Charte de la langue française, nous interpelle. En se basant sur des données probantes, Shohamy (2017) rapporte que l'apprentissage d'une langue par les immigrants demande environ dix ans. Selon les articles 37 et 38 de la Charte, après avoir été déclarés « aptes à exercer leur profession », les immigrants ont un maximum de quatre ans pour montrer qu'ils ont le niveau de français requis pour pouvoir travailler au Québec (Gouvernement du Québec, 2020). Ainsi, tout en étant en apprentissage de la langue, ils n'ont pas d'autres choix que de respecter les exigences de la Charte. Nous nous demandons alors, s'ils ne devraient pas avoir plus de temps pour se préparer adéquatement à l'épreuve de l'OQLF.

En deuxième lieu, le fait de ne pas avoir un réseau de collègues avec qui les candidats peuvent se préparer de manière autonome à l'aspect collaboratif de l'épreuve pose un défi. Dans la littérature concernant l'intégration socioéconomique des immigrants, l'absence d'un réseau social est une barrière qui a été souvent citée par des auteurs (Bédard, Papi, Beauchamp-Goyette et Dieng, 2018). Cependant, dans la littérature concernant la préparation à l'évaluation collaborative en langue, cette barrière s'avère moins documentée. En effet, nous n'avons pas trouvé de recherches qui traitent de cet aspect. Or,

Hanna, Roberts et Hurley (2016) rapportent que le fait de se préparer avec des collègues a un impact bénéfique sur les résultats. Dans leur recherche, 43 étudiants inscrits en sciences infirmières aux États-Unis s'étaient préparés en groupe pour faire le NCLEX-RN, un test dont la réussite est requise pour terminer le programme. Ils avaient répondu à un questionnaire après la passation de leur test. Ainsi, 92,3 % des répondants s'entendaient pour dire que cela leur a permis d'améliorer leur capacité d'analyse et d'évaluer les idées et les opinions des autres de manière critique (97,4 %) et respectueuse (97,3 %). Pour faire le lien avec la préparation à l'épreuve de l'OQLF, les candidats qui n'arrivent pas à se préparer avec d'autres personnes se priveraient des bénéfices qui y sont associés et seraient donc désavantagés par rapport à ceux qui pourraient se payer les cours préparatoires. Selon Kunnan (2001), une situation dans laquelle des candidats n'auraient pas l'occasion de se familiariser avec les types de tâches et avec la charge cognitive associée à un test serait contraire aux principes d'équité.

5.1.3 L'accès à l'information

Le manque d'information sur le niveau de performance attendu, les ressources pour atteindre ce niveau et le style d'écriture à adopter de même que les informations générales qui se trouvent sur le site web de l'OQLF sont décriés par des candidats de notre recherche. Ainsi, nos résultats abondent dans le même sens que ceux de Brown (1993). Des candidats n'avaient eux aussi pas eu d'informations sur ledit test.

Selon Nitko (2004), afin de favoriser une performance optimale des candidats, il faut s'assurer qu'ils connaissent, entre autres, les contenus à apprendre, les compétences évaluées, le niveau de performance attendu, la manière dont la performance sera évaluée de même que les décisions prises à la lumière des résultats obtenus. De plus, selon les *Standards* de l'*American Psychological Association*, tout matériel qui permet aux candidats de se préparer à un test devrait être mis en évidence par l'organisme qui propose le test, dans notre cas, l'épreuve (APA, 1998). Cela permet de démontrer que les candidats sont traités avec « courtoisie, respect et impartialité » par l'organisme (traduction libre). Or, en date du 4 avril 2020, des ressources en lien avec certaines professions étaient mises

en évidence sur le site web de l'OQLF (voir Figure 14). Nous nous questionnons donc sur la démarche adoptée par l'organisme pour ce choix de ressources.

Par ailleurs, le manque d'information n'est pas sans conséquence : dans l'étude de Brown (1993), les candidats trouvaient le test difficile par rapport aux autres. En revanche, les candidats de l'OQLF prennent part à l'épreuve pour mieux s'informer. Cela pourrait, d'une part, être problématique pour des candidats qui prennent réellement part à l'épreuve pour régulariser leur situation auprès de leur ordre professionnel concernant leur connaissance de la langue française et, d'autre part, engendrer des pertes au niveau du déploiement des ressources²³ pour l'OQLF, étant donné la gratuité de l'épreuve.

5.1.4 L'apport général des facteurs qui influencent l'expérience de préparation

La création d'environnements « immersifs » en français, que ce soit dans le milieu du travail ou en milieu scolaire, agit à titre de facilitateur pour la préparation à l'épreuve. De manière générale, cela favorise l'intégration linguistique de même que professionnelle des immigrants. En effet, selon Genesee (1994), l'apprentissage de la langue est plus efficace lorsqu'il n'est qu'un moyen utilisé pour atteindre un but donné. En milieu de travail et d'études, le contexte d'apprentissage est d'autant plus complexe et signifiant, ce qui motive davantage l'apprenant selon la même auteure. Cela dit, la rigueur et l'effort soutenu pour l'application du cadre linguistique du Québec ne sont pas négligeables : si un pays devait s'inspirer du modèle québécois pour mettre en place un environnement « immersif » pour l'apprentissage de la langue dans le but d'intégrer des immigrants, cet aspect devrait aussi être pris en considération.

Malgré tout, la recherche est un aspect qui a été négligé en ce qui concerne l'intégration linguistique réussie des immigrants. Tel que mentionné précédemment, Shohamy (2017) argumente qu'il faut dix années pour maîtriser une langue. Or, au Québec, les immigrants ont quatre années pour faire cette démonstration. Compte tenu du fort taux d'échec lors de la période transitoire, nous nous questionnons à savoir si un moratoire plus long, soutenu

²³ L'OQLF prévoit établir les coûts engendrés par les activités du SÉFOP au plus tard le 31 mars 2021 selon son rapport annuel de gestion 2018-2019.

par les propos de Shohamy (2017) permettrait de renverser les chiffres. Selon nous, une recherche longitudinale auprès de candidats immigrants permettrait d'approfondir les connaissances sur ce sujet.

Par ailleurs, un manquement qui s'est révélé au terme de l'analyse des données est bien celui des ressources pour l'apprentissage autonome. Dans notre contexte, le coût des cours et le manque de temps étaient cités comme barrières à la préparation à l'épreuve. Il est raisonnable de penser que cela pourrait aussi être le cas d'immigrants dans d'autres pays. Selon nous, des ressources gratuites pour l'apprentissage autonome pourraient être une solution prometteuse pour faciliter la préparation des immigrants aux épreuves et *de facto* favoriser leur processus d'intégration dans le pays d'accueil. Cela dit, il faudrait quand même s'assurer que ces ressources soient utilisées à bon escient. En effet, Reinders (2007) rapporte que des outils conçus pour être utilisés de manière indépendante par des étudiants se sont avérés peu efficaces faute de planification, de monitoring et de révision. Alors, en plus de susciter une réflexion quant aux ressources qui pourraient être utiles pour la préparation aux épreuves de langue, les constats de Reinders (2007) amèneraient aussi des questionnements quant à l'efficacité de leur utilisation par des apprenants adultes en situation de vulnérabilité. Dans les deux cas, cela nécessiterait des recherches pour avoir des éléments de réponses utiles.

Enfin, au niveau de l'évaluation, trois problématiques sont soulevées et pourraient aussi concerner des organismes qui souhaitent mettre en place l'évaluation authentique lors des épreuves à enjeux élevés. Premièrement, lors de l'utilisation d'un nouveau format d'épreuve, le fait de ne pas avoir accès à un exemplaire nuit aux candidats. Deuxièmement, lors de la mise en place d'une étape collaborative, l'absence d'un réseau de collègues pour pratiquer engendre un problème d'équité parmi les candidats. Troisièmement, dans toute démarche d'évaluation, il faut que les attentes soient clairement définies afin que les candidats puissent se préparer adéquatement.

5.2 Les facteurs qui influencent l'expérience de passation des candidats à l'épreuve de l'OQLF

L'expérience de passation des candidats est marquée par plusieurs facteurs : les informations liées à l'épreuve, les manquements au niveau de l'uniformité du protocole, le contenu et le design de l'épreuve, l'environnement dans lequel se déroule l'épreuve, les facteurs personnels, le manque de responsabilité des autres candidats et le manque de planification de l'OQLF. Nous en discutons dans les sections suivantes.

5.2.1 Les informations liées à l'épreuve

La répétition de deux informations était jugée essentielle par des candidats lors de la passation. Selon certains, il fallait s'assurer qu'ils comprennent les consignes, et selon d'autres, il fallait expliquer les critères d'évaluation afin que tout le monde puisse faire de son mieux. Les informations de notre recherche corroborent celles de Majid et coll. (2011). En effet, leurs répondants auraient également souhaité avoir plus de consignes et d'informations sur les critères d'évaluation. En ce qui concerne l'explicitation des critères d'évaluation en contexte d'examen, Payne et Brown (2011) rapportent dans leur recherche que cette pratique a eu une influence positive sur la performance des étudiants, à un examen de mise en situation, à l'université. Les chercheurs ont fait une expérience avec des étudiants qu'ils ont séparés en deux groupes (groupe témoin (N=32) et expérimental (N=54)). Avant l'examen, lors d'un atelier, les critères d'évaluation ont été expliqués, l'utilisation des critères par les évaluateurs, précisée et les doutes des étudiants, clarifiés. Ils ont aussi utilisé ces critères dans le cadre d'un exercice. Les résultats montrent que le groupe expérimental avait de meilleures notes. De plus, cinq étudiants du groupe expérimental ont participé à un groupe de discussion après l'examen. Selon eux, l'explicitation des critères et la pratique leur a donné plus de confiance en eux. Néanmoins, selon l'APA (1998), il ressort que les candidats ont la responsabilité de poser des questions avant le début d'un test, dans notre cas, avant l'épreuve, s'ils ont des incertitudes par rapport à un quelconque aspect du test, y compris les consignes et les critères d'évaluation.

5.2.2 Les manquements au niveau de l'uniformité du protocole

Les manquements au niveau de l'uniformité du protocole d'administration ressortent à de nombreuses reprises aux étapes 1 et 2 de l'épreuve de l'OQLF. Selon Gyll et Ragland (2018), Kunnan (2001), Miller, Linn et Grolund (2009) et Nitko (2004), la valeur informationnelle des résultats obtenus par les candidats diminue lorsqu'il y a un manque d'uniformité dans le protocole d'administration d'une épreuve. En effet, pour ces auteurs, la non-standardisation du protocole introduit des mesures d'erreur dans les résultats des candidats, tout en diminuant leur fiabilité. Ainsi, un candidat qui se présenterait à différentes séances de l'épreuve aurait différents résultats et non celui obtenu à la première passation. Pour Downing (2003), la reproductibilité des décisions succès-échec est très importante dans des situations à enjeux élevés. Dans le cas contraire, cela mettrait en doute l'interprétation des résultats et les décisions qui y découlent. Dans notre étude, les décisions auraient des conséquences suivantes : les candidats qui devraient échouer, mais qui auraient réussi, pourraient exercer leur profession sans connaissance du français et les candidats qui devraient réussir, mais qui auraient échoué, pourraient être injustement désinscrits du tableau de leur ordre professionnel, d'où l'importance d'uniformiser le protocole de passation.

5.2.3 L'épreuve : son contenu et son design

Pour ce qui est du contenu de l'épreuve, certains candidats l'ont considéré pertinent, donc authentique par rapport à leur profession, tandis que d'autres ont pensé le contraire. Nos résultats concordent avec ceux de Kim et Elder (2015) qui avaient fait leur recherche sur l'*EPTA*, de Macqueen et coll. (2016) travaillant sur celui de l'*OET* et d'Ostovar-Namaghi (2011) qui avait étudié le *SULPT*. Or, tous ces chercheurs ne s'attardent pas aux conséquences de la non-pertinence des tests. Kim et Elder (2015) rapportent que, dans leur étude, un pilote rapportait se sentir démotivé à se préparer pour le test. Dans notre cas, les candidats qui trouvaient l'épreuve non pertinente avaient des difficultés de compréhension par rapport à ceux qui la jugeaient authentique. Cai et Kunnan (2019) rapportent que, dans plusieurs recherches empiriques, ceux qui n'ont pas les connaissances nécessaires ou qui ne sont pas familiers avec les thèmes abordés lors de la compréhension de l'écrit, ce qui correspond à la première étape de l'épreuve de l'OQLF, réussissent moins bien que ceux

qui ont ces connaissances et qui se sont familiarisés avec les thèmes. De plus, Kramersch (1986 cité dans Gan 2010) argumente qu'il faut avoir des connaissances communes pour s'assurer d'avoir une communication de groupe efficace, ce qui s'apparente à la deuxième étape de l'épreuve de l'OQLF. Ainsi, cela introduit la variance non pertinente lors de l'interprétation du niveau de compétence des candidats. Dans le cas présent, la variance non pertinente influençait de manière négative les résultats de nos candidats.

Par ailleurs, certains participants se trouvaient des stratégies pour contourner leurs difficultés. Par exemple, une candidate a mentionné avoir inventé des informations pour continuer l'épreuve. Selon une autre candidate, l'évaluatrice lui a même suggéré de parler de choses qui n'avaient pas nécessairement de sens pour l'étude de cas, car l'exactitude de la proposition n'était pas jugée. Cependant, les stratégies susmentionnées ne font pas partie de celles que l'on trouve pour l'apprentissage des langues secondes ou étrangères. En effet, Oxford (1990) répertorie six types de stratégies qui sont de nature (1) cognitive, (2) métacognitive, (3) reliées à la mémoire, (4) compensatoire, (5) affective, et (6) sociale. Ainsi, les candidats devraient plutôt être amenés à utiliser ces stratégies, par exemple, analyser une situation pour ensuite raisonner, organiser les informations reçues, faire des liens mentaux entre différentes informations, demander l'aide des autres, avoir la pensée positive ou même, poser des questions aux autres au lieu d'inventer.

Enfin, au niveau du contenu, il semblerait que certaines informations qui se trouvent dans certaines fiches des études de cas soient difficiles à paraphraser, car ce sont des informations factuelles. Cela n'est pas sans conséquence puisque ce type d'information affecte la performance de candidats qui sont évalués sur la façon dont ils réinvestissent l'information lue pendant l'épreuve, comme l'a vécu un candidat lors de ses deux tentatives de passation. Nous pourrions faire un parallèle entre nos résultats et ceux de Leaper et de Riazi (2014). En effet, ces chercheurs ont filmé le test collaboratif de 141 étudiants japonais qui terminaient leur première année en langue anglaise, à l'université. Pendant le test, ces étudiants recevaient des informations et des questions sur des thèmes dont ils devaient discuter en groupe. Il est à noter qu'on s'assurait que les informations reçues soient d'un niveau de difficulté uniforme pour tous les participants. La nature des questions qui ont

suivi était sur un continuum allant d'interprétatives à factuelles donc ouvertes à fermées. Une analyse des tours de paroles, des mots utilisés et du temps pris par chacun a été effectuée. Les résultats montrent que ceux qui avaient des questions factuelles répondaient brièvement tandis que ceux qui avaient des questions pouvant être interprétées de différentes manières donnaient des réponses complexes et longues. Ainsi, cela n'était pas sans conséquence sur la performance des étudiants. Pour les auteurs, il faut donc s'assurer que des questions qui suscitent des interactions similaires soient posées à tous afin de ne pas pénaliser injustement les étudiants. Allant dans le même sens que Leaper et Riazi (2014), nous pensons qu'il faudrait approfondir pour voir s'il y a un lien entre les types d'informations dans les fiches et la performance des candidats qui les ont reçues lors de leur passation. Dans notre cas, selon le participant, le type d'information dans la fiche a introduit une variance non pertinente lors de l'interprétation de son niveau de compétence, et ce, de manière négative. Cela est donc matière à réflexion.

Pour ce qui est du design de l'épreuve, des candidats ont exprimé leur désaccord quant au manque d'authenticité dans la manière dont la tâche est exécutée lors de l'étape de la rédaction par rapport aux façons de faire dans leur vraie vie professionnelle. En effet, ils ont précisé qu'ils utilisaient un ordinateur et des auxiliaires d'aide ou un service de révision linguistique lors de la rédaction d'une production écrite quelconque. Nos résultats concordent ainsi avec ceux de Macqueen et coll. (2016) quant au manque d'authenticité dans la manière de faire dans des épreuves dites authentiques par rapport au milieu de travail des personnes.

De plus, la difficulté à gérer l'information obtenue dans les groupes de huit participants lors de l'étape collaborative et de la rédaction subséquente, avec de très nombreuses informations à colliger, est un problème rencontré par les candidats. Ceux qui avaient pris part à l'épreuve en groupe de quatre candidats n'ont pas mentionné ce problème. En effet, par rapport aux groupes de huit, les groupes de quatre avaient deux fois moins d'informations à gérer. Selon Beddow (2018), cela s'avère problématique, car si, lors d'un test, certains candidats doivent mobiliser plus de ressources cognitives que d'autres

candidats, les inférences faites sur les résultats ne seraient pas une mesure valide des compétences ciblées pour tous les candidats.

Enfin, en ce qui concerne le design de l'épreuve, même si par certains ont perçu l'aspect collaboratif de l'épreuve de manière positive, d'autres ont mentionné les problèmes que cela a engendré au niveau de leur propre performance. En effet, ils ont considéré que le niveau de français, l'accent et la personnalité des autres candidats présents étaient problématiques. Van Moere (2006) appuie les propos de nos candidats, car, selon lui, les caractéristiques personnelles des candidats peuvent influencer sur la dynamique de groupe créée pendant l'interaction et, ainsi, influencer les performances. Cependant, dans sa recension, Sun (2014) rapporte des résultats divergents quant à l'influence de ces facteurs sur la performance des candidats. Il s'avère alors nécessaire de faire des études approfondies pour déterminer l'influence de ces facteurs sur la performance des candidats de l'OQLF, étant donné l'enjeu associé aux résultats.

5.2.4 L'environnement du déroulement de l'épreuve

Lors de notre recension d'écrits, nous avons mentionné que selon l'*International Test Commission* (2013), l'environnement dans lequel se déroule l'épreuve inclut l'accessibilité, la sécurité et la tranquillité du lieu du déroulement de l'épreuve, la suffisance du matériel de même que la compétence des administrateurs de l'épreuve. Des politiques pour accommoder des personnes handicapées sont aussi incluses ici. Dans le cadre de notre recherche, deux points ont été soulevés : la sécurité du lieu physique du déroulement de l'épreuve et les compétences du modérateur pendant la discussion. En ce qui concerne le premier point, certains candidats ont mis en évidence l'échange qui se déroule entre candidats, juste avant la troisième étape. Cet échange « non autorisé » pourrait constituer une opportunité d'avoir de meilleurs résultats et être considéré comme de la tricherie. Il est donc important de mettre en place des procédures pour minimiser les risques de tricherie comme stipulé dans les *Standards* (AERA, APA et NCME, 2014) et ainsi diminuer la variance non pertinente dans les résultats des candidats. Pour ce qui est des compétences du modérateur, même si des candidats ont fait ressortir ses qualités et l'aide qu'il leur a fournie, d'autres ont signalé son manque d'assistance lors de la

discussion. En Australie, lorsque des candidats ont rapporté avoir eu des problèmes avec les interlocuteurs du *OET*, dans le rapport soumis au parlement, on faisait état de leur manque de formation à ce sujet. Nous pourrions nous questionner alors sur la formation des modérateurs de l'épreuve de l'OQLF. Enfin, pour ce qui est des politiques d'accommodements, l'OQLF en prévoit dans son guide, mais elles n'ont pas été demandées par l'un des participants de notre recherche.

5.2.5 L'influence des facteurs personnels

Trois facteurs personnels ont influencé l'expérience de passation des candidats. En premier lieu, se trouve la gestion de temps. Des candidats ont en effet mentionné qu'ils n'ont pas eu suffisamment de temps pour terminer ou pour réviser leur rédaction à l'étape 3. Selon Kane et Bridgeman (2017), lors de l'implantation de nouveaux tests, dans notre cas l'épreuve de l'OQLF, il faut déterminer un temps limite approprié. Cela représente bien sûr un défi, car en plus de prendre en considération les ressources institutionnelles, il faut s'assurer de la validité et de la fiabilité des résultats (Elder, Knoch et Zhang, 2009). En effet, pour les mêmes auteurs, avoir un temps limite pour la rédaction permet une meilleure gestion institutionnelle de l'épreuve. Cependant, si le but n'est pas de mesurer la vitesse à laquelle les candidats travaillent, cela introduit une variance non pertinente dans l'interprétation des résultats de ces derniers. De plus, le manque de temps influencerait sur la fiabilité des résultats, car les candidats n'auraient pas pu démontrer leurs compétences réelles, d'où l'importance d'accorder assez de temps à l'étape de la rédaction.

En deuxième lieu, il y a le ressenti des candidats. En effet, les candidats ont ressenti une panoplie de sentiments et d'émotions à l'épreuve de l'OQLF. Ils étaient tantôt positifs, tantôt négatifs, tantôt mixtes et ce, avant, pendant et après la passation. Au début, même si le ressenti tendait plutôt vers une vision négative et mixte, à la fin, ils étaient nombreux à avoir un ressenti positif dans les différentes séances. Decuir-Gunby, Aultman, et Schutz (2009) rapportent qu'une compréhension de la manière dont les candidats régulent leurs émotions pendant les tests pourrait permettre de mieux comprendre les processus émotionnels qui les sous-tendent. Cela aiderait alors d'autres participants à apprendre à gérer leurs émotions pour qu'ils puissent démontrer l'atteinte des compétences évaluées

dans un test quelconque. Ainsi, cela diminuerait la variance non pertinente dans les résultats. Dans le cadre de l'épreuve de l'OQLF, cette compréhension est d'autant plus importante étant donné les conséquences associées aux décisions prises à la suite des résultats obtenus par les candidats. L'épreuve ayant un format inédit, des conseils issus de la compréhension des processus émotionnels pourraient ainsi être formulés afin de guider les nouveaux candidats lors des différentes étapes de l'épreuve de l'OQLF.

Enfin, en dernier lieu, nous trouvons la conscience des candidats quant aux répercussions de leur réussite sur leur parcours professionnel au Québec. Selon Simons, Dewitte et Lens (2000), cette réflexion prospective (*future goal orientedness*) promeut la « motivation, la performance et la persistance » (p. 336, traduction libre) chez l'individu. Or, le faible taux de réussite à l'épreuve de l'OQLF brosse un tout autre portrait des candidats. Même si la réglementation oblige le candidat à se présenter à l'épreuve mais pas à l'effectuer, il est légitime de se poser des questions par rapport à ce qui contribue à ce phénomène chez les candidats. Nous pensons que les données issues de notre recherche pourraient servir de trame de fond pour approfondir l'étude de ce paradoxe.

5.2.6 Le manque de responsabilité des autres candidats

En plus de tout ce que nous avons mentionné, l'expérience de passation a été influencée par le manque de responsabilité de certains candidats qui venaient uniquement pour satisfaire la réglementation concernant le renouvellement de leur permis temporaire pour ensuite quitter la salle de l'épreuve tandis que d'autres s'absentaient sans informer l'OQLF. Ces comportements s'avèrent problématiques pour l'aspect collaboratif de l'épreuve. Un manque de candidats modifie la manière dont cette partie se déroule. En effet, le modérateur doit transmettre les informations de candidats absents pendant l'épreuve, ce qui complexifie sa tâche. Ainsi, selon nous, il faudrait prendre des mesures afin de diminuer ou d'éviter ces types de situations. Déjà, dans sa rubrique « foire aux questions », l'OQLF demande aux personnes qui ne peuvent se présenter à l'épreuve de l'informer d'avance. Cependant, cette information n'est pas prise en considération lors de sa planification de séances d'épreuve. Nous en parlons en détail dans la section suivante.

5.2.7 Le manque de planification de l'OQLF

En effet, l'OQLF ne prend pas en considération l'absentéisme planifié lors de la mise en place des différentes séances d'épreuve. En effet, des candidats ont dû passer l'épreuve seuls sans avoir été avertis ou ont eu des études de cas avec un nombre de fiches non proportionnel au nombre de candidats présents lors de la partie collaborative de l'épreuve. À notre connaissance, la littérature ne suggère pas de plan de rechange en ce qui concerne l'absentéisme des candidats à des épreuves collaboratives. En effet, ni les *Standards* (AERA, APA et NCME, 2014), ni l'ITC (2018), ni l'ALTE (2011) n'en parlent. Dans une perspective d'évaluation traditionnelle, il est évident que le besoin de cette planification ne se faisait pas sentir, car le candidat prend part à l'entièreté de son test seul. Cependant, dans le cas présent, cela s'avère problématique et, selon nous, mérite l'attention de l'OQLF dans sa planification, dans une perspective d'équité.

5.2.8 L'apport général des facteurs qui influencent l'expérience de passation

L'expérience de passation des candidats à l'épreuve de l'OQLF permet de mettre en relief les problématiques associées à la mise en place de l'évaluation authentique. Selon nous, d'autres organismes qui voudraient l'implanter pourraient tirer des leçons des lacunes relevées. Les problématiques sont discutées en fonction des composantes même du concept de l'évaluation authentique, identifiées dans le deuxième chapitre de ce travail. Parlons d'abord de l'individu. Même si l'épreuve est centrée autour du participant qui doit faire la démonstration de ses compétences langagières et défendre ses idées auprès des autres participants, elle ne se fait pas sans difficulté, tel que discuté précédemment. Une première difficulté est liée à la tâche même qui est proposée. En effet, la tâche présente un niveau de difficulté élevé pour le candidat qui ne possède pas une expertise spécifique de la situation, même si celle-ci appartient à son domaine professionnel. Ainsi, ceci peut également avoir une incidence sur les ressources qui devraient être mobilisées lors de son exécution de même que le contexte physique de son déroulement. Cette situation était similaire lors de l'examen traditionnel où le participant devait se prononcer sur un problème d'actualité qui ne l'intéressait pas nécessairement.

La deuxième difficulté rencontrée lors de l'évaluation est la méconnaissance du sujet, tel que mentionné précédemment, (ressources internes) ou l'absence de ressources externes, c'est-à-dire l'accès à des outils numériques de correction orthographique pour la rédaction de rapports, comme ceux que les candidats utilisent dans leur vie professionnelle. Ainsi, la fidélité de l'environnement dans laquelle les candidats performaient dans leur vie professionnelle n'est pas respectée. La non-conformité de la tâche, rapportée par plusieurs candidats, a entraîné une autre difficulté lors des séances en ce qui concerne le contexte social dans l'exécution de la tâche. En effet, certains candidats pouvaient dépendre de façon excessive sur d'autres pour les aider à comprendre la tâche. Ainsi, tous n'avaient pas le même apport dans la résolution du problème, ce qui va à l'encontre du principe de collaboration prônée dans l'évaluation authentique.

La troisième difficulté importante concerne le produit. En effet, les auteurs consultés mettent beaucoup d'emphasis sur sa qualité. Lors de cette étude, les groupes de huit candidats ont fait ressortir l'importance de la charge cognitive requise pour en arriver au produit. Enfin, pour ce qui est du jugement, dernière composante de l'évaluation authentique, même si des indicateurs multiples étaient utilisés pour rendre compte de la performance, ils n'étaient pas nécessairement compris de la même façon par tous les candidats. C'est ce qui ressort de la phase d'obtention des résultats des candidats. Tout cela nous amène alors au constat suivant : le respect de la mise en place des sept composantes de l'évaluation authentique est primordial pour s'assurer de sa crédibilité auprès des parties prenantes.

5.3 Les facteurs qui influencent l'expérience des candidats après l'obtention du résultat à l'épreuve de l'OQLF

L'expérience d'obtention des résultats des candidats est marquée par trois facteurs : les informations qu'ils ont reçues par rapport à celle-ci, c'est-à-dire les résultats et les démarches qu'ils pouvaient entreprendre par la suite, l'influence des facteurs personnels, c'est-à-dire l'impact des résultats sur leur vie personnelle et l'opinion générale sur l'épreuve de même que l'accès au site de l'épreuve. Nous en discutons dans les lignes suivantes.

5.3.1 Les informations sur les résultats

Les candidats ont reçu de la documentation avec l'annonce de leurs résultats. En effet, deux grilles de rétroaction avec une échelle descriptive et deux grilles avec une échelle globale leur ont été fournies. L'opinion des participants a été mitigée quant à leur interprétation. Certains les ont trouvées utiles tandis que d'autres n'ont pas compris ce qu'il fallait améliorer en cas d'échec. En effet, selon Stanfield (2018), des descripteurs fournissent peu de détails spécifiques afin d'aider des candidats à les interpréter. Tout en donnant un exemple, l'auteur argumente que si, dans une grille d'expression orale, le descripteur fait référence à la construction de phrases simples, est-ce qu'il s'agirait de phrases avec des structures déclaratives, interrogatives, infinitives ou impératives? Pourtant, Hambleton et Zenisky (2013) rapportent que les informations issues des résultats doivent orienter des candidats vers des actions concrètes au lieu d'être des outils que ces derniers consultent passivement. Zenisky et Hambleton (2012) préconisent l'utilisation d'un langage clair, concis tout en évitant des termes trop techniques. Des documents explicatifs, tel un guide concernant les niveaux de performance, pourraient aussi accompagner les résultats des candidats (Hambleton et Zenisky, 2013)²⁴. De plus, les mêmes auteurs rapportent que la traduction rigoureuse des résultats et des documents accompagnateurs dans des langues accessibles aux candidats gagnent du terrain dans certains milieux d'évaluation. Compte tenu de la clientèle ciblée par l'OQLF, cette option pourrait être envisagée afin de faciliter l'utilisation des documents fournis.

L'expérience des candidats a aussi été influencée par les décisions pouvant être prises à la suite d'un échec. En effet, trois décisions s'offraient alors aux candidats : se préparer à nouveau, demander une réévaluation, ou aller voir leur copie de rédaction à l'OQLF. Ces choix sont plus larges que ceux qui étaient offerts aux candidats du défunt *PEAT*. En effet, Murray et coll. (2012) rapportaient que les candidats ne pouvaient pas avoir accès à leurs tests. Ils pouvaient uniquement demander une réévaluation. Selon Kunnan (2001) dans une perspective d'équité, des candidats doivent pouvoir demander une nouvelle correction de

²⁴ Il est à noter que les candidats concernés dans notre étude n'ont pas eu droit à de tels documents. Par contre, récemment, à l'hiver 2020, l'OQLF a mis sur son site web, deux documents qui explicitent les descripteurs des grilles d'évaluation.

leurs tests. De plus, selon le même auteur, dans des situations à enjeux élevés, les candidats devraient pouvoir envisager un recours juridique. Cette option n'était cependant pas mentionnée dans le *Guide du candidat* ou dans la rubrique sur la « foire aux questions » de l'OQLF.

5.3.2 L'influence des facteurs personnels

L'expérience des candidats a été influencée par deux facteurs personnels. En effet, en premier lieu, l'échec a eu un impact sur la vie personnelle d'une candidate : elle rapporte avoir souffert de troubles alimentaires et de dépression. L'impact de l'échec sur la vie personnelle des immigrants est également rapporté par Hoang (2017) et Hamid et Hoang (2018). Ces auteurs avaient exploré les perceptions et les expériences de candidats prenant part au IELTS (*International English Language Testing System*) et au TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) afin d'immigrer en Australie. Nous nous intéressons au volet qualitatif de la recherche : 260 candidats ont émis des commentaires lors d'un sondage, tandis que 28 ont participé à des entrevues semi-dirigées et 10 ont pris part à des groupes de discussion. Hoang (2017) rapporte que ne pas atteindre le seuil de réussite requis avait un impact psychologique à court et à long terme sur certains participants. Hamid et Hoang (2018), quant à eux, rapportent que l'une des participantes a dû quitter l'Australie, faute de remplir les exigences pour demander un visa permanent. Cela a complètement bouleversé sa vie, car elle a dû tout commencer à zéro au Pérou, son pays d'origine. Comme nous pouvons le constater, la candidate n'a pas eu d'autre choix que de quitter l'Australie, dans la recherche de Hamid et de Hoang (2018).

Dans notre étude, l'une des participantes pensait le faire de manière volontaire. En effet, après avoir échoué à l'épreuve de l'OQLF, elle a mentionné vouloir quitter le Québec, si elle ne réussissait pas l'examen avant l'échéance de son permis temporaire. Selon l'Institut de la statistique du Québec (2019), le solde migratoire du Québec était de -5 800. Selon Statistique Canada (2020), la province fait face à un solde migratoire négatif depuis plusieurs années déjà. Ainsi, des personnes quittent le Québec au profit des autres provinces canadiennes. Dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, il serait

regrettable d'en perdre davantage, car le MTESS (2019) compte, entre autres, sur les personnes immigrantes pour pallier le manque des professionnels au Québec.

En deuxième lieu, des participants ont aussi fait part de leur opinion générale sur l'épreuve à la suite des résultats. La majorité (n=16) des opinions sont plutôt négatives ou mixtes. Nos résultats concordent avec ceux de Murray et coll. (2012) dans lesquels les candidats avaient des attitudes, des croyances et des opinions plus négatives que positives envers le défunt *PEAT*. Comme pour nos candidats, plusieurs raisons permettaient d'expliquer ce phénomène. Parmi elles, se trouvent des raisons communes telles que les tâches dans la vraie vie professionnelle qui diffèrent de celles proposées; l'épreuve est un moyen pour les exclure du marché de travail; ils ont un niveau de langue suffisant et devraient être exemptés. Il importe alors de proposer des tâches vraiment authentiques aux candidats et de les rassurer quant aux visées de l'épreuve pour qu'ils ne la perçoivent pas comme un obstacle.

5.3.3 L'accès au site de l'épreuve

Enfin, des candidats qui doivent prendre part à l'épreuve de français de l'OQLF proviennent de différentes régions de Québec. Pourtant, selon nos participants, la passation de l'épreuve se fait à un seul centre, qui se situe à Montréal. Selon le rapport annuel de gestion de l'OQLF de 2012-2013 (Gouvernement du Québec, 2013), l'examen traditionnel était offert aux bureaux régionaux de l'OQLF, soit à Québec et à Gatineau. Même si l'OQLF permet aux candidats de venir consulter leur copie d'expression écrite, voyager à Montréal prend du temps, comme le mentionne une participante. Selon les *Standards* (AERA, APA et NCME, 2014), les responsables de tests doivent s'assurer que les sites de passation des tests soient facilement accessibles pour tous. Pour l'*Association of Test Publishers* (2002), une analyse des besoins des candidats pourrait déterminer avec justesse la localisation des sites de passation des épreuves. Selon le bulletin de l'Observatoire Grand Montréal (Perspective Grand Montréal, 2019), 85,1 % des immigrants vivent dans le Grand Montréal. Il reste donc 14,9 % qui vivent à l'extérieur. Selon Kunnan (2001), l'accès différentiel à des sites d'épreuve pourrait être inéquitable envers les candidats. En effet, ils

doivent assumer des frais de transport, même si l'épreuve de l'OQLF est gratuite, et prévoir du temps pour se rendre à Montréal contrairement aux autres candidats qui y habitent déjà.

5.3.4 L'apport général des facteurs qui influencent l'expérience d'obtention des résultats

Nous avons précédemment mis en évidence l'importance d'une compréhension commune des indicateurs multiples utilisés pour porter un jugement sur la performance des candidats. Pour ce qui est de l'apport additionnel de l'expérience d'obtention des candidats à l'épreuve de l'OQLF de manière générale, il s'avère aussi important, d'un point de vue évaluatif, de s'assurer que les candidats aient droit à plusieurs recours en cas d'insatisfaction et un accès adéquat aux sites de l'épreuve. Par ailleurs, du point de vue de l'intégration des immigrants, il ne faudrait pas sous-estimer l'effet de l'échec sur la vie personnelle et professionnelle des gens. Tous ces constats nous mènent vers la synthèse de ce chapitre.

5.4 La synthèse de la discussion

Nous avons apporté des éléments de réponse à chacune des trois questions de recherche spécifiques posées dans cette thèse, à savoir : (1) Quels facteurs influencent l'expérience de préparation des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF? (2) Quels facteurs influencent l'expérience de passation des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF? et (3) Quels facteurs influencent l'expérience d'obtention des résultats des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF? D'une part, ces réponses ont été comparées et contrastées par rapport aux facteurs identifiés par le biais d'une revue systématique dans le cadre conceptuel de ce travail. D'autre part, de nouveaux facteurs ont aussi été mis en évidence (Tableau XIII).

En outre, la présente recherche a aussi identifié des enjeux quant à l'intégration des immigrants, contrairement aux autres études présentées dans le cadre conceptuel, par exemple, les barrières et les facilitateurs à la préparation, l'impact de l'épreuve sur la vie personnelle et professionnelle des immigrants de même que les problèmes d'équité associés à l'accès à l'information et au site de l'épreuve.

Tableau XIII. Synthèse des facteurs identifiés dans la littérature et contribution scientifique de la thèse

Facteurs	Étapes de l'épreuve			Littérature scientifique existante	Contribution scientifique de la thèse
	Préparation	Passation	Obtention des résultats		
Personnels	•	•	•	•	
Institutionnels	•				•
Informationnels	•	•	•	•	
Épreuve-protocole		•		•	
Épreuve-contenu et design		•		•	
Environnement du déroulement de l'épreuve		•		•	
Manque de responsabilité des candidats		•			•
Manque de planification de l'organisme		•			•
Accès au site			•	•	

CONCLUSION

Cette recherche exploratoire-descriptive vise à comprendre l'expérience d'immigrants quant à la préparation, à la passation et à l'obtention des résultats à l'épreuve authentique de français de l'OQLF. Cette dernière est déterminante pour l'accès des immigrants au marché de travail québécois, pour tous les ordres professionnels. Cette étude était d'autant plus importante qu'aucune recherche n'a déjà été réalisée sur cette épreuve à enjeux élevés et dont le taux de réussite est relativement et constamment faible depuis des années. Cette tendance se poursuit même si une nouvelle épreuve, dite authentique, a été mise en place depuis l'hiver 2018. Se situant dans une perspective du constructivisme critique, cette recherche avait pour but de mettre en évidence la voix des candidats par rapport à leur expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats à cette épreuve. Ainsi, l'analyse des entrevues portant sur l'expérience des candidats qui ont participé aux entrevues a permis de cerner des forces et des faiblesses qui pourraient servir de jalons aux recherches futures en relation avec ces trois aspects.

De manière spécifique, en ce qui concerne la première question de recherche, l'analyse des données tirées d'entrevues avec des candidats et portant sur leur expérience a permis de cerner les facteurs qui facilitent et ceux qui agissent à titre de barrières dans la préparation des candidats à l'épreuve de l'OQLF. Les études, le travail et les cours spécialisés pour l'épreuve sont identifiés comme facilitateurs tandis que le coût des cours, le manque de temps et de ressources pour se préparer étaient les barrières désignées les plus fréquemment. Ainsi, les dispositions de la Charte de la langue française ont agi à titre de facilitateurs puisque dans le réseau éducatif, majoritairement francophone, et dans le milieu de travail, l'utilisation du français est préconisée. Quant aux obstacles, le manque de temps et d'argent pour payer les frais des cours étaient cités le plus fréquemment. Cela rejoignait les données de recherche du Conseil interprofessionnel du Québec (2019) qui citait lui aussi ces barrières habituelles dans la démarche d'intégration des immigrants au Québec.

À propos du manque de temps, nous nous sommes aussi lancée dans une réflexion quant à la pertinence des dispositions des articles 37 et 38 de la Charte en ce qui a trait à l'aspect temporel de l'atteinte du niveau de français requis pour travailler au Québec. En effet, selon les arguments de Shohamy (2017), il faut dix ans aux immigrants pour apprendre une nouvelle langue. Au Québec, la Charte prévoit quatre ans pour démontrer une connaissance suffisante de la langue française. Étant donné le faible taux de réussite associé à l'épreuve, nous nous demandons s'il faudrait plutôt s'orienter vers un assouplissement de l'aspect temporel associé à ces deux articles afin que les immigrants puissent vraiment apprendre le français et se préparer à l'épreuve de l'OQLF.

Par ailleurs, les candidats ont mis en évidence le manque de ressources pour se préparer de façon autonome de l'épreuve. En effet, à l'exception de certaines ententes de collaboration avec des partenaires pour la préparation formelle, rien n'est prévu pour les candidats qui souhaitent se préparer de manière informelle. Il faudrait alors constituer un répertoire de ressources que pourraient utiliser les membres de tous les ordres professionnels et de l'OACIQ, qui souhaitent se préparer de manière informelle.

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche, les candidats ont mis en avant des facteurs qui ont contribué positivement ou négativement à leur expérience. Ainsi, la présence des aspects suivants leur a permis d'avoir une bonne expérience de l'épreuve de l'OQLF : le contenu de l'épreuve était authentique, les candidats avaient des fiches permettant des interactions complexes, les candidats avaient un niveau de français acceptable, les candidats n'avaient pas de difficulté à comprendre les accents des autres, les candidats étaient en petits groupes, les candidats avaient un modérateur aidant, les candidats avaient suffisamment de temps ou un thème relié à leur profession lors de l'entrevue individuelle. Inversement, les candidats qui ont eu une moins bonne expérience à l'épreuve de l'OQLF ont été confrontés aux aspects suivants : une étude de cas trop spécialisée par rapport à leur réalité professionnelle, une fiche ne permettant pas des interactions complexes, la difficulté à comprendre les accents des autres, la difficulté à comprendre les informations concernant l'étude de cas à cause du faible niveau de français des autres, la difficulté avec la personnalité des autres lors de la discussion, la difficulté à

prendre la parole dans un grand groupe, le manque de temps pour la rédaction ou un thème non approprié à l'entrevue individuelle.

Par ailleurs, l'expérience de passation a également mis en évidence d'autres aspects de l'épreuve, par exemple, la non-standardisation du protocole de passation, l'utilisation de stratégies compensatoires non désirées en cas de difficultés, les échanges d'information pendant la pause, le nombre de candidats absents aux séances, le nombre de candidats qui quittent l'épreuve sans vouloir y prendre part réellement, le manque de planification dans la gestion des absences prévues à l'épreuve par l'OQLF. Toutes ces données méritent, selon nous, une réflexion et des actions concrètes de la part de l'OQLF.

Enfin, pour notre troisième question de recherche, l'expérience des candidats a mis en évidence plusieurs aspects. En premier lieu, ils ont souligné l'utilité du retour sur la performance des candidats. Si certains le trouvaient formateur, d'autres étaient d'avis contraire. Pour ces derniers, le retour n'était pas orienté vers l'amélioration de leurs compétences langagières. Ils ont aussi remis en question la valeur pédagogique des grilles. En deuxième lieu, les différents types de décisions que les candidats pouvaient prendre à la suite d'un échec ont été identifiés. Trois options s'offraient à eux : se préparer pour une nouvelle séance d'épreuve, faire une demande de réévaluation ou demander de consulter la copie de rédaction. Les choix offerts par l'OQLF assuraient ainsi une certaine équité envers les candidats en leur donnant la possibilité de se faire entendre. En troisième lieu, les impacts psychologiques et économiques des échecs répétitifs ont aussi été évoqués. Il s'avère que les conséquences d'un échec sur le bien-être et l'épanouissement des candidats perduraient dans le temps jusqu'à avoir des séquelles sur la vie de ces derniers. Il importe alors de s'assurer du bien-fondé de la décision de l'évaluation qui est faite à l'OQLF. Enfin, en quatrième lieu, l'expérience a mis en avant l'opinion générale des candidats sur l'épreuve. La plupart des candidats avaient une opinion négative ou mixte. Cette prise de position était, entre autres, motivée par le manque d'authenticité du contenu de l'épreuve par rapport aux réalités vécues par les candidats en milieu de travail. Il est donc primordial d'assurer une cohérence entre le contenu de l'épreuve et la réalité professionnelle des

candidats. Dans le cas contraire, la nouvelle épreuve de l'OQLF perdrait sa raison d'être. Nous parlerons maintenant des limites de notre recherche.

Les limites de la recherche

Au niveau méthodologique, l'utilisation d'un échantillon non probabiliste qui n'est pas représentatif de la population ne permet pas de généraliser les résultats de la recherche (Lamoureux, 1992). De plus, les candidats de l'Ordre des ingénieurs constituaient un peu plus de la moitié de nos répondants. Ainsi, ils étaient surreprésentés par rapport aux candidats des 45 autres ordres professionnels et de l'OACIQ qui sont concernés par l'épreuve de l'OQLF. Les résultats mettent alors uniquement en valeur l'expérience des personnes ayant participé à cette recherche.

De plus, selon Lamoureux (1992), lorsque le chercheur lui-même fait la collecte de ses données, les biais de l'expérimentateur peuvent se manifester. Il peut ainsi soit changer son propre comportement soit changer celui des participants. Ce qui affecte la validité interne, c'est-à-dire, la crédibilité de la recherche. Dans le premier cas, le chercheur voit ce qu'il veut voir, par exemple, il veut voir des choses par rapport aux connaissances sur le sujet (Lamoureux, 1992) ou il tisse tellement de liens avec ses participants, qu'il se voit comme étant l'un des leurs (Lincoln et Guba, 1986). Ces biais se manifestent surtout lorsque le chercheur doit faire des observations ou des entrevues, comme dans notre recherche. Dans le deuxième cas, l'expérimentateur peut changer le comportement de ses participants par « ses actions et sa personnalité » même si cela se fait de manière « involontaire et inconsciente » (Lamoureux, 1992, p. 356). Il pourrait ainsi donner des pistes quant aux comportements qu'il désire voir chez ses participants (l'effet Pygmalion) ou influencer les comportements de ses participants par ses caractéristiques personnelles physiques (la race), psychologiques (les attitudes) et sociales (le statut professionnel).

Pour remédier à ces biais, Lamoureux (1992) propose (1) de construire et d'utiliser un instrument précis, (2) de poser des questions neutres, (3) de ne pas donner d'indices verbaux (encourager, lire lentement les consignes) et non verbaux (sourire encourageant, posture réceptive) et (4) de garder neutres les caractéristiques personnelles qui sont considérées les plus pertinentes à la recherche (dans notre cas, il s'agirait de nos attitudes

à l'égard de nos participants). C'est ce que nous avons fait dans le cadre de notre recherche pour minimiser les biais liés à l'expérimentateur.

Par ailleurs, Lamoureux (1992) identifie également des biais au niveau des participants qu'elle appelle « les biais des sujets » (p. 357) et qui menacent la validité externe, c'est-à-dire la transférabilité de la recherche. Dans notre cas, nous sommes concernée par le biais de la désirabilité sociale. Ici, les participants ont le souci de projeter une image positive soit en devinant les comportements ou les réponses attendues d'eux ou en adoptant les « comportements jugés socialement acceptables » (p. 359). Pour minimiser le biais de la désirabilité sociale, Krumpal (2013) suggère (1) de poser des questions neutres, (2) de garantir l'anonymat des données recueillies, (3) d'informer les participants de l'importance de donner des réponses véridiques qui seraient bénéfiques pour eux-mêmes et (4) de réduire la présence d'autres personnes qui pourrait influencer les réponses des participants. Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de diminuer le biais lié à la désirabilité sociale en suivant les points suggérés par Krumpal (2013).

Les recommandations

Dans un premier temps, les résultats de cette recherche exploratoire-descriptive pourraient être utilisés par les parties prenantes concernées afin de mettre en place des politiques qui (1) facilitent la préparation, (2) standardisent la passation de l'épreuve d'une séance à l'autre et (3) facilitent la compréhension des résultats obtenus par les candidats et la remédiation nécessaire.

Pour ce qui est du premier point, soit la préparation des candidats à cette épreuve, des ressources doivent être mises à la disposition des candidats de tous les ordres professionnels et de l'OACIQ. L'OQLF pourrait aussi élargir l'accès aux informations de son site web en les traduisant dans différentes langues, en s'inspirant ainsi des informations issues de la recherche de Hambleton et Zenisky (2013) ou en organisant régulièrement des séances d'informations pour les candidats ou des capsules vidéo afin de répondre à leurs questions.

Il faudrait aussi prévoir des modalités pour permettre aux candidats de se préparer de manière informelle, c'est-à-dire sans avoir à suivre des cours, selon leur convenance, comme la démarche mise en place à Hong Kong (Lai et Lyu, 2020). Par ailleurs, étant donné la panoplie d'institutions qui offrent des cours spécialisés, il serait important de mettre en place un mécanisme de monitoring comme l'a rapporté Beacco (2008), afin d'assurer la qualité des cours et de protéger les immigrants contre certains « entrepreneurs éducationnels avides » selon l'expression de McGaghie, Downing et Kubiilius (2004). En ce qui concerne les candidats, ils doivent réellement se préparer avant de se présenter à l'épreuve de l'OQLF afin de ne pas pénaliser les autres candidats étant donné la nature collaborative de l'épreuve.

En ce qui concerne la passation de l'épreuve, des mesures doivent être mises en place à court, moyen et long termes. En premier lieu, il faut s'assurer à court terme de l'uniformisation du protocole de passation. Si l'OQLF ne prévoit pas mettre à la disposition des candidats d'anciennes études de cas, l'organisme devrait organiser une pratique lors de l'administration de l'épreuve comme le prévoit les *Standards* (AERA, APA et NCME, 2014). La planification des séances d'épreuves devrait être adaptée au nombre de candidats présents, au moins par rapport aux absences signalées en avance. En ce qui a trait aux études de cas, une analyse de contenu s'impose pour vérifier le niveau d'expertise proposé.

À moyen terme, l'OQLF pourrait envisager de regrouper des candidats selon les disciplines ou de mettre en place des séances interdisciplinaires et s'assurer que les candidats ont des informations appropriées à leur profession. Il serait aussi envisageable de mettre en place des séances multidisciplinaires, surtout lorsque les candidats doivent passer l'épreuve seuls. Pour ce qui est des fiches d'informations données aux candidats, il faut s'assurer non seulement qu'elles soient de difficulté égale, mais aussi qu'elles permettent des interactions complexes entre candidats comme le suggèrent Leaper et Riazi (2014).

Les modérateurs, quant à eux, devraient recevoir une formation pour les outiller à faire face aux problèmes qui peuvent surgir lors de l'étape de la discussion. En effet, il faudrait mettre en place des stratégies lorsque les candidats ont un accent difficile à comprendre, un niveau

de français inadéquat ou une personnalité qui nuit au bon déroulement de l'épreuve. De plus, peu importe le nombre de candidats dans les groupes, les attentes doivent être les mêmes pour tout le monde en ce qui concerne l'expression écrite afin que la charge des ressources cognitives mobilisées soit les mêmes pour tout le monde comme le recommande Beddow (2018).

À long terme, l'OQLF devrait faire la validation psychométrique de l'épreuve qui est proposée, car des décisions à enjeux élevés sont prises à l'égard des candidats. Cette recherche a mis en évidence plusieurs sources d'erreurs qui doivent être davantage analysées. Selon Downing (2004), pour les épreuves complexes, un modèle de fiabilité tel que l'analyse de la théorie de la généralisabilité serait propice afin d'estimer les sources potentielles d'erreurs.

Enfin, pour ce qui est de l'obtention des résultats, il faudrait s'assurer de la pertinence des commentaires émis pour chacun des candidats. En plus des grilles d'évaluation, des rétroactions spécifiques pourraient être faites aux candidats. Pour faciliter cette tâche, une banque informatique de rétroactions pourrait être créée en se basant sur les performances d'anciens candidats. En étant informatisé, ce processus serait moins fastidieux pour l'OQLF et, en les personnalisant, les commentaires seraient plus utiles pour les candidats. Enfin, afin d'assurer les candidats de la justesse des décisions prises à leur égard, les résultats de la validation de l'épreuve devraient être publiés comme il est préconisé dans les *Standards* (AERA, APA et NCME, 2014).

Dans un deuxième temps, les résultats pourraient aussi jeter les jalons pour d'autres recherches à l'avenir. En effet, dans une perspective d'intégration réussie des immigrants, il serait important de comprendre de quelle manière ces personnes vivent la préparation, la passation et l'obtention des résultats à divers examens. Au Québec, pour pouvoir intégrer le système professionnel, des ordres peuvent aussi exiger des examens pour vérifier les compétences disciplinaires des immigrants. Comme l'épreuve de français de l'OQLF, ces examens ont également un enjeu élevé quant à l'intégration professionnelle des immigrants au Québec : la réussite est obligatoire pour l'inscription au tableau des ordres.

Au niveau de l'évaluation, un aspect qui nécessite davantage d'attention est bien celui de la collaboration. Comme l'ont mentionné nos participants, la partie collaborative de l'épreuve de l'OQLF a été la source de plusieurs difficultés pour certains, même si d'autres l'ont appréciée. Il faudrait mieux documenter les facteurs qui nuisent à la collaboration et ceux qui la facilitent. Une compréhension de ces facteurs permettrait de les prendre en compte pour établir des résultats équitables pour tous les candidats.

Enfin, l'utilisation d'une perspective du constructivisme critique pour la production des connaissances démocratiques en lien avec l'évaluation dans cette thèse met en évidence la richesse des informations que cette façon de faire permet de générer. Ainsi, son utilisation devrait être valorisée dans différents milieux de recherche et pas seulement en évaluation.

Références

- Abid-Houcine, S. (2007). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : La compétition entre le français et l'anglais. *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire*, 54, 143-156.
- Advanis Jolicoeur. (2016). *Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/RAP_ECINA.pdf
- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Ahmadian, M.J. (2016) Task-based language teaching and learning, *The Language Learning Journal*, 44(4), 377-380. doi: 10.1080/09571736.2016.1236523
- Alamargot, D. (2001). *L'acquisition des connaissances*. Hachette Éducation.
- Alduais, A. M. S. (2012). An Account of Approaches to Language Testing. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development (IJ-ARPED)*, 1 (4), 203-208.
- Alinier, G. (2003). Nursing students' and lecturers' perspectives of objective structured clinical examination incorporating simulation. *Nurse Education Today*, 23(6), 419-426. [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(03\)00044-3](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(03)00044-3)
- Allard, S. (1996). *Développement et procédures de validation d'un test de compétence langagière destiné aux futurs enseignants de la Nouvelle-Ecosse-Problèmes et contraintes*. Canada: Université de Montréal.
- Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, 5. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1494>
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method : A Critical Review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39. <https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- ALTE. (2011). *Manual for Language Test Development and Examining-For use with the CEFR*. Association of Language Testers in Europe on behalf of the Language Policy Division, Council of Europe.
- American Educational Research Association. (2000, juillet). *Position Statement on High-Stakes Testing*. <http://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Association-Policies/Position-Statement-on-High-Stakes-Testing>
- Andersson, P. L., Ahlner-Elmqvist, M., Johansson, U.-B., Larsson, M., & Ziegert, K. (2013). Nursing students' experiences of assessment by the Swedish National Clinical Final Examination. *Nurse Education Today*, 33(5), 536-540. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.12.004>
- Anghel, C., Anghel, M.-D., Dobre, C.-M., Groza, D., Mathe, M., Popescu, C., & Zoicas, M. L. (2011). *Manuel de formation : La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques*. lewebpedagogique.com/.../04/Manuel-Module-2.doc
- APA. (1998). *Rights and responsibilities of test takers : Guidelines and expectations*. <https://www.apa.org/science/programs/testing/rights>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2),

- 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Association canadienne des ergothérapeutes. (2013). *Examen national d'attestation en ergothérapie : Manuel de ressources*.
<https://www.caot.ca/document/4697/FR%20ExamResMan13.pdf>
- Association of Test Publishers. (2002). *Testing guidelines : Guidelines for computer-based testing*.
<https://www.testpublishers.org/assets/documents/CBTGuidelines.pdf>
- Aubret, J., & Gilbert, P. (2003). *Évaluation des compétences*. Sprimont: Pmardaga.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2010). *Pratique du bilan personnalisé - 2ème édition : Tests, entretiens, portfolios, évaluations, expertise* (2e éd.). Paris: Dunod.
- Azeredo, A. C., & Payeur, F. F. (2015). *Vieillesse démographique au Québec : Comparaison avec les pays de l'OCDE*, 3 (19). Institut de la statistique du Québec.
<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/bulletins/sociodemo-vol19-no3.pdf>
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *3er. Foro de Lenguas de ANEP. Montevideo, Uruguay*.
<http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>
- Bardai, A. (2010). *L'intégration professionnelle : Perception des médecins immigrants* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Canada.
- Baribeau, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur*. 2, 98-112.
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barry, M., Noonan, M., Bradshaw, C., & Murphy-Tighe, S. (2012). An exploration of student midwives' experiences of the Objective Structured Clinical Examination assessment process. *Nurse Education Today*, 32(6), 690-694.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.09.007>
- Beacco, J.-C. (2008). *The role of languages in policies for the integration of adult immigrants : Concept paper prepared for the seminar-The linguistic integration of adult migrants, Strasbourg, 26-27 June 2008*. Language Policy Division, Council of Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc0b0>
- Becker, D. (2004, mars). *International Law in Action : Simulating International Legal Instruments in the Classroom*. Communication présentée au 45e International Studies Association Convention, 17-20, Montréal, Canada.
https://convention2.allacademic.com/one/isa/isa04/index.php?click_key=1#search_top
- Bédard, J.-L., Papi, C., Beauchamp-Goyette, F., & Dieng, M. (2018). *Admission aux professions réglementées : Immigration, gouvernance du système professionnel et disjonctions institutionnelles. Analyse comparative, identification de bonnes pratiques et recommandations pour les professions réglementées au Canada*. Conférence annuelle de l'Association canadienne de reconnaissance des acquis et des compétences (CAPLA), Ottawa, Canada. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. <https://r-libre.telug.ca/1468/>
- Beddow, P. A. (2018). Cognitive load theory for test design. Dans S.N. Elliott, R.J. Kettler, P.A. Beddow, (Éds.), *Handbook of accessible instruction and testing practices* (p. 191-211). USA: Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-71126-3.pdf>
- Bégin, K. (2009). *Établissement des travailleurs immigrants sélectionnés au Québec : La mobilité*

- professionnelle et présence en emploi qualifiée au cours des premières années suivant l'arrivée* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Benedict, N., Smithburger, P., Donihi, A. C., Empey, P., Kobulinsky, L., Seybert, A., Waters, T., Drab, S., Lutz, J., Farkas, D., & Meyer, S. (2017). Blended Simulation Progress Testing for Assessment of Practice Readiness. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(1), 14. <https://doi.org/10.5688/ajpe81114>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & didactique*, 7(1), 87-100.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (4e éd.). USA: Pearson.
- Berger, A. (2012). Creating language-assessment literacy : A model for teacher education. *Theory and practice in EFL teacher education*, 57-82.
- Bernen, N. O., & Dybkjaer, L. (2009). *Multimodal usability*. Londres: Springer.
- Bishop, N. S., & Davis-Becker, S. (2016). Preparing examinees for test taking : Guidelines for test developers. Dans S. Lane, M. R. Raymond, & T. M. Haladyna (Éds.), *Handbook of test development* (2e éd., p. 554-566). USA: Routledge.
- Blain, M.-J. (2015). *Médecin diplômé à l'étranger au Québec : Des parcours contrastés d'intégration professionnelle* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Blerkom, D. L. V. (2009). *College study skills : Becoming a strategic learner* (6e éd.). USA: Wadsworth Cengage learning.
- Bonney, K. M. (2015). Case Study Teaching Method Improves Student Performance and Perceptions of Learning Gains †. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(1), 21-28. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.846>
- Borteyrou, X., Rasclé, N., Bruchon-Schweitzer, M., & Collomb, P. (2006). Construction et validation d'une épreuve de groupe élaborée dans le cadre d'un « assessment center » pour des officiers de marine. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/4, 535-554. <https://doi.org/10.4000/osp.1190>
- Bouardbat, B., & Boulet, M. (2010). *Immigration au Québec : Politiques et intégration au marché du travail*. CIRANO. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/ETU_ImmigrProsperte_BouardbatGrenier.pdf
- Bouhdiba, S. (2011). *L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien : Approche démographique et essai prospectif : rapport de recherche*. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone. https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=37301
- Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : La situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, 154(3), 25-34. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0025>
- Bourguignon, C. (2011). *Pour préparer au diplôme de compétence en langue : Clés et conseils*. Paris: Delagrave.
- Brookes, L. A. (1999). *Adult ESL student attitudes towards performance-based assessment* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Toronto, Canada.
- Brown, A. (1993). The role of test-taker feedback in the test development process : Test-takers' reactions to a tape-mediated test of proficiency in spoken Japanese. *Language Testing*, 10(3), 277-301. <https://doi.org/10.1177/026553229301000305>
- Bruner J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit/de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Brush, B. L., Sochalski, J., & Berger, A. M. (2004). Imported Care : Recruiting Foreign Nurses

- To U.S. Health Care Facilities. *Health Affairs*, 23(3), 78-87.
<https://doi.org/10.1377/hlthaff.23.3.78>
- Cai, Y., & Kunnan, A. J. (2019). Detecting the language thresholds of the effect of background knowledge on a Language for Specific Purposes reading performance : A case of the island ridge curve. *Journal of English for Academic Purposes*, 100795.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100795>
- Çalışkan, H., & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152-4156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.656>
- Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité? *Journées d'Etude de l'EA*, 2025, 2-3.
- Cédlová, M. (2013). *Tâches et activités : Au service de l'enseignement-apprentissage en FLE* [Západočeská univerzita v Plzni].
<https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/7530/Taches%20et%20activites%20%20au%20service%20de%20l%20enseignementapprentissage%20en%20FLE,%20Martina%20Cedlova.pdf?sequence=1>
- CFORP. (2011). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : Le choix des jeunes. Monographie* 13.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/monographie13.pdf>
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Canada: Presses de l'Université du Québec. https://www.decitre.fr/ebooks/jeu-simulation-et-jeu-de-role-9782760521247_9782760521247_10.html
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain. (2019). *Hausser significativement les seuils d'immigration constitue un acte de nationalisme économique*.
<https://www.ccm.ca/fr/publications/textes-d-opinion/main-doeuvre-hausser-significativement-les-seuils-dimmigration-constitue-un-acte-de-nationalisme-economique/>
- Chan, H.-Y. (2006). *Test-taker discourse and assessment criteria in the OET speaking subtest (Mémoire de maîtrise)*. Université de Melbourne, Australie.
- Chicha, M.-T., & Charest, E. A. (2008). *L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal : Politiques et enjeux*. IRPP. <http://irpp.org/wp-content/uploads/assets/research/diversity-immigration-and-integration/lintegration-des-immigres-sur-le-marche-du-travail-a-montreal/vol14no18.pdf>
- Chini, D. (2009). Linguistique et didactique : Où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle? *Les cahiers de l'Acedle*, 6(2), 129-153.
- Chiswick, B. R. (2009). The economics for language and immigrants : An introduction and overview. Dans T.C. Wiley, J.S. Lee, R.W. Rumberger, *The Education of language minority immigrants in the United States* (p. 72-91). Grande-Bretagne: Multilingual Matters.
- Commission des partenaires du marché du travail du Québec. (2016). *Professions présentant un déficit de main-d'oeuvre en 2016-2017*.
<https://www.cpmpt.gouv.qc.ca/formation/professions.asp>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Conseil du Patronat du Québec. (2015). *L'immigration économique, un riche potentiel de prospérité pour le Québec : Étude sur la prospérité no. 3*. <https://www.cpq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/12/etude3prosperte021215.pdf>
- Conseil interprofessionnel du Québec. (2019). *Regards sur l'intégration professionnelle : Point de vue des personnes immigrantes souhaitant exercer une profession réglementée au Québec*. Conseil interprofessionnel du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=233206
- Conseil Supérieur de la langue française. (2020). *Mission*. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/le-conseil/mission/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*. France: Presses universitaires de Grenoble.
- Davis, C., & Nichols, B. (2002). *Foreign-Educated Nurses and the Changing U.S. Nursing Workforce* (Vol. 26). <https://doi.org/10.1097/00006216-200201000-00006>
- De Garie Fortin, C. (2016, juillet). *Étude phénoménologique de l'intégration socioprofessionnelle des infirmiers immigrants dans le système de santé québécois* [Mémoire accepté]. <https://archipel.uqam.ca/8845/>
- Decuir-Gunby, J. T., Aultman, L. P., & Schutz, P. A. (2009). Investigating Transactions Among Motives, Emotional Regulation Related to Testing, and Test Emotions. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 409-438. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.4.409-438>
- Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 2(3), 13-19.
- Dori, Y. J., & Herscovitz, O. (1999). Question-posing capability as an alternative evaluation method: Analysis of an environmental case study. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 411-430. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199904\)36:4<411::AID-TEA2>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4<411::AID-TEA2>3.0.CO;2-E)
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downing, S. M. (2003). Validity: On the meaningful interpretation of assessment data. *Medical Education*, 37(9), 830-837. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x>
- Downing, S. M. (2004). Reliability: On the reproducibility of assessment data. *Medical Education*, 38(9), 1006-1012. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01932.x>
- Duch, B. (1996). *Problems: A Key Factor in PBL*. Problem-Based Learning. <http://www1.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html>
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *Évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Canada: Hurtubise inc. <https://www.coopuqam.com/264838-Livres--produit.html>
- Durand, M.-J., & Pouliot, M. (2014). Les échanges verbaux : Le cas de l'entrevue en lecture. Dans M.-J. Durand & N. Loye (Éds.), *L'instrumentation pour l'évaluation* (p. 143-167). Canada: Marcel Didier.
- Durivage, A., & Pettersen, N. (2011). Évaluer les talents et les compétences en contexte de dotation. Dans R. Foucher (Éd.), *Gérer les talents et les compétences : Principes, pratiques, instruments, Tome 2, Pratique de la gestion des talents et des compétences* :

- Évaluer les compétences maîtrisées et déployées* (p. 121-150). Canada: Éditions Nouvelles.
- Elder, C., Knoch, U., & Zhang, R. (2009). Diagnosing the Support Needs of Second Language Writers : Does the Time Allowance Matter? *TESOL Quarterly*, 43(2), 351-360. JSTOR.
- Elwood, J. (2012). Qualifications, examinations and assessment: Views and perspectives of students in the 14–19 phase on policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 497-512. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733347>
- Emadzadeh, A., Ravanshad, Y., Makarem, A., Azarfar, A., Ravanshad, S., Badiee Aval, S., Mehrad-Majd, H., & Alizadeh, A. (2017). Challenges of OSCE national board exam in Iran from participants' perspective. *Electronic physician*, 9(4), 4195-4201. <https://doi.org/10.19082/4195>
- Engolo, C. E. (2001). Analyse sociologique du bilinguisme d'enseignement au Cameroun, A Sociological Analysis of Bilingual Teaching in Cameroon, Soziologische Analyse des zweisprachigen Unterrichts in Kamerun, Análisis sociológico del bilingüismo en Cameroun. *Education et sociétés*, no 8(2), 135-161. <https://doi.org/10.3917/es.008.0135>
- Fakcharoenphol, W. (2014). *Exam preparation learning* (Thèse de doctorat). Université d'Illinois à Urbana-Champaign, USA. <http://hdl.handle.net/2142/50573>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview : From neutral stance to political involvement. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Éds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd., p. 695-727). USA: Sage Publications.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and Evaluating Qualitative Research: *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717-732.
- French, B. F. (2014). Test Bias. Dans A. C. Michalos (Éd.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (p. 6619-6622). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2998
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 1-18.
- Fulcher, G. (1996). Testing tasks : Issues in task design and the group oral ,Testing tasks: issues in task design and the group oral. *Language Testing*, 13(1), 23-51. <https://doi.org/10.1177/026553229601300103>
- Gagnon, R. (2009). *Intégration des sages-femmes d'origine étrangère à la pratique québécoise* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Canada.
- Gan, Z. D. (2010). Interaction in group oral assessment : A case study of higher- and lower-scoring students. *Language Testing*, 27(4), 585-602. <https://doi.org/10.1177/0265532210364049>
- Georganas, S. (2012). *Lost in the Labyrinth : Report on the inquiry into registration process and support for overseas trained doctors*. Canberra: Commonwealth of Australia. http://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/House_of_Representatives_Committees?url=/haa/overseasdoctors/subs.htm
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Educational Practice Reports. No 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. <https://escholarship.org/content/qt61c8k7kh/qt61c8k7kh.pdf>
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.
- Gervais, M.-L. (2016, septembre). *Seul médecin dans son domaine et privé de pratique*. <http://www.ledevoir.com/societe/sante/479004/un-specialiste-des-yeux-suspendu>
- Gilmartin, E. (2008). Language Training for Adult Refugees : The Integrate Ireland Experience. *The Irish Journal of Adult and Community Education*, 97-110.

- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier. <http://docplayer.fr/1995695-Les-outils-du-conseil-de-l-europe-en-classe-de-langue.html>
- Gouvernement d'Alberta. (2016). *Statistical profile of the francophonie in Alberta*. <https://open.alberta.ca/dataset/e0e9150c-e455-4445-aea6-fac2aacc705f/resource/fd9f8b28-93b7-4afe-9b64-108d9e692042/download/francophonie-statistical-profile.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2013). *Language of work in federally regulated private businesses in Québec not subject to the Official Languages Act*. [https://www.ic.gc.ca/eic/site/113.nsf/vwapj/Language_Of_Work_eng.pdf/\\$file/Language_Of_Work_eng.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/113.nsf/vwapj/Language_Of_Work_eng.pdf/$file/Language_Of_Work_eng.pdf)
- Gouvernement du Canada. (2018). *Travailleurs qualifiés sélectionnés par le Québec : À propos du processus*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/immigrer-canada/travailleurs-qualifies-quebec.html>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Charte de la langue française*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-11>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). USA: Sage Publications Ltd.
- Guest, G., & McLellan, E. (2003). Distinguishing the trees from the forest: Applying cluster analysis to thematic qualitative data. *Field Methods*, 15(2), 186-201. <https://utsc.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/Data%20analysis/coding.pdf>
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2008). Defining authentic assessment : Five dimensions of authenticity. Dans A. Havnes & L. McDowell (Éds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning contemporary education* (p. 73-86). USA: Routledge.
- Gupta, A. (2014). *Risk management and simulation*. USA: CRC press.
- Guzzomi, A. L., Male, S. A., & Miller, K. (2015). Students' responses to authentic assessment designed to develop commitment to performing at their best. *European Journal of Engineering Education*, 42(3), 219-240. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1121465>
- Gyll, S., & Ragland, S. (2018). Improving the validity of objective assessment in higher education : Steps for building a best-in-class competency-based assessment program. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(1), e01058. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1058>
- Hambeton, R. K., & Zenisky, A. L. (2013). Reporting test scores in more meaningful ways : A research-based approach to score report design. Dans K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Éds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 3 : Testing and assessment in school psychology and education* (p. 479-494). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14049-023>
- Hamid, M. O., & Hoang, H. T. D. (2018). Humanising Language Testing. *TESL-EJ*, 22(1), 1-20.
- Hanna, K., Roberts, T., & Hurley, S. (2016). Collaborative Testing as NCLEX Enrichment: *Nurse Educator*, 41(4), 171-174. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000241>
- Hayati, A. M., & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning*, 34(1), 24-42. <https://doi.org/10.1075/lplp.34.1.02hay>
- Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S., & Ertl, T. (2014, Janvier). *Word cloud explorer: Text analytics based on word clouds*. Communication présentée au 47e Hawaii International

- Conference on System Sciences. IEEE: Hawaii.
<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=6758829>
- Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver, R., & Woo, Y. (2004). Designing authentic activities in web-based courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(1), 3-29.
<https://doi.org/10.1007/BF02960280>
- Hoang, N. T. H. (2017). *Test-takers' contribution to the validation of uses of high-stakes language tests*. Université de Queensland, Australie.
- Horton, F. W. (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>
- Hunter, D.J. Mc Callum, J. & Howes, D. (2019). Defining exploratory-descriptive qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare, *GSTF Journal of Nursing and Healthcare (JNHC)*, 4(1).
- Huot, B. (2002). *(Re) articulating writing assessment for teaching and learning*. USA: All USU Press Publications. http://digitalcommons.usu.edu/usupress_pubs/137
- Huot, B. (1990). The literature of direct writing assessment : Major concerns and prevailing trends. *Review of Educational Research*, 60(2), 237-263.
- Huxham, M., Campbell, F., & Westwood, J. (2012). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 125-136. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515012>
- Institut de la statistique du Québec. (2016). *Le bilan démographique du Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2016.pdf#page=83>
- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Le bilan démographique du Québec*. Gouvernement du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2019.pdf#page=85>
- Institut du Québec. (2017). *Le vieillissement de la population et l'économie du Québec*. Institut du Québec.
- Institut du Québec. (2018). *Mise à jour et clarification des données sur l'immigration et le marché du travail La situation s'améliore, mais certains défis persistent*. <https://www.institutduquebec.ca/docs/default-source/default-document-library/201809miseaupointimmigration9c54454ac9186762bc5eff00000592ac.pdf?sfvrsn=0>
- International Test Commission. (2013). *ITC Guidelines on Test Use, Version 1.2*. https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use.pdf
- Isani, S., & Hérino, M. (1994). La notion de scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue. Présentation des objectifs et des options retenus dans le cadre du DNCL (Diplôme national de compétence en langue). *ASp. la revue du GERAS*, 3, 101-121.
- Isani, S. (1996). Le scénario comme outil pédagogique. Pourquoi, comment et pour qui ? *ASp. la revue du GERAS*, 11-14, 313-326. <https://doi.org/10.4000/asp.3643>
- ITC. (2018). *ITC Guidelines for the Large-Scale Assessment of Linguistically and Culturally Diverse Populations*. https://www.intestcom.org/files/guideline_diverse_populations.pdf
- James, L. T., & Casidy, R. (2018). *Authentic assessment in business education : Its effects on student satisfaction and promoting behaviour*. 43(3), 401-415.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87-88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- Kaida, L. (2013). Do host country education and language training help recent immigrants exit poverty? *Social Science Research*, 42(3), 726-741.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.01.004>

- Kane, M., & Bridgeman, B. (2017). Research on Validity Theory and Practice at ETS. Dans R. E. Bennett & M. von Davier (Éds.), *Advancing Human Assessment : The Methodological, Psychological and Policy Contributions of ETS* (p. 489-552). USA: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58689-2_16
- Kenny, N. (2019). Francophones of British Columbia. In *The Canadian Encyclopedia*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/francophones-of-british-columbia>
- Kenworthy, J. M., & Wong, A. (2005). Developing Managerial Effectiveness : Assessing and Comparing the Impact of Development Programmes Using a Management Simulation or a Management Game. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, 32.
- Kerr, B. (2012, mars 29). 'I was humiliated' : Foreign doctors cheated by exam conditions. Crikey. <https://www.crikey.com.au/2012/03/29/i-was-humiliated-foreign-doctors-cheated-by-exam-conditions/>
- Keselyak, N. T., Saylor, C. D., Simmer-Beck, M., & Krust Bray, K. (2009). Examining the role of collaborative assessment in a didactic dental hygiene course. *Journal of Dental Education*, 73(8), 980-990.
- Kim, H., & Elder, C. (2015). Interrogating the construct of aviation English : Feedback from test takers in Korea. *Language Testing*, 32(2), 129-149. Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA). <https://doi.org/10.1177/0265532214544394>
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism primer*. USA: Peter Lang international academic publishing incorporation.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Grande-Bretagne: Sage Publications.
- Komulainen, J., Takatalo, J., Lehtonen, M., & Nyman, G. (2008, Octobre). Psychologically structured approach to user experience in games. Dans *Proceedings of the 5th Nordic conference on Human-computer interaction: building bridges* (pp. 487-490).
- Krueger, R. (2018). *Moderating Focus Groups* (Vol. 1-4). <https://doi.org/10.4135/9781483328133>
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys : A literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025-2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Kunnan, A. J. (2001). Test fairness. Dans M. Milanovic & C. Weir, (Éds.), *European Language Testing in a Global Context : Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001* (Vol. 18, p.27-48). Grande-Bretagne: Cambridge University Press.
- Kunnan, A. J. (Éd.). (2013). *The Companion to Language Assessment, 4 Volume Set* (1e éd.). UK: Wiley-Blackwell.
- Labelle, M., Field, A.-M., & Icart, J.-C. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec*. <https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-9-labelle-micheline.pdf>
- Lai, C., & Lyu, B. (2020). Hong Kong and Informal language learning. Dans M. Dressman & R.W. Rumberger, *The handbook of informal language learning* (p. 273-288). USA: Wiley-Blackwell.
- Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : Recension critique Québec : Livres en ligne du CRIRES*. http://lel.crires.ulaval.ca/public/etude_de_cas_strategie.pdf
- Lamoureux, A. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines*. Canada: Éditions Études

Vivantes.

- Leaper, D. A., & Riazi, M. (2014). The influence of prompt on group oral tests. *Language Testing*, 31(2), 177-204. Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA). <https://doi.org/10.1177/0265532213498237>
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Canada: Guérin.
- Legendre, M.F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*. XXXVI (2), 63-79. https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_063.pdf
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalist inquiry*. USA: Sage Publications.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lussier, D., & Turner, C. E. (1995). Le point sur l'évaluation en didactique des langues. *Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel Inc.*
- Macha, W., Mackie, C., & Magaziner, J. (2018). *Education in the Philippines—WENR*. <https://wenr.wes.org/2018/03/education-in-the-philippines>
- Macqueen, S., Elder, C., Pill, J., & Knoch, U. (2014, août 10). *In the real world : Perceptions of the relationship between the Occupational English Test and the workplace*. AILA, Brisbane.
- Macqueen, S., Pill, J., Elder, C., & Knoch, U. (2013). *Investigating the test impact of the OET : A qualitative study of stakeholder perceptions of test relevance and efficacy. Final report to the Occupational English Test Centre*. Melbourne: Language Testing Research Centre, The University of Melbourne.
- Macqueen, S., Pill, J., & Knoch, U. (2016). Language test as boundary object : Perspectives from test users in the healthcare domain. *Language Testing*, 33(2), 271-288. <https://doi.org/10.1177/0265532215607401>
- Macqueen, Susy, Pill, J., & Knoch, U. (2016). Language test as boundary object : Perspectives from test users in the healthcare domain. *Language Testing*, 33(2), 271-288. <https://doi.org/10.1177/0265532215607401>
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research : A learner's guide*. Grande-Bretagne: Cambridge University Press.
- Majid, Z. B. A., Samad, A. B. A., Muhamad, M. B., & Vethamani, M. E. (2011). The school-based oral English test : Similarities and differences in opinion between teachers and students. *The English Teacher*, XL, 113-128.
- Mandal, P. C. (2008). Saturation in qualitative research : Considerations and limitations. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(2), 624-628.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5e éd.). USA: Sage Publications.
- Martinez, P. (2014). L'approche communicative. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France, p.71-87.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mazières, F. (2012). L'ethno-éducation en Colombie : Vers un plurilinguisme équitable ? Un cas de contextualisation de politique linguistique. *Synergies Corée*, 3, 47-57.
- McGaghie, W. C., Downing, S. M., & Kubiilius, R. (2004). What is the Impact of Commercial Test Preparation Courses on Medical Examination Performance? *Teaching and Learning in*

- Medicine*, 16(2), 202-211. https://doi.org/10.1207/s15328015t1m1602_14
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research : A guide to design and implementation* (4e éd.). USA: Jossey-Bass.
- Mertens, D., & Wilson, A. (2012). *Program evaluation theory and practice : A comprehensive guide*. USA: The Guilford Press.
- Métral, J. F., Tourmen, C., & Mayen, P. (2014). Évaluer la compétence par l'activité en situation. Dans C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey (Éds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 243-255). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Grolund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (19e éd.). USA: Pearson.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *La maîtrise de la langue française : Un plan d'action global*. <http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html&xtmc=lamaitrisedelalanguefrancaisejoueunrolecrucialdanslareussitescolaireetlinsertion&xtnp=1&xtr=2>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016a). *Consultation publique 2016 : La planification de l'immigration au Québec pour la période 2017-2019*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_Consultation_PlanificationImmigration.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016b). *Portrait statistique : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes (2011-2015)*. Gouvernement du Québec. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2011-2015.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2018). *Connaissances en français et en anglais pour les candidats du Programme régulier des travailleurs qualifiés*. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-permanents/conditions-requises/connaissances-linguistiques.html>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2020a). *Connaître les conditions du Programme régulier des travailleurs qualifiés*. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-permanents/conditions-requises/index.html>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2020b). *Travailleurs permanents*. Gouvernement du Québec. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-permanents/index.html>
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité Sociale. (2019). *État d'équilibre du marché du travail:diagnostics pour 500 professions*. Gouvernement du Québec. https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/RA_etat_marche_travail_diagnostic.pdf
- Misiorowska, M. (2011). *Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec. Qu'est-ce qu'une « intégration réussie »?* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. France: Hachette.
- Moll, L. C. (2003). *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Grande-Bretagne: Cambridge University Press.

- Murray, J. C., Mehdi Riazi, A. M., & Cross, J. L. (2012). Test candidates' attitudes and their relationship to demographic and experiential variables: The case of overseas trained teachers in NSW, Australia. *Language Testing*, 29(4), 577-595. <https://doi.org/10.1177/0265532212440690>
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale* [Université Louis Pasteur-Strasbourg I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449>
- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessments of students*. USA: Prentice Hall.
- OACIQ. (2015). *Se préparer aux examens de certification de l'OACIQ*. <https://www.oaciq.com/fr/pages/preparation-aux-examens>
- Office québécois de la langue française. (2012). *Rapport annuel de gestion de l'OQLF 2011-2012*. Gouvernement du Québec. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20112012/20121120_ragv2.pdf
- Office québécois de la langue française. (2013). *Rapport annuel de gestion de l'OQLF 2012-2013*. Gouvernement du Québec. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20122013/20131003_rag.pdf
- Office québécois de la langue française. (2014). *Plan stratégique 2013-2016*. http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/20140917_plan_strategique.pdf
- Office québécois de la langue française. (2015). *Rapport annuel de gestion de l'OQLF 2014-2015*. Gouvernement du Québec. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20142015/20150929_RAG-2014-2015.pdf
- Office québécois de la langue française. (2016). *Le français, un tremplin pour exercer une profession* au Québec. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/depliants/20160211_le-francais-un-tremplin.pdf
- Office québécois de la langue française. (2017). *Rapport annuel de gestion de l'OQLF 2016-2017*. Gouvernement du Québec. <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20162017/rag2016-2017.pdf>
- Office québécois de la langue française. (2019). *Document lié à une demande d'accès. Demande d'accès à des renseignements ou à des documents détenus par l'Office québécois de la langue française (AII920-061)*. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/RDIPRP/demandes/20190910_decision.pdf
- Office québécois de la langue française. (2020a). *Mission et rôle*. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/mission.html>
- Office québécois de la langue française. (2020b). *Organigramme*. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/organigramme.pdf>
- Oh, H. (2010). *Overseas health professionals' perspectives on the OET (Mémoire de maîtrise inédit)*. University of Melbourne, Australie.
- OneTwelve. (2013, avril 2). My battle with the language police as an anglo professional in Quebec. *reddit*. https://www.reddit.com/r/canada/comments/1bijpf/my_battle_with_the_language_police_as_an_anglo/?limit=500
- Opendenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Article 4. <http://www.qualitative->

- research.net/index.php/fqs/article/view/175
- OQLF. (2020). *À propos de l'Office—Mission et rôle*.
<https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/mission.html>
- Ordre des comptables professionnels agréés du Québec. (2018). *Message aux visiteurs*.
<http://pfp.cpaquebec.ca/Accueil.aspx?lang=fra>
- Orvoën, C. (2012). *Proposition de séquences didactiques actionnelles : Comment articuler l'étude formelle de la langue étrangère et son usage en interaction écrite et orale?* [Université Stendhal]. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00751891>
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research : A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Ostovar-Namaghi, S. A. (2011a). A Comparative Study of the Test Tasks and Target Use Tasks. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 525-529.
<https://doi.org/10.4304/tpls.1.5.525-529>
- Ostovar-Namaghi, S. A. (2011b). A Comparative Study of the Test Tasks and Target Use Tasks. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 525-529.
<https://doi.org/10.4304/tpls.1.5.525-529>
- O'Sullivan, B., Dunn, K., & Berry, V. (2019). Test preparation : An international comparison of test takers' preferences. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 0(0), 1-24. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1637820>
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3e éd.). USA: Sage Publications.
- Payne, E., & Brown, G. (2011). Communication and practice with examination criteria. Does this influence performance in examinations? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 619-626. <https://doi.org/10.1080/02602931003632373>
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension : A review of practices—Past, present, and future. *Children's reading comprehension and assessment*, 13-69.
- Pellerin, A. (2013). *L'information dans le parcours des immigrants qualifiés récents au Québec : Des attentes à la réalité* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Canada.
- Pérés, L. (2013). *L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement?* [École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2]. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00976958/document>
- Perspective Grand Montréal. (2019). *L'immigration internationale : Principal facteur d'accroissement démographique dans le Grand Montréal*, 38. http://cmm.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/38_Perspective.pdf
- Pheng, L. S., & Zheng, S. J. (2019). *Construction Productivity in the Multilayer Subcontracting System*. Singapour: Springer.
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche. *Canada: Edugains*.
http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf
- Pill, J. (2015). Drawing on indigenous criteria for more authentic assessment in a specific-purpose language test : Health professionals interacting with patients. *Language Testing*, 33(2),

- 175-193. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0265532215607400>
- Pill, T. J. H. (2013). *What doctors value in consultations and the implications for specific-purpose language testing* (Thèse de doctorat). University of Melbourne, Australie.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research : Generating and assessing evidence for nursing practice* (9e éd.). USA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Posca, J. (2019). *Le Québec doit-il accueillir moins de personnes immigrantes ?* 4. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.
- Primeau, M. D. (2014). *Es facteurs explicatifs de la réussite de l'intégration et de la rétention des infirmières diplômées hors Québec* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Projet de loi no. 9, Chapitre 11, Loi visant à accroître la prospérité socioéconomique du Québec et à répondre adéquatement au besoin du marché de travail par une intégration réussie des personnes immigrantes, Pub. L. No. 9 (2019). <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2019C11F.PDF>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliv*, 23(1), 10-26.
- Puren, C. (2007). Le positionnement DCL. In C. Bourguignon, P. Delahaye, & C. Puren (Éds.), *Évaluer dans une perspective actionnelle : L'exemple du Diplôme de compétence en langue* (p. 43-59). France: Éditions Delbopur.
- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : De la compétence communicative à la compétence informationnelle. *Francia: ASLV* [<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>]. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>
- Putwain, D. W. (2009). Full article : Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*, 35(3), 391-411.
- Rasul, S., & Bukhsh, Q. (2011). A study of factors affecting students' performance in examination at university level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2042-2047. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.050>
- Raymond, M. R. (2016). *Job analysis, practice analysis, and the content of credentialing examinations*. Dans S. Lane, M. R. Raymond, & T. M. Haladyna, (Éds), *Handbook of test development*, (2e éd., p. 144-164). USA: Routeledge.
- Read, J., Wette, R., & Deverall, P. (2009). Achieving English proficiency for professional registration : The experience of overseas qualified health professionals in the New Zealand context. *International English Language Testing System (IELTS) Research Reports 2009*, 10, 1-42.
- Reinders, H. (2007). Big brother is helping you: Supporting self-access language learning with a student monitoring system. *System*, 35, 93-111. doi:10.1016/j.system.2006.10.009
- Rhodes, S. C., Watson, K. W., & Barker, L. L. (1990). Listening assessment : Trends and influencing factors in the 1980s. *International Journal of Listening*, 4(1), 62-82.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Rosen, E. (2005). La mort annoncée des quatre compétences : Pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol: revue de sociolinguistique en ligne*, 6, 120-133.
- Ross, J. (2013, avril). *My battle with the language police as an anglo professional in Quebec*. <http://www.theglobeandmail.com/life/facts-and-arguments/my-battle-with-the-language->

police-as-an-anglo-professional-in-quebec/article10622232/

- Roy, N., & Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : De l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives, Hors thème*, 154-180.
- Rule, A. (2006). The components of authentic learning. *Journal of authentic learning*, 3(1), 1-10.
- Ryan, K. (2007). *Assessing the OET : the nurses' perspective (Mémoire de maîtrise)*. University of Melbourne, Australie.
- Saada-Robert, M., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : Enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. *Raisons éducatives*, 7-28. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0007>
- Saint-Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : Quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611-642.
- Sambell, K., Mc Dowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?" : An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8. <http://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schellenberg, G., & Maheux, H. (2007). *Perspectives des immigrants sur leurs quatre premières années au Canada : Faits saillants des trois vagues de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada*. Statistiques Canada. <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007000/9627-fra.htm#chart1>
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, 1, 139-161.
- Service de l'évaluation du français pour les ordres professionnels. (2018). *Guide d'information du nouvel examen de français de l'Office québécoise de la langue française (mis à jour le 16 janvier 2018)*. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/francisation/ordres_prof/documents/guide-information-nouvel-examen.pdf
- Shin, D. (2012). *Writing items and writers*. Dans G. Fulcher & F. Davidson (Éds.), *The Routledge Handbook of Language Testing*, (p. 237-248). USA: Routledge.
- Shohamy, E. (2017). Critical language testing. Dans E. Shohamy, G. Iair & S. May (Éds.), *Language testing and assessment* (3e éd., p. 441-454). USA: Springer.
- Shohamy, E. G. (2001). *The Power of Tests : A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Londres: Longman.
- Shohamy, E. (2004). Assessment in multicultural societies : Applying democratic principles and practices to language testing. Dans B. Norton & K. Toohey (Éds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (1^{re} éd., p. 72-92). Grande-Bretagne: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.005>
- Shohamy, E. (2014). The Weight of English in Global Perspective : The Role of English in Israel. *Review of Research in Education*, 38(1), 273-289. <https://doi.org/10.3102/0091732X13509773>
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be : The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91(3), 335-351. <https://doi.org/10.1348/000712600161862>

- Simpson, A. W., & Kaussler, B. (2009). IR Teaching Reloaded : Using Films and Simulations in the Teaching of International Relations. *International Studies Perspectives*, 10(4), 413-427. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2009.00386.x>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. Dans J.A. Smith (Éd.), *Qualitative psychology: A mixed research method* (p. 53-80). USA: Sage Publications.
- 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>
- Soh, K. (2016). *Understanding Test and Exam Results Statistically: An Essential Guide for Teachers and School Leaders*. Springer Singapore. [//www.springer.com/us/book/9789811015809](http://www.springer.com/us/book/9789811015809)
- Springer, C. (2013). Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques. *Les Cahiers du GEPE*, 5, ISSN 2105-0368.
- Springfield, E. (Liz) A., Rodger, S., & Gustafsson, L. (2017). Threshold Concepts and Authentic Assessment : Learning to Think Like an Occupational Therapist. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 12(2), 125-156.
- Stanfield, P. W. (2018). Describing and Interpreting Language Test Scores. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (p. 1-7). American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0332>
- Statistique Canada. (2020). *Table 17-10-0015-01 Estimates of the components of interprovincial migration, by age and sex, annual*. <https://doi.org/10.25318/1710001501-eng>
- Stebbins, R.A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. Londres: Sage publications.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching : Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Grande-Bretagne: Oxford University Press.
- Stiggins, R. (2007). *Assessment Through the Students' Eyes*. 64(8), 22-26.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language teaching*, 52 (1), 40-59. doi:10.1017/S0261444818000320
- St-Laurent, N., & El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française. <http://www.deslibris.ca/ID/235774>
- Sun, H. (2014). Paired and Group Oral Assessment. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 14(2), 68-83. Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA).
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Canada: Chenelière Education.
- Taylor, B. J., Kermode, S., & Roberts, K. (2006). *Research in nursing and health care: Evidence for practice* (3e éd.). Australie: Thomson.
- Tregunno, D., Peters, S., Campbell, H., & Gordon, S. (2009). International nurse migration : U-turn for safe workplace transition. *Nursing Inquiry*, 16(3), 182-190. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2009.00448.x>
- Triby, E. (2013). Théories de l'apprentissage et simulation Point de vue de la didactique professionnelle. In *La simulation en santé De la théorie à la pratique* (p. 25-32). Springer, Paris. https://doi.org/10.1007/978-2-8178-0469-9_3
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. In *Phenomenography* (p. 63-82). Australie: RMIT University Press.

- Tufford, L., & Newman, P. (2012). Bracketing in Qualitative Research. *Qualitative Social Work*, 11(1), 80-96. <https://doi.org/10.1177/1473325010368316>
- Turner, K., Roberts, L., Heal, C., & Wright, L. (2013). Oral presentation as a form of summative assessment in a master's level PGCE module : The student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 662-673. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.680016>
- Université de Montréal. (2014). *Guide d'information sur le consentement libre, éclairé et continu*. http://www.recherche.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/Ethique_humaine/CPER/Guide_FCLE.pdf
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Canada: Les presses de l'Université de Montréal.
- Van Moere, A. (2006). Validity evidence in a university group oral test. *Language Testing*, 23(4), 411-440. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt336oa>
- Van Stappen, Y. (1989). Une nouvelle stratégie pédagogique : L'étude de cas. *Pédagogie Collégiale*, 3(2), 16-18.
- Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE* (01 éd.). France: Hachette.
- Vidakovic, I., & Khalifa, H. (2013). Stakeholders' perceptions of the Occupational English Test (OET) : An exploratory study. *Cambridge English Research Notes*, 54, 29-32.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment : Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Whyte, S. (2014). *Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : Le domaine la tâche et les technologies*. [Habilitation à diriger des recherches, Université du Havre]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245>
- Wiggins, G. (1993). Assessment : Authenticity, Context, and Validity. *The Phi Delta Kappan*, 200-214.
- Wiggins, Grant. (1989). A True Test : Toward More Authentic and Equitable Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research In Psychology* (2e éd.). USA: Open University Press.
- Xu, Y. (2007). Strangers in strange lands : A metasynthesis of lived experiences of immigrant Asian nurses working in Western countries. *ANS. Advances in nursing science*, 30, 246-265. <https://doi.org/10.1097/01.ANS.0000286623.84763.e0>
- Xu, Y., Gutierrez, A., & Kim, S. H. (2008). Adaptation and transformation through (un)learning : Lived experiences of immigrant Chinese nurses in US healthcare environment. *ANS. Advances in Nursing Science*, 31(2), E33-47. <https://doi.org/10.1097/01.ANS.0000319570.99254.e5>
- Yancey, K. B. (1999). Looking back as we look forward : Historicizing writing assessment. *College composition and communication*, 50(3), 483-503.
- Yeung, A., Booth, T. C., Jacob, K., McCoubrie, P., & McKnight, L. (2011). The FRCR 2B examination : A survey of candidate perceptions and experiences. *Clinical Radiology*,

- 66(5), 412-419. <https://doi.org/10.1016/j.crad.2010.12.005>
- Yi, M., & Jezewski, M. A. (2000). Korean nurses adjustment to hospital in the United States of America. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 721-729. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01533.x>
- Zeff, B. B. (2017). The assessment process as real-life performance : Rethinking assessment of pragmatic instruction in the Japanese EFL classroom. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 129-140.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety : The State of the Art* (1998 edition). Springer.
- Zenisky, A. L., & Hambleton, R. K. (2012). Developing Test Score Reports That Work : The Process and Best Practices for Effective Communication. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 31(2), 21-26. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2012.00231.x>
- Zhang, W. (2012). *A Brief Introduction to Foreign Languages Education Policy in China*. <https://eric.ed.gov/?id=ED530281>

Annexe 1 : Revues systématiques

Plusieurs étapes ont été suivies afin de trouver de l'information par rapport à notre sujet de recherche. Tout d'abord, nous avons trouvé des mots clés, synonymes et des termes généraux ou précis ou proches par rapport aux nôtres (Tableau XIV).

Tableau XIV. Mots clés associés à notre recherche

	Mots clés associés à notre recherche				
	Évaluation authentique	Compétence langagière	Immigrant	Expérience	Ordre professionnel
Synonymes ou termes plus généraux, précis ou proches	<p>Évaluation alternative, épreuve authentique, examen authentique, test authentique, évaluation par les tâches, langue de spécialité, évaluation certificative</p> <p>En anglais : performance based assessment performance based evaluation performance assessment direct assessment authentic assessment authentic evaluation authentic test task- based testing task-based assessment authentic examination authentic exam speciality language competency, skill, proficiency, ability, facility</p>	<p>Compétence linguistique, compétence orale, compétence écrite, lire, écrire, écouter, parler, langue seconde, langue étrangère</p> <p>En anglais : language linguistic speech speaking listening reading oral writing composition second language, foreign language</p>	<p>Étranger, allogène, immigré, migrant, travailleur étranger, nouvel arrivant</p> <p>En anglais : immigrant immigrant worker migrant emigrant foreigner foreign worker newcomer incomer new arrival</p>	<p>Ressentir, presenter, rappeler, attente, juger, conclure, attitude, perception, perspective</p> <p>En anglais: experience, feel present, recall expect, judge conclude, attitude, perception, perspective</p>	<p>Association professionnelle, organisme professionnel, organisation professionnelle, corporation professionnelle, licence, permis, profession régulée</p> <p>En anglais: professional association, professional licensure, professional licence, professional permit, regulated profession</p>

Ensuite, pour faire nos revues systématiques d'information, nous nous sommes inspirés de Bertrand, de L'Espérance et de Flores-Aranda (2014). Nous avons défini nos critères d'inclusion et d'exclusion, la limitation temporelle, la langue de recherche et les types de documents qui allaient être consultés. Ensuite, pour chacune des recherches lancées, nous

avons utilisé une combinaison des informations du Tableau VI, des booléens AND/ET et OU/OR, des troncatures (*) de même que des guillemets carrés (" "). De la base de données MAESTRO des bibliothèques de l'Université de Montréal, nous avons choisi des bases de données (ERIC, Linguistics and language behaviour abstracts : LLBA (ProQuest), Scopus (Elsevier), Web of Science (ISI)); ensemble de périodiques (CAIRN, Érudit) et mémoires et thèses (Dissertations & Theses Global (ProQuest)) pertinents par rapport à notre domaine de recherche. Un site Web (OpenEdition), des revues scientifiques pertinentes et le moteur de recherche de *Google Scholar* ont également été exploités.

Annexe 1a : Revue systématique sur l'expérience des candidats à l'épreuve de l'OQLF

CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION	
•	Immigrants ayant pris part à l'examen de français de l'OQLF
•	Limitation temporelle : 1980 jusqu'à présent
•	Langue : Anglais et français
•	Type de documents : articles, actes de colloques, livres, thèses, mémoires, rapports, résumés de conférences.

Tableau XV. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à l'épreuve de l'OQLF

Source consultées	Catégories	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
CAIRN	Ensemble de périodiques	1	0	0	Fait état du rôle de l'OQLF dans l'administration de l'épreuve de français seulement (n=1)
Dissertations & Theses Global (ProQuest)	Mémoires et thèses	19	0	0	Non pertinents : Utilisation des langues au travail (n=2); Aborde des concepts en lien avec les TIC (n=3); L'intégration d'immigrants (n=3); Professionnalisation en formation (n=1); Construction identitaire (n=1); Outil d'évaluation authentique (n=2); Compétences professionnelles (n=1); Enseignement et apprentissages (n=5); Histoire canadienne (n=1)
ERIC (ProQuest)	Base de données	0	0	0	
Erudit	Ensemble de périodiques	6	0	0	Non-pertinents : Cadres juridiques (n=2); Protection des personnes âgées (n=1); Outil d'évaluation authentique à la petite enfance (n=1); Entreprenariat (n=1); Sanctions disciplinaires des courtiers (n=1)
Linguistics and language behaviour abstracts :	Base de données	0	0	0	

LLBA (ProQuest)					
Scopus (Elsevier)	Base de données	0	0	0	
Web of Science (ISI)	Base de données	0	0	0	
Google scholar	Moteur de recherche	13	0	0	Non-pertinents : Mention de l'épreuve de français de l'OQLF (n=6); insertion professionnelle (n=1); francisation des adultes (n=1); construction identitaire (n=1); étude comparative de cadre juridique (n=1); enseignement et apprentissage (n=1); TIC (n=2)
OpenEdition	Site Web	0	0	0	
Total : 0					

Revue clé du domaine

Source	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
Language Testing	0	0	0	
Total : 0				

Annexe 1b : Revue systématique sur l'expérience des candidats à des épreuves authentiques

CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION	
<ul style="list-style-type: none"> • Les candidats ont pris part à une épreuve authentique certificative dans le but de pouvoir s'inscrire auprès d'un ordre professionnel ou organisme quelconque • Limitation temporelle : 2010 jusqu'à présent • Langue : Anglais et français • Type de documents : articles, actes de colloques, livres, thèses, mémoires, rapports, résumés de conférences. 	

Tableau XVI. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à des épreuves authentiques (1)

Source consultées	Catégories	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
CAIRN	Ensemble de périodiques	0	0	0	
Dissertations & Theses Global (ProQuest)	Mémoires et thèses	35	0	0	Non pertinent : accréditation des professionnels (n=1); expérience des postdoctorants (n=1); gouvernance(n=13); évaluation de programmes (n=6); audit (n=1); compétence motivationnelle (n=1); évaluation du travail d'équipe (n=3); gestion (n=7); validité d'outil (n=1); retention au travail (n=1)
ERIC (ProQuest)	Base de données	0	0	0	
Erudit	Ensemble de périodiques	0	0	0	
Scopus (Elsevier)	Base de données	0	0	0	

Web of Science (ISI)	Base de données	0	0	0	
Google scholar	Moteur de recherche	0	0	0	
OpenEdition	Site Web	0	0	0	
Total : 0					

Ne trouvant pas de l'information, nous avons paramétré notre recherche par rapport aux professionnels des 46 ordres et les courtiers du Québec, plus spécifiquement par rapport aux (1) acuponcteurs, (2) administrateurs agréés, (3) agronomes, (4) architectes, (5) arpenteurs-géomètres, (6) audioprothésistes, (7) avocats, (8) chimistes, (9) chiropraticiens, (10) comptables professionnels agréés, (11) conseillers en ressources humaines et en relation industrielles agréés, (12) conseillers et conseillères d'orientation, (13) criminologues, (14) dentistes, (15) denturologistes, (16) diététistes, (17) ergothérapeutes, (18) évaluateurs agréés, (19) géologues, (20) huissiers, (21) hygiénistes dentaires, (22) infirmières et infirmiers, (23) infirmiers et infirmiers auxiliaires, (24) ingénieurs, (25) ingénieurs forestiers, (26) inhalothérapeutes, (27) médecins, (28) médecins vétérinaires, (29) notaires, (30) opticiens d'ordonnances, (31) optométristes, (32) orthophonistes et audiologistes, (33) pharmaciens, (34) physiothérapeutes, (35) podiatres, (36) psychoéducateurs et psychoéducatrices, (37) psychologues, (38) sages-femmes, (39) sexologues, (40) techniciens et techniciennes dentaires, (41) technologistes médicaux, (42) technologues en imagerie médicale, en radio-oncologie et en électrophysiologie médicale, (43) technologues professionnels, (44) traducteurs, terminologues, et interprètes agréés, (45) travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux et (46) urbanistes.

Comme nous pouvons le constater, 26 des 46 professions sont en lien avec le domaine de la santé. Ainsi, nous avons cherché dans la base de données de PubMed. Pour ce qui est du reste, nous avons fait une recherche avec le moteur de recherche *Google Scholar*.

Tableau XVII. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à des épreuves authentiques (2)

Profession/Source	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
PubMed	2681	4	4	enseignement et apprentissage (n= 756) ; validation de l'outil d'évaluation (n= 54); Autres aspects spécifiques de la profession (n=1867)
administrateur agréé	0	0	0	
agronome	0	0	0	
architecte	161	0	0	Non pertinents : Aborde la certification des professionnels (n=9); leadership, enseignement ou apprentissage (n=133); des standards et codes (n=2); la description d'outil d'évaluation (n=3); la validité d'outil d'évaluation (n=8); un aspect spécifique de la profession (n=6);
arpenteur-géomètre	1	0	0	Non-pertinent : enseignement et apprentissage (n=1)
avocat	39	0	0	Non-pertinents : enseignement et apprentissage (n=29); aspect spécifique de la profession (n=6); aspect juridique d'un élément d'une profession réglementée (n=3)
chimiste	0	0	0	
comptable agréé	0	0	0	
conseiller en ressources humaines et en relation industrielles agréé	4	0	0	Non-pertinents : enseignement et apprentissage (n=4)
conseiller d'orientation	0	0	0	
criminologue	0	0	0	
évaluateur agréé	0	0	0	
géologue	1	0	0	Non-pertinent : enseignement et apprentissage (n=1)
huissier	0	0	0	
ingénieur	4	0	0	Non-pertinents : enseignement et apprentissage (n=2); codes de sécurité(n=2)
ingénieur forestier	0	0	0	
notaire	0	0	0	
psychoéducateur	3	0	0	Non-pertinents : enseignement et apprentissage (n=3)
traducteur, terminologue, et interprète agréé	16	0	0	Non-pertinents : reconnaissance des acquis (n=1); enseignement et apprentissage (n=15)

travailleur social et thérapeute conjugal et familial	34	0	0	Non-pertinents : enseignement et apprentissage (n=31); aspect(s) spécifique (s) de la profession (n=2); implication des professionnels dans la recherche (n=1);
urbaniste	0	0	0	
courtier	0	0	0	
Total : 4				

Annexe 1c : Revue systématique sur l'expérience des candidats à des épreuves authentiques de langue

CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION	
<ul style="list-style-type: none"> • Les candidats ont pris part à une épreuve authentique certificative de langue dans le but de pouvoir s'inscrire auprès d'un ordre professionnel ou organisme quelconque • Limitation temporelle : 2010 jusqu'à présent • Langue : Anglais et français • Type de documents : articles, actes de colloques, livres, thèses, mémoires, rapports, résumés de conférences. 	

Tableau XVIII. Sources consultées pour la revue systématique concernant l'expérience des candidats à des épreuves authentiques de langue

Source consultées	Catégories	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
CAIRN	Ensemble de périodiques	0	0	0	
Dissertations & Theses Global (ProQuest)	Mémoires et thèses	5	0	0	Non-pertinents : Traite de gestionnaires de projet (n=2); ne mène pas à une inscription à un ordre (n=2); aspect spécifique de la criminologie (n=1).
ERIC (ProQuest)	Base de données	0	0	0	
Erudit	Ensemble de périodiques	0	0	0	
Linguistics and language behaviour abstracts : LLBA (ProQuest)	Base de données	0	0	0	

Scopus (Elsevier)	Base de données	0	0	0	
Web of Science (ISI)	Base de données	0	0	0	
Google scholar	Moteur de recherche	2	0	0	Non-pertinents : Aborde l'enseignement et apprentissage (n=1); la pratique professionnelle (n=1)
OpenEdition	Site Web	0	0	0	
Total : 0					

Revue clé du domaine

Source	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
Language testing	3	3	3	
Total :3				

Autre site web

Source	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
Université de Melbourne	7	7	0	Les articles traitent de la même épreuve. Par ailleurs, 5 des 7 auteurs font partis d'une groupe de recherche universitaire.
Total : 3				

Annexe 1d : Revue systématique sur le concept d'évaluation authentique

CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION	
•	Le concept d'évaluation authentique doit être basé sur une revue de littérature
•	Limitation temporelle : 2000 jusqu'à présent
•	Langue : Anglais et français
•	Type de documents : articles et livres publiés par des maisons d'édition de renom

Tableau XIX. Sources consultées pour la revue systématique sur le concept d'évaluation authentique

Source consultées	Catégories	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
CAIRN	Ensemble de périodiques	28	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=28)
ERIC (ProQuest)	Base de données	134	3	2	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=131), version améliorée d'une même article (n=1)
Erudit	Ensemble de périodiques	27	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=27)
Scopus (Elsevier)	Base de données	114	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=112) ; contenus déjà retenus (n=2)
Web of Science (ISI)	Base de données	49	1	1	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=48)
Google scholar	Moteur de recherche	354	0	0	Le contenu ne se base pas sur une revue de littérature (n=354)
OpenEdition	Site Web	12	0	0	Le contenu ne se base pas sur une

					revue de littérature (n=2), traite d'autres thèmes spécifiques (n=10)
Total : 3					

Références des articles ou livres retenus dans le tableau ci-dessus

Source	Nouvelles références	Références retenues
Références des articles et livres retenus	3	3
Total : 6		

Dans la Figure 26, nous donnons plus de détails quant au nombre et l'année des documents choisis par les auteurs pour faire leur revue de la littérature sur ledit concept. Il est à noter que comme tous les auteurs n'avaient pas explicité le nombre de publications pris en considération, nous avons fait un décompte de tous les articles portant sur l'authenticité dans les références.

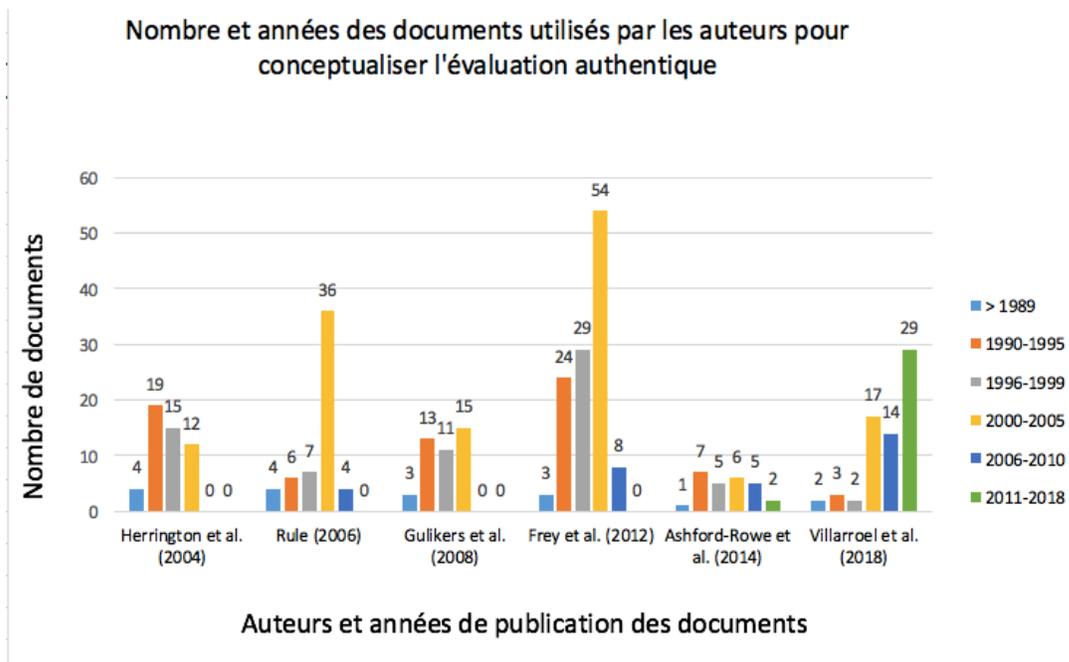


Figure 26. Nombre et années des documents utilisés par les auteurs pour conceptualiser l'authenticité

Comme nous pouvons le constater, dans la Figure 26, Herrington, Reeves, Oliver et Woo (2004) se sont basés sur un total de 50 documents pour conceptualiser l'authenticité. La majorité des documents que leurs auteurs utilisent ($n=34$) se situe dans les années 90. Rule (2006) s'est quant à lui basé sur 57 documents dont la majorité ($n=40$) se situe au niveau des années 2000 s'arrêtant en 2006 pour faire le sien. Gulikers, Bastiaens et Kirshner (2008) se sont quant à eux fiés à 42 documents dont 24 datent des années 90 tandis que Frey, Schmitt et Allen (2012) ont utilisés le plus grand nombre de documents, soit 118 pour faire la leur. La moitié des documents utilisés par Frey et coll. (2012) datent des années 90 tandis que l'autre moitié est issue des années 2000. Ashford-Rowe, Herrington et Brown (2014) ont utilisé 26 documents pour conceptualiser l'authenticité. Comme Frey et coll. (2012), la moitié de leurs documents se situe dans les années 90 tandis que l'autre moitié se situe dans les années 2000, sauf que celles-ci sont plus récentes, soit de 2012. Enfin, la majorité des documents utilisés par Villarroel et coll. (2018) datent des années 2000 jusqu'en 2017. Par ailleurs, à l'exception de Villarroel et coll. (2018), ils mentionnent tous avoir fait des recherches interdisciplinaires pour arriver à conceptualiser l'authenticité.

Ainsi, il est évident que les choix des auteurs permettent d'avoir une vision élargie des recherches faites dans les vingt dernières années en ce qui concerne le concept d'authenticité. En effet, 360 documents ont été utilisés pour faire ces travaux. De plus, le fait que les résultats soient publiés dans des journaux revus par les pairs ou des maisons d'édition de renom ajoute à la crédibilité des informations fournies.

Annexe 1e: Revue systématique sur les facteurs qui influencent l'expérience des candidats aux évaluations authentiques en langue seconde et étrangère

CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION	
<ul style="list-style-type: none"> • Les documents doivent faire état de l'expérience des candidats aux évaluations authentiques en langue seconde et étrangère • Limitation temporelle : 1990 jusqu'à présent • Langue : Anglais et français • Type de documents : articles, actes de colloques, livres, thèses, mémoires, rapports, résumés de conférences. 	

Tableau XX. Sources consultées pour la revue systématique sur les facteurs qui influencent l'expérience des candidats aux évaluations authentiques en langue seconde et étrangère

Source consultées	Catégories	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
CAIRN	Ensemble de périodiques	0	0	0	
Dissertations & Theses Global (ProQuest)	Mémoires et thèses	177	0	0	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=12); ne concerne pas les évaluation authentiques (n=9); ne concerne pas un test de langue (n=156)
ERIC (ProQuest)	Base de données	10	0	0	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=5); ne concerne pas un test de langue (n=2);); ne concerne pas les évaluation authentiques (n=3)
Erudit	Ensemble de périodiques	1	0	0	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=1)

Linguistics and language behaviour abstracts : LLBA (ProQuest)	Base de données	268	0	0	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=257); ne concerne pas les évaluations authentiques (n=11)
Scopus (Elsevier)	Base de données	7	0	0	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=7)
Web of Science (ISI)	Base de données	2	0	0	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=2)
Google scholar	Moteur de recherche	98	4	4	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=93); ne concerne pas un test de langue (n=1)
OpenEdition	Site Web	0	0	0	
Total : 4					

Revue clé du domaine

Source	Références obtenues	Nouvelles références	Références retenues	Raisons des exclusions
Language Testing	331	5	5	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=320); ne concerne pas les évaluations authentiques (n=5); référence obtenue dans LLBA (n=1)
Language Assessment Quarterly	157	0	0	ne concerne pas l'expérience des candidats (n=156); ne concerne pas les évaluations authentiques (n=1)
Total :9				

Références des articles ou livres retenus

Source	Nouvelles références	Références retenues
Références des articles et livres retenus	0	0
Total : 9		

Annexe 2a : Informations à acheminer pour le recrutement des candidats (en français)



LETTRE D'INVITATION À UNE ENTREVUE

ENGLISH MESSAGE FOLLOWS

Bonjour,

Dans le cadre de mon doctorat en Mesure et Évaluation en éducation à l'Université de Montréal, je voudrais vous inviter à participer à une entrevue individuelle. Ce message s'adresse à toutes celles et tous ceux qui sont ou qui souhaitent être travailleurs permanents issus de l'immigration, qui doivent passer ou ont passé l'épreuve de l'Office québécois de la langue française pour pouvoir exercer une profession réglementée par un ordre professionnel au Québec ou l'OACIQ et dont le français n'est pas la langue maternelle.

Cliquez sur le lien ci-dessous, pour avoir toutes les informations qui vous permettront de prendre une décision éclairée. Pour participer à l'entrevue ou pour toute question relative à la recherche, envoyez-moi un courriel à l'adresse suivante ld.ramoo@umontreal.ca ou téléphonez-moi sur le [REDACTED]. Tout en vous remerciant de votre précieuse collaboration.

[REDACTED]

Sincèrement

Lakshmee Devi Ramoo

DOCUMENT D'INFORMATION



« L'expérience d'immigrants, candidats aux ordres professionnels à l'épreuve de français de l'Office québécois de la langue française (OQLF) »

Qui dirige ce projet?

Moi, Lakshmee Ramoo. Je suis étudiante au doctorat à l'Université de Montréal au Département d'administration et de fondements en éducation. Ma directrice de recherche est Micheline-Joanne Durand, professeure au Département d'administration et de fondements en éducation elle aussi.

Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour but de mieux comprendre l'expérience de préparation, de passation, et d'obtention des résultats des candidats à l'épreuve de français de l'OQLF. Pour ce faire, je compte rencontrer une trentaine de personnes ayant participé à cette épreuve comme vous.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à participer à une entrevue avec moi durant laquelle je vous poserai des questions sur votre expérience de préparation, de passation, et d'obtention des résultats à l'épreuve de l'OQLF. L'entrevue devrait durer pas plus d'une heure et avec votre permission, je vais l'enregistrer sur magnétophone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche ?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Cependant, nous identifions deux inconvénients par rapport à votre participation. Le premier inconvénient que vous pourrez avoir c'est de ne pas pouvoir faire autre chose le temps que durera l'entrevue. Le deuxième inconvénient que vous pourrez ressentir est une gêne avant ou pendant l'entrevue au cas

où vous auriez déjà échoué à l'épreuve de l'OQLF. Nous vous rassurons, car nous ne faisons pas cette recherche pour porter un jugement sur vos compétences langagières. Nous voulons simplement comprendre votre expérience par rapport à l'épreuve de français.

Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Vu le nombre grandissant d'immigrants qui passent cette épreuve au Québec, votre participation permettra de jeter un éclairage sur ce sujet et de faire entendre vos voix.

Que ferez-vous avec mes réponses ?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin de comprendre votre expérience de préparation, de passation et d'obtention de résultats à l'épreuve de français de l'OQLF. Les résultats feront partie de ma thèse de doctorat.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées ?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seuls ma directrice de recherche et moi-même en prendrons connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout ?

Non! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de

publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude ?

Pour toute question, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante ld.ramoo@umontreal.ca ou me téléphoner sur le [REDACTED]. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

Pour participer, il suffit d'envoyer un courriel à ld.ramoo@umontreal.ca. Nous vous contacterons par la suite pour déterminer l'endroit (par exemple, un café ou un local à l'Université de Montréal) et l'heure de la rencontre. Si vous êtes incapable de nous rencontrer en personne, appelez-moi sur le [REDACTED] pour scheduler une entrevue téléphonique.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : L'expérience d'immigrants, candidats aux ordres professionnels, à l'évaluation authentique de leurs compétences langagières à l'épreuve de français de l'Office québécois de la langue française (OQLF).

Étudiante Chercheure : Lakshmee Devi Ramoo, Étudiante au doctorat
Mesure et évaluation en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Directrice de recherche : Micheline-Joanne Durand, professeure titulaire
Département d'administration et de fondements de
l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

1. Description du projet de recherche

Pour pouvoir exercer une profession qui est réglementée au Québec, des immigrants doivent démontrer une connaissance suffisante de la langue française par la réussite de l'épreuve de l'Office québécois de la langue française (OQLF). Dans le cadre de ce projet, nous voulons connaître votre expérience de préparation, de passation et de l'obtention de vos résultats à cette épreuve. Pour ce faire, nous cherchons une trentaine de candidats. Votre participation à notre projet permettra d'avancer les connaissances quant à l'évaluation authentique des compétences langagières d'immigrants par rapport à l'épreuve de français de l'OQLF.

2. Nature, durée et conditions de la participation

Votre participation consiste à prendre part dans une entrevue enregistrée dans laquelle vous partagerez votre expérience de préparation, de passation et d'obtention des résultats à l'épreuve de français de l'OQLF. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription. La durée de la rencontre sera en fonction des réponses que vous nous donnerez, mais nous ne prévoyons pas plus d'une

heure. Il se peut aussi que nous vous contactions pour une deuxième rencontre afin de confirmer ce que vous avez dit lors la première rencontre, si vous nous donnez votre accord. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés avec l'intervieweur, selon vos disponibilités. Par exemple, nous pourrions nous rencontrer dans un café ou un local de l'Université de Montréal. Si vous n'êtes pas disponible, nous pourrions scheduler une entrevue téléphonique.

3. Risques et inconvénients

Votre participation à cette recherche ne comporte aucun risque. Nous identifions deux inconvénients par rapport à votre participation. Le premier inconvénient que vous pourrez avoir c'est de ne pas pouvoir faire autre chose le temps que durera l'entrevue. Le deuxième inconvénient que vous pourrez ressentir est une gêne avant ou pendant l'entrevue au cas où vous auriez déjà échoué à l'épreuve de l'OQLF. Nous vous rassurons, car nous ne faisons pas cette recherche pour porter un jugement sur vos compétences langagières. Nous voulons simplement comprendre votre expérience par rapport à l'épreuve de français.

4. Avantages et bénéfices

Votre participation permettra l'avancement des connaissances dans le domaine. À date aucune recherche ne s'est penchée sur l'expérience des immigrants à l'épreuve de français de l'OQLF. Vu le nombre grandissant d'immigrants qui passent cette épreuve au Québec, il est important de jeter un éclairage sur ce sujet pour prendre connaissance de vos expériences et de faire entendre vos voix.

5. Compensation

Aucune compensation n'est prévue dans le cadre de votre participation dans ce projet.

6. Anonymat, confidentialité, protection et conservation des données

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seules la chercheuse étudiante et sa directrice auront accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Tous les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre

ne sera publiée. Ces renseignements seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

7. Diffusion des résultats

Les connaissances acquises feront l'objet de conférences aux congrès scientifiques et professionnels. Elles seront également diffusées dans des écrits scientifiques et de vulgarisation tels que la revue *Mesure et évaluation en éducation* et *Studies in Educational Evaluation*. Un résumé des résultats de recherche vous sera également transmis par courriel, si vous y consentez.

8. Droit de retrait et participation volontaire

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez vous retirer de cette étude à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison et sans conséquence pour vous. Vous n'avez qu'à m'en informer, et ce, par simple avis verbal. En cas de retrait du projet, vos renseignements personnels et les données des entrevues seront détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

9. Personnes-ressources

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer avec la chercheuse étudiante à l'adresse suivante : ld.ramoo@umontreal.ca ou au numéro de téléphone [REDACTED]

Pour toute préoccupation sur vos droits ou les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au CPER@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Veillez cocher la colonne appropriée.

	Oui	Non
<i>Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée</i>		
<i>Je consens à être recontacté pour une deuxième rencontre afin de confirmer ce qui a été dit lors la première rencontre, au besoin.</i>		
<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>		

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Adresse courriel :

Il est très important de vous mentionner que toutes ces informations ne seront en aucun cas divulguées et qu'elles n'apparaîtront jamais sur les documents de la recherche. En fait, un numéro sera associé à votre dossier. Nous avons besoin de votre nom et prénom simplement pour prouver votre consentement de participation et nous recueillons votre adresse courriel afin d'être en mesure de vous transmettre un résumé des résultats de recherche ou nous aurions besoin de vous contacter pour clarifier des informations par rapport à l'entrevue si vous nous donnez votre accord.

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Prénom et nom de l'étudiante chercheuse : Lakshmee Devi Ramoo

Signature de l'étudiante chercheuse : _____ Date:

Une copie en version papier m'a été remise _____

Annexe 2b : Informations à acheminer pour le recrutement des candidats (en anglais)



INVITATION LETTER TO AN INTERVIEW

Hello,

In the context of my Ph.D in Educational Measurement and Evaluation in education, I would like to invite you to an individual interview. This message is meant for all migrant permanent workers, who will have to or have already sat for the Office québécois de la langue française examination required to professional licensure by a body in Quebec or the OACIQ and who do not speak french as a first language.

Please click on the link below to have all information which will allow you to take an informed decision. To participate in the interview or for all query regarding the research, please send me an email to ld.ramoo@umontreal.ca or call me on [REDACTED]. Thanking you for your precious collaboration.

[REDACTED]

Sincerely

Lakshmee Devi Ramoo

INFORMATION SHEET



« Migrants' experience, candidates of professional licensure bodies, of the Office québécois de la langue française (OQLF) french examination »

Who is doing this project ?

I, Lakshmee Ramoo. I am a Ph.D student at the University of Montreal in the educational administration and foundations department. My research supervisor is Micheline-Joanne Durand, professor at the department of educational administration and foundations department also.

Description of this project

My project aims to better understand candidates' experience of preparation, going through and getting results of the OQLF french examination. I thus intend to recruit around thirty candidates having taken the examination, just like you.

If I participate, what do I have to do ?

You will have to take part in an interview during which I will ask you questions about your experience of preparation, going through and getting your results at the OQLF french examination. The interview will last no more than one hour, and with your permission I will record it so as to be able to transcribe everything you have told me without forgetting anything.

Are there any risks or advantages associated to participating in this research ?

There are no risks to answering my questions. However, we identify two inconveniences to your participation. The first inconvenience being your inability to attend to other things during the interview. The second inconvenience being feeling uneasy before or during the

interview in case you have failed the OQLF french exam. Let me reassure you that I will not judge you on your language competencies. I only wish to understand your experience with regards to the french examination.

You will not be paid for your participation and will not have any personal gain. Since many immigrants have to do this exam in Quebec, your participation will help shed light on the subject and let your voice be heard.

What will you do with my answers ?

I will analyze answers given by all participants so as to understand your experience of preparation, going through and getting results to the OQLF french examination. The results will be part of the doctoral thesis.

Will my personal data be protected ?

Yes ! No information which will enable to identify you in any way will be published. Moreover, all information will be kept in a confidential manner. All recordings and transcriptions will be kept in a locked office and only my supervisor and I will have access. Recordings and other information allowing to identify you will be destroyed 7 years after the end of my project. After that time, I will keep the transcriptions only, without any information concerning people having given them.

General results of my project could be used in written publications or oral communications. However, they will be anonymised, i.e., without identifying participants.

Am I compelled to answer all the questions or complete the interview till the end ?

No ! You can decide not to answer one or more questions. You can also decide not to continue your participation to the interview at any time and abandon the project. In this case, you can ask me not to use your answers and destroy them. However, once data collected is on their way to publication, I will not be able to destroy analyses and results pertaining to your interview. However, no information allowing to identify you will be published.

To whom should I address myself if I have questions during the study ?

For all questions, you can contact me on the following email address ld.ramoo@umontreal.ca or call me on [REDACTED]. Many resources are at your disposal.

For any query on your rights or the responsibilities of the researchers concerning your participation to this project, you can contact the committee via phone 514-343-6111 extension 1896 or at the email address CPER@umontreal.ca or consult the web site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

If you have any complaints concerning your participation to this research, you can contact the ombudsman (he « protects citizens ») of the University of Montreal, on phone number 514-343-2100 or at the email address ombudsman@umontreal.ca (the ombudsman accepts collect calls).

How can I give my consent to participate in the study ?

To participate, kindly send an email to ld.ramoo@umontreal.ca. I will contact you to schedule a meeting place (for example, a café or a University of Montreal local) and the time of the meeting. If you are unable to meet in person, feel free to call me on [REDACTED] [REDACTED] for scheduling a phone interview.

CONSENT FORM



Research title : Migrants', candidates of professional licensure bodies, experience to the authentic evaluation of their language competencies to the Office québécois de la langue française french examination.

Student researcher : Lakshmee Devi Ramoo, Ph.D student
Educational measurement and evaluation
Faculty of educational sciences
University of Montreal

Research supervisor : Micheline-Joanne Durand, full professor
Department of educational administration and foundations
Faculty of educational sciences
University of Montreal

1. Research project description

For professional licensure in Quebec, migrants must show french language competencies by succeeding in the Office québécois de la langue française (OQLF) french examination. In this project, we wish to understand your experience of preparation, going through and obtaining results of this examination. For this purpose, we wish to recruit around thirty candidates. Your participation in our project will help in knowledge advancement with regards to authentic evaluation of language competencies of migrants pertaining to the OQLF french exam.

2. Nature, duration and conditions of participation

Your participation consists of taking part in a recorded interview in which you will share your experience of preparation, going through and obtaining results to the OQLF french exam. This interview will be recorded with your permission on audio support to facilitate

transcription. The duration of the meeting will depend on the answers that you will give. However, we do not expect it to last longer than 1 hour. We might contact you for a second meeting so as to confirm what you said in the previous interview, if you are agreeable. The meeting place and time will be determined with the interviewer, according to your schedule. For example, we could meet in a café or University of Montreal local. If you are unable to meet in person, we could schedule a phone interview.

3. Risks and inconveniences

Your participation in this research does not entail any risk. However, we identify two inconveniences to your participation. The first inconvenience being your inability to attend to other things during the interview. The second inconvenience being feeling uneasy before or during the interview in case you have failed the OQLF french exam. Let us reassure you that we will not judge you on your language competencies. We only wish to understand your experience with regards to the french examination.

4. Advantages and benefits

Your participation will allow knowledge advancement in the field. To date, no research has been done on candidates' experience with regards to the OQLF examination. Since many immigrants have to do this exam in Quebec, it is important to shed light on the subject and take note of your experiences and let your voice be heard.

5. Compensation

No compensation will be given in the context of your participation to the study.

6. Anonymity, confidentiality, data protection and conservation

Information that you will give remain confidential. Each participant will be given a number and only the student researcher and her supervisor will have access to the complete list of participants and numbers attributed. All information will be conserved in a binder which will be locked in an office under key. No information which will enable to identify you will be published. These information will be destroyed 7 years after the end of the project.

Only data which will not allow your identification will be conserved after this date, the time necessary for their use.

7. Result dissemination

Knowledge acquired will be presented in scientific and professional conferences. They will also be disseminated in scientific writings such as *Mesure et évaluation en éducation* and *Studies in Educational Evaluation* journals. A summary of the research results will be also sent to you via email, if you wish so.

8. Right of withdrawal and voluntary participation

You are free to accept or refuse to participate in this research project. You can withdraw from this study at any time, without any justification and consequences for you. You will only have to inform me, and that too verbally. In case you withdraw from the project, your personal information and interview data will be destroyed. However, once the publication process is set, it will be impossible to destroy analyses and results pertaining to your data.

9. Resource persons

For all questions, you can contact the student researcher on the following email address ld.ramoo@umontreal.ca or on telephone number [REDACTED].

For any query on your rights or the responsibilities of the researchers concerning your participation to this project, you can contact the advisor of the Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) at CPER@umontreal.ca or via phone 514-343-6111 extension 1896 or consult the web site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

If you have any complaints concerning your participation to this research, you can contact the ombudsman of the University of Montreal, on phone number 514-343-2100 or at the email address ombudsman@umontreal.ca (the ombudsman accepts collect calls).

Consent

I acknowledge having taken cognizance of the above information, having obtained answers to my questions pertaining to my participation in the research and understand the aim, the nature, the advantages, risks and inconveniences to this research.

Please tick the appropriate column.

	Yes	No
<i>I consent to the interview being recorded.</i>		
<i>I consent to be contacted a second time so as to confirm what has been said in the previous interview, if need be.</i>		
<i>I consent that anonymised data collected in this study be used for subsequent research projects of the same nature, conditional to their ethics approval and respect of the same principles of confidentiality and data protection.</i>		

Signature :

Date :

Surname :

Name :

Email address :

It is very important to mention to you that all these information will never be revealed and that they will not appear in research documents. A number will be associated to your file. We need your name and surname simply to prove your consent of participation and we require your email address to be able to send you a summary of the results of the research or to contact you in case we need to clarify information with regards to the interview, in case you agree.

I declare having explained the aim, nature, advantages, risks and inconveniences of the study and having answered to the best of my knowledge, questions asked.

Surname and name of student researcher : Lakshmee Devi Ramoo

Signature of student researcher : ----- Date : -----

A paper version has been given to me : -----

Annexe 3a : Canevas d'entrevue pour les candidats (en français)

On va revivre ensemble votre journée d'examen à l'OQLF. C'est comme si vous racontiez à un-e ami-e ou un-e collègue votre journée d'examen.

1. Vous vous rappelez si c'était le matin ou l'après-midi ? Que s'est-il passé à votre arrivée à l'OQLF ? (Avez-vous pu parler avec les autres candidats ? De quoi avez-vous parlé ? Que ressentiez-vous ?)

2. Qu'est-ce qui s'est passé une fois que vous êtes entré dans la salle d'examen ? (Comment s'est passé la première partie de l'examen ? Qu'avez-vous fait ? Comment s'est passé la deuxième partie de l'examen ? Comment étaient les autres candidats autour de la table ? Y avaient-ils d'autres personnes dans la salle ? Que ressentiez-vous ? Comment s'est passé la troisième partie de l'examen ? Et la dernière partie de l'examen ? Que ressentiez-vous à la fin de l'examen ?)

3. L'examen a été créé dans le but de vérifier si vous pouvez travailler en français au Québec. Que pensez-vous de cet examen ?

4. Maintenant nous parlerons des résultats obtenus. (a) Pourriez-vous me donner des détails sur vos résultats ? (b) Quels facteurs pourraient expliquer vos résultats ? (c) Que pensez-vous de la documentation obtenue avec les résultats ? (De quelle manière votre quotidien vous a permis de vous préparer à l'examen ?)

5. Nous avons presque terminé. Je vais vous poser des questions générales. Avez-vous des recommandations à faire en lien avec cet examen ? (Comment pourrait-on améliorer cet examen ?)

6. Y-a-t-il autre chose dont vous voudriez me parler par rapport à l'examen ?

7. Nous allons terminer avec des questions qui me permettront de faire votre portrait. (a)
De quel pays venez-vous ? (b) Quelle est votre profession ?

Annexe 3b : Canevas d'entrevue pour les candidats (en anglais)

We are going to relive together your exam day at the OQLF. It's like sharing how the exam day went about with a friend or a colleague.

1. Do you remember if it was in the morning or in the afternoon ? What happened when you arrived at the OQLF ? (Were you able to talk with the other candidates ? What did you talk about ? How were you feeling ?)

2. What happened once you entered the exam room ? How did the first part of the exam go ? What did you do ? How did the second part of the exam go ? How were the other candidates around you ? Were there other people in the room ? How were you feeling ? How did the third part of the exam go ? And the last part ? How did you feel at the end of the exam ?

3. This exam is meant to verify whether you can work in french in Quebec. What do you think of the exam ? (What do you think of the content or theme of the case study ?)

4. Now we are going to talk about your results. (a) Would you give me details of your results ? (b) What factors could have influenced your results ? (c) What do you think of the documentation received with your results ? (In which way your day to day helps you prepare for this exam ?)

5. We have almost finished. I'am going to ask you general questions. Do you have any recommendation with regards to this exam ? (How could we improve this exam ?)

6. Is there any other thing you wish to talk about with regards to this exam ?

7. We are going to end this interview with questions which will enable me to make your portrait. (a) You come from which country ? (b) What is your profession ?

Annexe 4 : Gabarit du journal de bord

Données contextuelles

Date de l'entrevue :

Pays d'origine :

Nom de la personne :

Résultats :

Profession :

Genre :

Lieu de la rencontre s'il y a lieu :

Moment de passation de l'épreuve :

Entrevue téléphonique :

Nombre de passation à l'épreuve :

Données factuelles

Citations percutantes :

Autres détails :

Mon interprétation

L'apport théorique de l'entrevue (Mes codes):

L'apport méthodologique (Ce que je dois faire en ce qui concerne la recherche de documents) :

Annexe 5 : Premier tableau de codes d'analyse inspiré du cadre conceptuel

Rubriques	Sous-catégories
Facteurs personnels	Opinions, Croyances, Attitudes, Perceptions, Émotions
L'épreuve	Pertinence, représentation, ressentie envers le design
Informations sur l'épreuve	Consigne, format, critère d'évaluation, influence des formateurs, collègues, médias et institutions
Contexte physique	Accès, sécurité, tranquillité, distractions, suffisance du matériel, compétences de la personne administrant l'épreuve
Résultat	Opinions, Croyances, Attitudes, Perceptions, Émotions
Jugement	Subjectivité, Connaissance/manque de connaissance des critères d'évaluation
Politiques qui entourent l'épreuve	Traitement des immigrants, politique de langue

Annexe 6 : Matrice des données brutes de l'entrevue

Catégorie	Code	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Q1. Facilitateurs à la préparation	Études antérieures ou présentes en français	14	1.00%	12	40.00%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Cours de francisation du MIFI	3	0.20%	3	10.00%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Pratique du français au travail	11	0.80%	10	33.30%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Pratique du français à la maison	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Écouter la radio	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Utilisation de ressources papier ou en ligne-gratuites ou payantes	9	0.70%	6	20.00%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Apprentissage en groupe d'amis ou de collègues	6	0.40%	5	16.70%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Avoir un tuteur privé	6	0.40%	5	16.70%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Suivre des cours spécialisés pour l'épreuve-présentiel ou en ligne	10	0.70%	8	26.70%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Lire les journaux	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Employeurs paient les cours de français	4	0.30%	3	10.00%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Vivre au Québec	2	0.10%	1	3.30%
Q1. Facilitateurs à la préparation	Applications mobiles	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Barrières à la préparation	Coût des cours	7	0.50%	6	20.00%
Q1. Barrières à la préparation	Temps limité	5	0.40%	5	16.70%

Q1. Barrières à la préparation	Manque de ressources	4	0.30%	3	10.00%
Q1. Barrières à la préparation	Pratique du français limité de manière générale	3	0.20%	3	10.00%
Q1. Barrières à la préparation	Manque de pratique du français requis pour faire l'épreuve	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Barrières à la préparation	Études dans une langue autre que le français	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Barrières à la préparation	Travail dans une langue autre que le français	4	0.30%	3	10.00%
Q1. Barrières à la préparation	Site web de l'OQLF en français uniquement	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Points soulevés quant à la préparation	Pertinence des cours spécialisés	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Points soulevés quant à la préparation	Qualité des cours spécialisés/tutorat	9	0.70%	7	23.30%
Q1. Points soulevés quant à la préparation	Manque de connaissance par rapport au format de l'épreuve	5	0.40%	4	13.30%
Q1. Points soulevés quant à la préparation	Niveaux de français des collègues de cours	1	0.10%	1	3.30%
Q1. Points soulevés quant à la préparation	Lacune des cours de francisation du MIFI	2	0.10%	2	6.70%
Q1. Points soulevés quant à la préparation	Préparation le jour de l'épreuve	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Accueil	Déroulement	20	1.50%	17	56.70%
Q2. Attente	Ressenti positif	11	0.80%	11	36.70%
Q2. Attente	Ressenti négatif	14	1.00%	10	33.30%
Q2. Attente	Ressenti neutre	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Attente	Ressenti mixte	2	0.10%	2	6.70%
Q2. Attente	Conseils donnés-modérateur-examineur	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Attente- interaction avec d'autres candidats	Vécu antérieur de la nouvelle épreuve	4	0.30%	3	10.00%

Q2. Attente- interaction avec d'autres candidats	Vécu antérieur de l'ancien examen				
Q2. Attente- interaction avec d'autres candidats	Conseils donnés par candidat ou d'autres candidats	4	0.30%	3	10.00%
Q2. Attente- interaction avec d'autres candidats	Difficultés rencontrées	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Étape 1	Modérateur- Consignes 1	34	2.50%	21	70.00%
Q2. Étape 1	Candidat-ressenti positif-1	3	0.20%	3	10.00%
Q2. Étape 1	Candidat-ressenti négatif-1	7	0.50%	5	16.70%
Q2. Étape 1	Candidat- Ressenti-Impact sur la performance	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Étape 1	Candidat- Incompréhension des consignes	3	0.20%	3	10.00%
Q2. Étape 1	Candidat- Incompréhension du cas en général	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Étape 1	Candidat-Bonne compréhension du cas en général	2	0.10%	2	6.70%
Q2. Étape 1	Candidat- Incompréhension des termes dans le cas	3	0.20%	2	6.70%
Q2. Étape 1	Candidat- Description du déroulement de l'étape 1	34	2.50%	24	80.00%
Q2. Étape 1	Autres candidats- nombre présents	32	2.40%	27	90.00%
Q2. Étape 1	Autres candidats- Nombre absents	17	1.30%	16	53.30%
Q2. Étape 1	Candidat seul	4	0.30%	2	6.70%
Q2. Étape 2	Modérateur- Consignes 2	9	0.70%	8	26.70%
Q2. Étape 2	Modérateur- manières de faire	31	2.30%	21	70.00%
Q2. Étape 2	Modérateur- manière de	8	0.60%	6	20.00%

	transmettre des informations des candidats manquants-absents-lecture littérale				
Q2. Étape 2	Modérateur-manière de transmettre des informations des candidats manquants-absents-explication-résumé	4	0.30%	4	13.30%
Q2. Étape 2	Modérateur-manière d'éliminer des candidats	6	0.40%	4	13.30%
Q2. Étape 2	Modérateur-Raisons données pour l'élimination des candidats	2	0.10%	1	3.30%
Q2. Étape 2	Examineur-2	2	0.10%	2	6.70%
Q2. Étape 2	Candidat-ressenti positif-2	20	1.50%	15	50.00%
Q2. Étape 2	Candidat-ressenti négatif-2	9	0.70%	7	23.30%
Q2. Étape 2	Candidat-ressenti mixte-2	4	0.30%	4	13.30%
Q2. Étape 2	Candidat-Description du déroulement de l'étape 2	40	2.90%	26	86.70%
Q2. Étape 2	Candidat-Incompréhension des consignes-2	10	0.70%	6	20.00%
Q2. Étape 2	Candidat-Difficulté de la gestion de la quantité d'informations des fiches	3	0.20%	2	6.70%
Q2. Étape 2	Candidat-Tours de paroles contrôlés	5	0.40%	4	13.30%
Q2. Étape 2	Candidat-Tours de paroles libres	4	0.30%	3	10.00%

Q2. Étape 2	Candidat-Capable de se débrouiller complètement sans l'expertise	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Étape 2	Autres candidats-Transmission des informations des fiches-lecture littérale	2	0.10%	2	6.70%
Q2. Étape 2	Autres candidats-Transmission des informations des fiches-explication-résumé	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Étape 2	Autres candidats-caractéristiques-accents difficiles	6	0.40%	4	13.30%
Q2. Étape 2	Autres candidats-caractéristiques-personnalité	10	0.70%	5	16.70%
Q2. Étape 2	Autres candidats-Bonne impression, français correcte	9	0.70%	8	26.70%
Q2. Étape 2	Autres candidats-niveau de français mixte	15	1.10%	13	43.30%
Q2. Étape 2	Autres candidats-caractéristiques-domaines d'expertise	26	1.90%	13	43.30%
Q2. Étape 2	Facteurs influençant la performance-niveau de français des autres	1	0.10%	1	3.30%
Q2. Étape 2	Perception sur le questionnaire pendant la discussion	3	0.20%	3	10.00%
Q2. Étape 2	Contenu du cas	31	2.30%	21	70.00%
Q2. Étape 2	Authenticité du cas discuté	15	1.10%	10	33.30%
Q2. Étape 2	Pause-durée	4	0.30%	4	13.30%
Q2. Étape 2	Pause-déroulement	10	0.70%	8	26.70%

Q2. Étape 3	Personnel de l'OQLF-consignes	6	0.40%	6	20.00%
Q2. Étape 3	Tâche à faire-écriture	21	1.50%	14	46.70%
Q2. Étape 3	Candidat-authenticité de la tâche	8	0.60%	6	20.00%
Q2. Étape 3	Candidat-description du déroulement de l'étape 3	5	0.40%	5	16.70%
Q2. Étape 3	Difficultés-temps pour compléter la tâche	8	0.60%	5	16.70%
Q2. Étape 3	Difficultés-temps de révision	5	0.40%	5	16.70%
Q2. Étape 3	Difficultés-gestion des informations retenues à l'étape précédente	7	0.50%	5	16.70%
Q2. Étape 4	Candidat-description du déroulement de l'étape 4	31	2.30%	22	73.30%
Q2. Étape 4	Candidat-difficulté-tâche	10	0.70%	5	16.70%
Q2. Étape 4	Candidat-difficulté-temps de réflexion	2	0.10%	2	6.70%
Q2. Étape 4	Candidat-ressenti positif 4	17	1.30%	16	53.30%
Q2. Étape 4	Candidat-ressenti négatif-4	5	0.40%	5	16.70%
Q2. Étape 4	Candidat-ressenti-mixte 4	11	0.80%	8	26.70%
Q3. Résultats	Opinion sur la documentation	29	2.10%	15	50.00%
Q3. Résultats	Décision prise suite aux résultats	9	0.70%	5	16.70%
Q3. Opinion générale de l'épreuve	Opinion positive	20	1.50%	10	33.30%
Q3. Opinion générale de l'épreuve	Opinion mixte	12	0.90%	9	30.00%
Q3. Opinion générale de l'épreuve	Opinion négative	15	1.10%	8	26.70%

Q3. Opinion générale de l'épreuve	Opinion erronée	2	0.10%	2	6.70%
Q3. Opinion générale de l'épreuve	Vie personnelle	8	0.60%	5	16.70%
Q3. Opinion générale de l'épreuve	Vie professionnelle	18	1.30%	16	53.30%
Recommandations pour l'épreuve	Préparation	8	0.60%	8	26.70%
Recommandations pour l'épreuve	Étape 1	13	1.00%	10	33.30%
Recommandations pour l'épreuve	Étape 2	10	0.70%	8	26.70%
Recommandations pour l'épreuve	Étape 3	11	0.80%	6	20.00%
Recommandations pour l'épreuve	Étape 4	1	0.10%	1	3.30%
Recommandations pour l'épreuve	Suite aux résultats	5	0.40%	5	16.70%
Recommandations pour l'épreuve	Recommandation générale	31	2.30%	20	66.70%
Recommandations pour les autres candidats	Ce qu'il faut faire pour réussir	9	0.70%	5	16.70%
Données nominatives	Irak	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives	Iran	8	0.60%	8	26.70%
Données nominatives	Brésil	3	0.20%	3	10.00%
Données nominatives	Venezuela	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives	Pérou	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives	Immigration interprovinciale	3	0.20%	3	10.00%
Données nominatives	Roumanie	2	0.10%	2	6.70%

Données nominatives\Pays d'origine	Colombie	3	0.20%	3	10.00%
Données nominatives\Pays d'origine	Japon	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Pays d'origine	Angleterre	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives\Pays d'origine	Liban	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Pays d'origine	Afrique du Sud	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Pays d'origine	États-Unis	3	0.20%	3	10.00%
Données nominatives\Pays d'origine	Égypte	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Pays d'origine	Ile Maurice	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Hygiéniste dentaire	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Orthophoniste	3	0.20%	3	10.00%
Données nominatives\Profession	Conseiller en ressources humaines	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Administrateur agréé	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Avocat	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Comptable	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives\Profession	Médecin	3	0.20%	3	10.00%

Données nominatives\Profession	Podiatre	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Ingénieur géotechnique	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Ingénieur électrique	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives\Profession	Ingénieur civil	8	0.60%	8	26.70%
Données nominatives\Profession	Ingénieur électronique	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives\Profession	Ingénieur environnementale	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Ingénieur mécanique	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives\Profession	Ingénieur en télécommunications	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives\Profession	Ingénieur chimique	1	0.10%	1	3.30%
Données nominatives	Réussite à l'épreuve	16	1.20%	16	53.30%
Données nominatives	Échec à l'épreuve	9	0.70%	9	30.00%
Données nominatives	Échec suivi de réussite	3	0.20%	3	10.00%
Données nominatives	Résultat non disponible	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives	Nombre de passation à l'épreuve	30	2.20%	30	100.00%
Données nominatives\Genre	Homme	17	1.30%	17	56.70%
Données nominatives\Genre	Femme	13	1.00%	13	43.30%
Données nominatives	Entrevue en personne	6	0.40%	6	20.00%
Données nominatives	Entrevue par téléphone	22	1.60%	22	73.30%

Données nominatives	Entrevue en personne et par téléphone	2	0.10%	2	6.70%
Données nominatives	Date d'entrevue	40	2.90%	30	100.00 %
Données nominatives	Moment de passation de l'épreuve	36	2.70%	30	100.00 %
Données nominatives	Durée de l'entrevue	30	2.20%	30	100.00 %
Nombre de candidats prévus par séances/données nominatives	4 candidats	12	0.90%	9	30.00%
Nombre de candidats prévus par séances/données nominatives	6 candidats	4	0.30%	4	13.30%
Nombre de candidats prévus par séances/données nominatives	8 candidats	16	1.20%	16	53.30%
Nombre de candidats prévus par séances/données nominatives	inconnu	2	0.10%	2	6.70%

Annexe 7 : Liste officielle des partenaires de l'OQLF à date du 04-04-2020

<i>Établissements partenaires</i>	<i>Sites Internet</i>
Cégep du Vieux Montréal	http://www.cvm.qc.ca/formationcontinue/centrelangues/atelieroqlf/Pages/index.aspx
Université de Montréal (École de langue)	http://ecolede-langues.umontreal.ca/francais-langue-seconde/preparation-examens-oqlf/
UQAM (École de langue)	https://langues.uqam.ca/francais/accueil-francais.html
Collège Dawson	https://www.dawsoncollege.qc.ca/ctd/online-tutorial-for-the-oqlf-french-exam/
Centre Pauline-Julien (CSDM)	http://centre-pauline-julien.csdm.ca/cours-offerts/cours-de-preparation-aux-examens-de-francais-oqlf/
Université Concordia	https://www.concordia.ca/

Office québécois de la langue française

www.oqlf.gouv.qc.ca



2018-04-17

Annexe 8 : Informations concernant le format de l'épreuve

<p>1 <u>Activité préparatoire individuelle</u> (Compréhension écrite en français)</p> <p>Vous devez lire la fiche de renseignements qui vous sera remise. Elle contient deux textes qui fournissent les informations relatives à l'étude de cas :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ un contexte, qui est le même pour tous;▪ un texte propre à chacun. <p>Vous pouvez prendre des notes sur la fiche et sur la feuille de notes.</p> <p>La compréhension de ces informations est nécessaire pour participer à la 2^e activité.</p> <p style="text-align: right;">15 minutes</p>	<p>2 <u>Activité d'interaction orale en groupe</u> (Compréhension et expression orales en français)</p> <p>Il s'agit d'une discussion de groupe impliquant un maximum de huit personnes de la même profession.</p> <ul style="list-style-type: none">• Vous devez d'abord communiquer les informations de votre fiche et poser des questions aux autres personnes présentes afin d'obtenir l'ensemble des renseignements relatifs à l'étude de cas.• Vous devez ensuite discuter des solutions ou des recommandations possibles. <p>Vous pouvez prendre des notes pendant la discussion pour faciliter la rédaction prévue à l'activité suivante.</p> <p style="text-align: right;"><i>Cette épreuve est filmée.</i></p> <p>De 20 à 60 minutes environ</p> <p>Votre participation active est obligatoire pour participer à l'activité suivante; sinon, votre examen se termine ici.</p>
<p>3 <u>Activité individuelle d'écriture</u> (Expression écrite en français)</p> <p>Il s'agit de la rédaction d'un texte dans lequel vous devez présenter une solution ou une recommandation liée à l'étude de cas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Vous devez rédiger, en suivant les consignes, un texte d'un minimum de mots variant entre 150 et 200, selon la profession. <p>Les notes prises pendant la discussion et la fiche de renseignements sont les seuls documents autorisés.</p> <p>Le brouillon ainsi que les feuilles de notes ne seront pas corrigés.</p> <p style="text-align: right;">60 minutes</p>	<p>4 <u>Activité d'interaction orale individuelle</u> (Compréhension et expression orales en français)</p> <p>Il s'agit d'une rencontre avec l'évaluatrice ou l'évaluateur, qui joue le rôle d'une personne impliquée dans l'étude de cas. Cette personne vous fait part de nouveaux faits concernant la situation.</p> <ul style="list-style-type: none">• Vous devez lui expliquer les solutions ou les démarches professionnelles que vous lui suggérez, selon la consigne. <p style="text-align: right;"><i>Cette épreuve est enregistrée.</i></p> <p style="text-align: right;">15 minutes</p>

8 février 2018