

L'évaluation formelle du français L2 en contexte d'immigration : expériences des femmes peu scolarisées

Formal assessment of learning in French as a second language in an immigration context: experiences of women as LESLLA learners

Oumaïma Mahjoubi - Oumaima.mahjoubi@umontreal.ca - <https://orcid.org/0009-0005-2959-4839>

Université de Montréal - Canada

Christophe Chénier - Christophe.chenier@umontreal.ca - <https://orcid.org/0000-0003-3825-2767>

Université de Montréal - Canada

Pour citer cet article : Mahjoubi, O. et Chénier, C. (2025). L'évaluation formelle des apprentissages en français L2 en contexte d'immigration : expériences des femmes peu scolarisées. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 105-122. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-105>

Résumé

En nous intéressant à la voix des élèves, nous nous sommes appuyé.es sur le mémoire de (Mahjoubi, 2022), qui examine l'expérience évaluative formelle sous l'angle de six femmes peu scolarisées apprenant le français comme langue seconde (L2) au Québec. Cette recherche adopte une approche phénoménologique (Giorgi, 2009) visant à mettre en lumière le sens que les apprenantes attribuent à cette expérience. Une réflexion sur le lien entre le sens et la voix nous a conduit.es à concevoir la voix non pas simplement comme une expression de soi en prenant la parole, mais comme une négociation entre les participantes et les chercheur.es. La collecte des données, réalisée à travers des entretiens individuels menés dans la langue maternelle des participantes, ainsi que l'analyse inductive de ces données, ont permis de dégager une compréhension de l'expérience évaluative sous la forme d'un cycle triphasique : l'exploration, l'acculturation et la maturation. L'article se conclut sur une note critique, exposant les enjeux et limites inhérents à la prise en compte de la voix des participant.es dans le cadre de la recherche.

Mots-clés

Personnes immigrantes allophones peu scolarisées ou peu alphabétisées (PIPSPA), langue seconde L2, voix des apprenant.es, évaluation formelle des apprentissages, phénoménologie de Giorgi

Abstract

In focusing on student voice, we drew on the dissertation by (Author1, date), which examines the formal evaluative experience from the perspective of six women with little formal education learning French as a second language (L2) in Quebec. This research adopts a phenomenological approach (Giorgi, 2009) aimed at shedding light on the meaning that learners attribute to this experience. Reflection on the link between meaning and voice led us to conceive of voice not simply as self-expression through speaking up, but as a negotiation between participants and researchers. Data collection and inductive analysis, carried out through individual interviews in the participants' mother tongues, enabled us to develop an understanding of the evaluative experience in the form of a triphasic cycle: exploration, acculturation and maturation. The article concludes with a critical note, outlining the challenges and limits inherent in considering the participants' voices in the context of research.

Key words

Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) learners, second language (L2), learners' voice, formal assessment, phenomenology of Giorgi

1. Introduction

La question de l'implication des apprenants dans le processus éducatif et, plus largement, de leurs rôles, est présente dès les premiers textes occidentaux discourant de pédagogie, par exemple chez Platon (*La République*, livre II et suivants). Consubstantielle à cette question, celle de la voix des apprenant.es et de leurs capacités à se faire entendre traverse les 20^e et 21^e siècles et elle se décline en trois grandes tendances qu'illustre bien le texte introductif de ce numéro et sa figure 1 : les apprenant.es peuvent ne pas être consulté.es, ils.elles peuvent l'être de manière sémantique, en restant au niveau de la construction de sens, ou peuvent participer pleinement aux décisions les concernant, donnant donc à leurs voix un caractère illocutoire et performatif (Mottier Lopez et al., 2025).

La littérature contemporaine sur l'évaluation s'inscrit dans cette tradition, en mettant en avant l'importance d'évaluer de manière bienveillante, en collaboration active avec les personnes apprenantes (Balan et Jönssen, 2018 ; Morales Villabona et al., 2024). Ces dernières doivent savoir quand, comment et ce sur quoi elles seront évaluées, en plus de participer à l'évaluation, en aidant, par exemple, à définir ses outils ou en procédant par autoévaluation, évaluation par les pairs ou coévaluation (Andrade, 2019 ; Morales Villabona, 2023). Il ne s'agit pas seulement d'informer passivement les personnes évaluées, il faut que celles-ci puissent participer au processus évaluatif et, donc, s'exprimer sur ce processus. Comme le soulignent divers auteurs.trices, la rétroaction doit être bidirectionnelle pour être vraiment efficace (Hattie et Timperley, 2007 ; Mottier Lopez et al., 2021). Cela suppose que les personnes évaluées aient les capacités communicationnelles pour ce faire et que les autres acteurs.trices pédagogiques concerné.es, les enseignant.es en premier lieu, écoutent ce que les personnes évaluées disent et en tiennent compte afin d'ajuster leurs pratiques évaluatives. Cela a suscité des enjeux et débats quant à la possibilité de prendre en compte la voix des personnes évaluées, particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves en bas âge ; la capacité de ces derniers à s'exprimer étant remise en question par d'aucuns à cause de leur maturité ou de leur compréhension des situations (Farmer, 2022 ; Raby et Raddon, 2015 cité par Farmer, 2022). Mais, au-delà de ces doutes, ces personnes évaluées ont une langue commune avec les acteurs.trices de leur milieu scolaire et elles sont familières avec la forme scolaire et la microculture de leurs classes (Maulini et Perrenoud, 2005 ; Mottier Lopez, 2008). Elles peuvent donc, théoriquement, s'exprimer et être entendues.

Ce n'est toutefois pas toujours ainsi. Un cas particulièrement intéressant est celui des personnes immigrantes se retrouvant dans un État dont elles parlent peu ou pas la langue et qui suivent des cours de langue pour mieux intégrer leur société d'accueil. Ces personnes vivent une double altérité, d'une part l'étrangeté de la langue étrangère (L2) et d'autre part celle de la culture éducative de l'État d'accueil (Goodman, 2011 ; Magnan et al., 2022). La participation à l'évaluation de ces personnes ne va plus de soi, surtout pour celles de niveau débutant, commençant tout juste l'apprentissage de la L2 et qui ont des capacités communicationnelles restreintes. C'est encore plus vrai pour les personnes ayant peu ou pas fréquenté l'école et qui, se retrouvant en classe dans leur État d'accueil pour apprendre une L2, font face à deux obstacles supplémentaires. Elles maîtrisent peu ou pas la forme scolaire et elles ne connaissent pas la culture évaluative de leur État d'accueil (Altherr Flores, 2021). Ces apprenant.es n'ont pas vraiment les compétences nécessaires pour interagir en L2 sur des questions complexes portant sur des choix pédagogiques. Ils ou elles peuvent exprimer certaines préférences quant à une modalité d'évaluation plutôt qu'une autre, mais leur participation potentielle reste limitée. En plus, le collectif des apprenant.es rassemble

différentes langues premières (L1), faisant en sorte qu'il n'y a souvent pas de *lingua franca*¹ permettant des échanges collectifs forts, en dehors du recours aux outils informatiques de traduction. Dans ces conditions, faire entendre sa voix sur les questions évaluatives ne va pas de soi.

Nous nous intéressons donc à la situation de telles personnes immigrantes au Québec, que l'État désigne comme « personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées » (PIPSPA)² et qui ont déclaré, à leur arrivée au Québec, avoir de zéro à huit années de scolarité. Des cours de français spécifiques à cette population sont offerts par l'État afin de répondre à leurs besoins particuliers (Amireault, 2015 ; Fortier et al., 2021). Bien que chaque commission scolaire définisse ses propres attentes et évaluations, l'objectif commun consiste à travailler les compétences de base en français à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'à connaître des informations sur la société québécoise. Cela permet aux apprenant.es de développer une autonomie en communication dans les situations quotidiennes (Commission scolaire de Montréal, 2015). Alors que certaines institutions scolaires préfèrent le terme « niveaux » pour regrouper les apprenant.es, dans la plupart des cas, on parle de compétences langagières. Les apprenant.es progressent, en allant des tâches élémentaires comme l'échange des informations de base (noms, prénoms, pays d'origine, etc.) et le recopiage des mots pour travailler la motricité fine, jusqu'à des tâches plus avancées, telles que la capacité d'échanger sur différents sujets concrets et de rédiger des phrases vers la fin de la formation (Centre de services scolaire de Montréal, 2025). Chaque session se termine par des évaluations individuelles de format traditionnel en L2. À l'oral : conversations avec l'enseignante, jeux de rôles pour l'interaction orale, lecture. À l'écrit : formulaire à remplir, dictée de mots vus en classe, production d'un court paragraphe à propos d'un sujet du quotidien. La réussite de ces évaluations est normalement requise pour l'avancement d'une classe à l'autre, ce qui ne va pas de soi pour des personnes peu habituées à ce genre d'évaluations.

2. Problématique : l'évaluation formelle des PIPSPA en contexte d'apprentissage de L2

Bien que l'évaluation informelle, c'est-à-dire le jugement quotidien sur ce qui nous entoure, soit une pratique courante, l'évaluation formelle des apprentissages demeure une expérience essentiellement scolaire (Mottier Lopez, 2015). Elle est planifiée ou spontanée, mais est souvent orchestrée, jugée et commentée par une personne en situation d'autorité soit l'enseignant.e, et c'est une expérience ritualisée (Belhoste, 2002 ; Merle, 1998). Les PIPSPA, peu familières avec les codes structurant ces rituels évaluatifs, ont généralement de la difficulté à profiter des évaluations formelles pour montrer ce dont elles sont capables comme le montrent les résultats des études suivantes.

¹ Il s'agit de la langue de communication entre un groupe de personnes qui ne partagent pas la même langue maternelle ou le même dialecte (Linga Franca, 2025, 30 janvier).

² Plusieurs appellations font référence aux PIPSPA. On trouve entre autres : adultes allophones peu ou pas scolarisés (AAPPS) (Mahjoubi, 2022), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) learners*, *Learners with Interrupted Formal Education (LIFE)*, *Students with Limited or Interrupted Formal Education (SLIFE)*, *Students with Interrupted Formal Education (SIFE)* (Porter-Szucs, 2014), *adults developping first-time print literacy* (Gonzalves, 2019) ; *emergent learners* ; *adult English Language Learners with limited literacy* (Bigelow et Schwarz, 2010) ; *low-educated second language learnig adults* (Choi et Ziegler, 2015) ou encore *non-literate adult immigrants ou low-literate learners* (Minuz et Kurvers, 2021), etc.

2.1. Études « sur » l'évaluation des PIPSPA

S'appuyant sur le constat que les PIPSPA ont des besoins différents en matière d'apprentissage par rapport aux personnes immigrantes allophones mais scolarisées (Aberdeen et Johnson, 2015 ; Bagna et al., 2017 ; Bigelow et Schwarz, 2010 ; Bigelow et Vinogradov, 2011 ; Choi et Ziegler, 2015 ; Klassen, 1991 ; Minuz et Kurvers, 2021 ; Morais et al., 1979, 1986), l'ensemble des articles portant sur leur évaluation formelle questionne directement ou en filigrane sa validité ; la manière dont les PIPSPA sont évaluées est-elle vraiment adéquate à leurs besoins et rend-elle bien compte de leurs progrès ?

En réponse à ces questions, Gonzalves (2017) relève l'insuffisance des tests standardisés de placement pour mesurer le progrès des PIPSPA, parce qu'ils ne correspondent pas nécessairement au niveau des apprenant.es ou à ce qui est enseigné. De surcroît, certaines études soulèvent des préoccupations quant au fait qu'évaluer une compétence langagière fait souvent appel à d'autres compétences, langagières ou non. Par exemple, Altherr Flores (2021) et Day et Naeb (2022) rappellent que la compréhension de la présentation de l'évaluation³ est souvent prise pour acquis par les évaluateur.trices, alors que c'est une compétence en soi. Porter-Szucs (2014), de son côté, pointe le recours à la compétence de compréhension écrite lors d'évaluations en expression orale. Or, même dans le cadre d'évaluations d'expression orale basées sur des conversations, Simpson (2006) souligne que les attentes de l'évaluateur.trice et de l'évalué.e peuvent diverger et influencer les performances de ces derniers. L'auteur illustre cette divergence avec l'exemple d'une apprenante qui était très succincte durant l'évaluation, mais qui s'est révélée expressive et éloquente par la suite. Son attitude traduisait sa conception de l'évaluation comme une situation rigide, où il s'agissait simplement de répondre précisément aux questions posées, sans possibilité d'expression spontanée.

De manière aussi critique, mais plus concrète, Carlsen (2017) propose une évaluation à grande échelle qui répond mieux aux particularités des PIPSPA, à savoir 1) la faible maîtrise des compétences en lecture et en écriture et 2) l'absence de littératie évaluative ou « *test-wiseness* » (Carlson, 2017, p. 137), soit la non-familiarité avec les situations évaluatives. La chercheuse tente de créer des évaluations permettant aux apprenant.es de montrer leur progression, tout en minimisant ces facteurs indus. À cet effet, des consignes communiquées par image ont été employées, de même qu'un matériel de préparation à l'évaluation adapté (ex. illustration de chaque format de consigne, capsule vidéo de l'évaluation de compétence orale, etc.). D'autres démarches comme la mesure séparée des compétences langagières pour plus de justice ont été explorées, car les PIPSPA ont parfois des niveaux très différents entre l'expression orale et la compréhension orale ou écrite. Pour minimiser l'anxiété de ces apprenant.es, le recours à l'évaluation par les pairs et la présence de leur enseignant.e lors de l'évaluation ont été proposés. Par ailleurs, les recherches mentionnées dans cette section ont analysé des entretiens avec les enseignant.es et des traces de réponses des PIPSPA aux consignes. Cette dernière façon de collecter du matériau représente une participation indirecte des PIPSPA qui peut être complétée par une sollicitation directe.

³ La présentation de l'évaluation renvoie à la mise en page et à la composition du texte de l'évaluation (ex. les consignes, l'emplacement des images, le sens des espaces comme lieu pour inscrire la réponse, le sens des cases, etc.).

2.2. *Études prenant en compte la voix des PIPSPA en évaluation*

Malgré les efforts de certains chercheurs, comme Gonzalves (2021) qui identifie diverses stratégies d'écriture de ces apprenant.es en les consultant ou Aberdeen et Johnson (2015) qui utilisent des photos pour s'assurer que les PIPSPA choisissent la compétence et les activités à travailler, ces apprenant.es demeurent peu sollicités en recherche. D'ailleurs, une analyse récente de 196 actes de colloques, réalisée par Pettitt (2022) sur la définition de la littératie dans les études portant sur les PIPSPA, soulève la préoccupation selon laquelle ces dernières ne sont que rarement interrogées au sujet du sens qu'elles accordent à la littératie.

Trois études sollicitent directement les PIPSPA sur l'évaluation. En menant des entretiens avec des PIPSPA et leurs enseignant.es au sujet de leur compréhension et leurs usages du portfolio, Abbott et al. (2021) remarquent que les PIPSPA passent plusieurs évaluations en anglais L2 en une très courte durée. Il en résulte que certaines PIPSPA vivent une grande anxiété, poussant certaines à apprendre par cœur pour réussir, sans nécessairement prendre le temps de maîtriser leurs apprentissages. En mettant en lumière l'expérience de ces apprenant.es et celle de leurs enseignant.es, cet article renseigne sur l'importance de prendre en compte les besoins des PIPSPA lorsqu'elles sont évaluées. Enfin, l'approche phénoménologique adoptée par Allemano (2013) met en lumière le rôle des expériences évaluatives des PIPSPA dans leur compréhension des évaluations. En accompagnant individuellement huit PIPSPA pour analyser leurs réponses à une évaluation de compréhension écrite, Allemano remarque que, malgré le développement des compétences suffisantes en lecture pour interpréter l'évaluation, les PIPSPA participant à son étude ne parviennent pas toujours à montrer leurs compétences. Le problème réside dans leurs interactions avec les questions : plutôt que de s'appuyer sur le texte, elles ont tendance à répondre en se basant sur leurs opinions ou expériences personnelles. Somme toute, les études s'intéressent à l'évaluation formelle des PIPSPA, mais sans nécessairement consulter celles-ci à ce sujet. Celles qui leur accordent la parole sont peu nombreuses et, à notre connaissance, absentes en contexte francophone. Cette étude a donc pour objectif de faire entendre la voix des PIPSPA en mobilisant l'approche phénoménologique.

3. **Cadre théorique : l'approche phénoménologique de Giorgi (1997)**

Tirant ses origines de la philosophie, cette approche tente d'étudier les phénomènes tels que vécus par les personnes concernées en intégrant « ce » qu'elles ont vécu et « comment » elles l'ont vécu (Creswell et Poth, 2006) ; en d'autres termes, elle s'intéresse à la manière dont la conscience fait l'expérience des phénomènes. La phénoménologie s'adosse à deux principes : l'intentionnalité selon laquelle la conscience n'est pas absolue, mais une « conscience de » ; une conscience à l'égard d'un phénomène particulier. L'idée de conscience est centrale dans l'étude de l'expérience, car c'est la conscience du sujet qui donne sens à l'objet (Giorgi, 2009). L'autre principe est celui de *l'épochè*, selon lequel il importe de suspendre temporairement et dans la mesure du possible les jugements et les aprioris au sujet du phénomène à l'étude afin de mieux le comprendre vu sous l'angle des personnes concernées. La finalité de l'approche phénoménologique telle que conçue par Husserl (1970) est de synthétiser l'essence « transcendantale » du phénomène étudié, soit son sens englobant et universel. Cette fin, qui vise une certaine généralisation, illustre la dialectique propre à la phénoménologie, alliant à la fois les dimensions subjective et objective, individuelle et collective. Elle se rapproche des expériences vécues tout en englobant une perspective transcendantale.

Cette conception de la phénoménologie a été adaptée par Giorgi afin de mener à un cadre de recherche opérationnel, tout en prenant de la distance par rapport à l'objectif de recherche d'une essence transcendante ou universelle de l'expérience d'un phénomène (1997, 2009, 2017). Giorgi propose plutôt la quête d'une ou de plusieurs structures communes à travers les expériences individuelles d'un même phénomène, sans prétendre à la trouvaille d'un sens universel. Il ne suffit pas d'énumérer ou de résumer des composantes qui ressortent en commun, mais il importe de procéder à une certaine montée en abstraction tout en restant proche des expériences des participant.es, et ce, en cherchant un lien logique entre ces composantes. Les composantes transversales sont donc interreliées et dépendantes, en ce sens que la compréhension de l'une est nécessaire pour la compréhension de l'autre, et ce, à l'image des sommets d'un triangle, qui, dans l'abstraction de l'idée de triangle, ne sont que des points (Giorgi, 2009). Par sa nature transférable, la ou les structure(s) détiennent un pouvoir explicatif d'autres expériences individuelles de ce même phénomène. Ainsi, à travers le prisme de la phénoménologie, il est possible de donner la parole aux PIPSPA au sujet du sens qu'elles attribuent à leurs expériences évaluatives. Ce sens est compris de manière expérientielle plutôt que définitoire. Les principes de cette approche, tels que l'épochè et l'intentionnalité, permettent de mettre au centre les PIPSPA.

Il importe aussi d'expliquer les relations que nous voyons entre la voix des PIPSPA sur et par l'évaluation, et le sens phénoménologique qu'elles attribuent à l'évaluation. Nous sommes, rappelons-le, dans un contexte particulier où les obstacles langagiers font en sorte que les PIPSPA peuvent difficilement communiquer avec les parties prenantes de leurs conceptions et de leurs vécus par rapport à l'évaluation à laquelle elles sont soumises. Le travail d'analyse phénoménologique fait par les chercheur.es permet ainsi de conceptualiser et de communiquer le sens expérientiel de l'évaluation pour les PIPSPA, permettant ainsi sa prise en compte par toute personne intéressée. Il faut toutefois garder à l'esprit que, partant de la conception phénoménologique du sens comme interne, le sens peut être difficile à mettre en mots, à admettre ou à organiser, etc. La voix, en revanche, est une verbalisation du sens (interne) ou d'une partie du sens, ou d'une variante attendue par ceux qui écoutent. Dans ce cas, la voix serait la composante contrôlée du sens ; les participant.es ont le pouvoir de le dire, de le cacher, de le changer, de l'imaginer, etc.; c'est une représentation de ce que les participant.es veulent partager ou pensent adéquat à extérioriser selon le contexte. Ainsi, une voix dépend d'autrui parce qu'elle nécessite un espace propice à l'expression et un auditoire pour produire un effet (Lundy, 2007 cité par Farmer, 2022). Mais une fois extériorisée, les participant.es ne contrôlent pas la manière selon laquelle leur voix sera interprétée et comprise. Le sens donné à la voix sera donc conjugué avec celui de l'auditoire. La voix a donc un sens polyphonique et coconstruit entre les participant.es, les chercheur.es (aussi les lecteur.trices) qui dépasse la simple prise de parole ou sa restitution, et ce, même en phénoménologie descriptive visant à rester le plus proche possible des propos des participant.es. C'est en ce sens que cette étude respecte l'agentivité des PIPSPA, tout en permettant, espérons-nous, une prise en compte de leur voix. Cette recherche vise donc à répondre à la question : « quels sens les personnes immigrantes peu ou pas scolarisées (PIPSPA) donnent-elles à leurs expériences évaluatives formelles en cours de français L2 ? ».

4. Cadre méthodologique : recherche qualitative misant sur les entretiens en L1

4.1. Le terrain

Nous avons sollicité des personnes qui répondent aux critères suivants : être PIPSPA, participer volontairement, avoir fait les évaluations formelles d'au moins une session de cours en francisation alpha ou FIPA (les formations formelles au Québec pour les PIPSPA) sans nécessairement les réussir, et être arabophone. Sachant que la première autrice est également arabophone, ce dernier critère permet au moins à une partie des PIPSPA de faire entendre leur voix en dépassant l'obstacle de la langue. Aussi, ce choix limite l'enjeu de la traduction pouvant entraver l'expression des PIPSPA en présence d'une tierce personne et favorise un lien de confiance avec les participant.es pour s'exprimer de manière plus approfondie. La démarche de recrutement a été entamée en décembre 2021 et la collecte a commencé vers la fin du mois de février 2022. Une rencontre de recrutement, organisée à l'aide d'un établissement de francisation des adultes avec un groupe de PIPSPA arabophones, a eu lieu pour présenter le projet. Cette rencontre a permis la participation de six apprenantes⁴ issues du Maghreb comme l'explique le Tableau 1⁵. Tout au long de la collecte et dès cette rencontre, les considérations éthiques en matière de consentement libre, éclairé et continu ont été respectées, notamment en expliquant l'ensemble de la démarche au préalable aux participantes en arabe et en obtenant leur consentement à l'oral pour s'ajuster à l'enjeu de littératie.

Tableau 1 : Description sociodémographique des participantes

Pseudonyme	Pays d'origine	Âge	Années d'étude dans le pays d'origine	Période depuis le début de la formation actuelle en francisation-alpha	Période passée au Québec
Samira	Algérie	43	13 ans	4 mois	Pas mentionnée
Asia	Maroc	39	3 ans	3 ans (elle est à la fin de sa formation) (elle a eu auparavant une autre formation en francisation)	7 ans
Moufida	Maroc	36	2 ans	1 an	5 ans
Aïda	Algérie	47	5 ans	1 an	3 ans
Jamila	Maroc	40	3 ans	6 mois	1 an et ½
Khadija	Maroc	34	3 ans	6 mois à temps plein puis 3 mois à temps partiel	3 ans et ½

⁴ La participation exclusive des femmes résulte des conditions du terrain, et non pas d'un choix délibéré.

⁵ Une participante à cette étude mentionne avoir 13 ans de scolarité. Toutefois, le fait qu'elle soit placée en classe pour les PIPSPA explique sa participation à cette étude. Certaines hypothèses peuvent expliquer cette situation. Il est possible que les 13 années de scolarité de Samira aient été marquées par des interruptions, des échecs et des redoublements. Elle aurait également pu vivre une forme de rejet à l'école en raison de ses difficultés, ce qui l'aurait conduite à une présence essentiellement physique en classe, sans bénéficier de soutien nécessaire. Cette hypothèse est renforcée par l'attitude de Samira face à l'évaluation et à l'école, où l'on observe une appréhension marquée ainsi qu'un lourd fardeau psychologique lors du passage des évaluations en francisation alpha.

Pour ce faire nous avons mené des entretiens individuels semi-dirigés avec chaque participante. Les rencontres ont eu lieu en ligne ou en présentiel, selon les préférences de chaque participante et ont duré de 30 à 90 min. Les questions étaient regroupées en trois thèmes principaux : 1) expériences antérieures de scolarité s'il y a lieu ; 2) expériences d'apprentissage en cours de francisation et 3) expériences évaluatives en francisation. En s'inspirant de Giorgi (2009), la stratégie consistait à inciter les participantes à nous raconter une situation évaluative vécue en francisation et à demander des exemples concrets. Par la suite et tout en suivant le raisonnement de chaque participante, les propos ont été progressivement approfondis. Ces entretiens ont été enregistrés puis transcrits et traduits en français. Un journal de bord a aussi été mobilisé pour tenter de répondre à la condition d'épochè en phénoménologie. La stratégie consistait à prendre conscience de nos préjugés en consignnant les réflexions et les connaissances antérieures au sujet des PIPSPA et de leur évaluation.

4.2. L'analyse

La stratégie d'analyse suit la démarche analytique de Giorgi (2005) reposant sur une approche inductive visant à faire émerger la structure d'un phénomène vécu. Pour chaque entretien, nous avons divisé les verbatims en unités de sens (soit des passages significatifs). Puis, nous avons réécrit les unités de sens en remplaçant le « je » utilisé par les participantes par le troisième pronom personnel du singulier ; cette étape favorise la prise de distance par rapport au matériau. Ensuite, nous avons reformulé ces unités de sens de manière descriptive en vue d'une explicitation et d'une synthèse sémantique, ce qui revient à une forme de condensation. Au cours de cette étape, nous avons parfois divisé les unités de sens dont la reformulation était trop large et fusionné les unités de sens dont la reformulation exprimait un sens très précis et difficile à croiser avec les expériences d'autres participantes. Puis, des récits d'expérience ont été produits pour synthétiser l'expérience singulière de chaque participante. L'ajout de cette étape pour présenter les résultats permet d'amplifier la voix des PIPSPA en mettant l'accent sur l'originalité de chaque expérience avant de passer à la prochaine étape de synthèse du sens qui favorise plutôt un regard transversal. Ceci est important car les PIPSPA ne sont que très peu sollicitées en recherche, et la production des récits permet de garder une trace de leurs expériences⁶. Finalement, nous avons synthétisé la structure du sens de l'expérience évaluative à l'aide d'une lecture transversale des unités de sens, ce qui a permis de ne retenir que les unités nécessaires à l'élaboration de la structure, ces unités constituant les composantes du sens de l'expérience évaluative formelle des PIPSPA en francisation. Pour juger de la nécessité de chaque composante, nous avons procédé par « variation libre et imaginative ». Cette stratégie analytique consiste à tester si la structure ne se tient plus lorsqu'une de ses composantes est retirée. Si c'est le cas, cette composante est importante dans la structure et elle caractérise le phénomène. Enfin, notons que ce sont les liens entre ces composantes qui constituent la structure du sens.

⁶ Pour consulter le récit de chaque participante, voir le chapitre 4 du mémoire de Mahjoubi (2022).

5. Résultats : le sens de l'expérience évaluative en francisation selon les PIPSPA

Le sens de l'expérience évaluative par les PIPSPA se présente comme une structure dynamique et continue de trois phases : l'exploration, l'acculturation et la maturation (Figure 1). Si ces moments sont partagés par les participantes, l'intensité est toutefois vécue différemment par chacune.

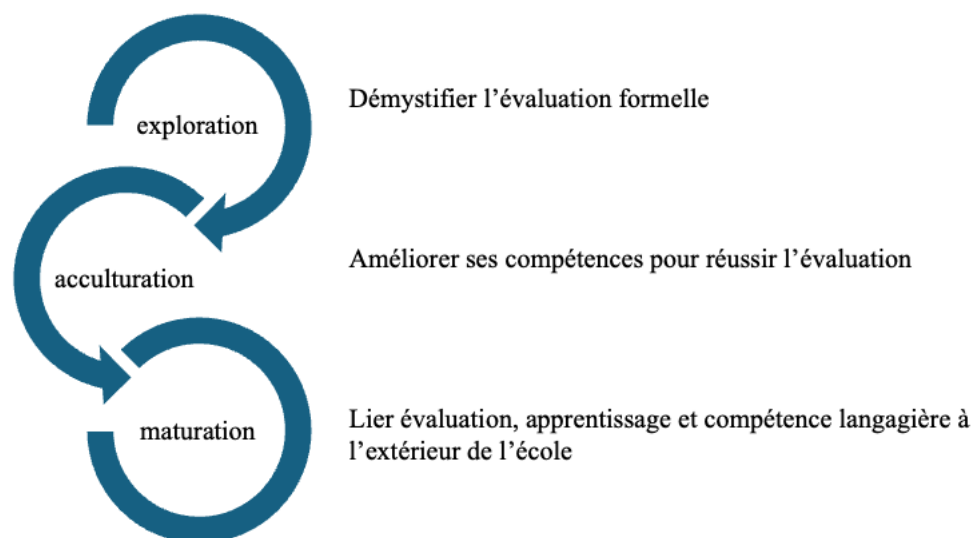


Figure 1 : Sens de l'expérience évaluative formelle en cours de francisation pour les PIPSPA. Source (Mahjoubi et Chénier, 2025)

5.1. L'exploration

La phase de l'exploration renvoie aux premières expériences évaluatives formelles vécues par les PIPSPA en francisation. Cette phase combine découvertes, apprentissages et surprises. Même si les participantes commencent à s'habituer à l'apprentissage formel et à ses exigences, l'évaluation remet en question leur compréhension en raison de ses conditions particulières. Alors que l'apprentissage permet de poser des questions et de collaborer avec les collègues, la situation évaluative est plutôt une expérience contraignante ; limitée en durée et en interaction ; durant laquelle l'enseignante n'est plus disponible pour les soutenir et où les échanges avec les pairs sont interdits. Ce changement marque les participantes au point qu'Asia compare son expérience évaluative à un « tribunal ». Un exemple évocateur est celui des participantes qui partagent leur surprise quant au format de l'évaluation de l'expression orale. Lors de la première passation, certaines sont tellement bouleversées qu'elles ne peuvent pas répondre. C'est la forme de l'évaluation qui les déstabilise : un face à face avec l'enseignante, et ce, même pour les participantes qui ont passé quelques évaluations formelles auparavant (ex. Asia et Aïda). Bien qu'Aïda ait été scolarisée pendant une brève période dans sa jeunesse, elle souligne que lors de son évaluation orale en francisation, c'était la première fois de sa vie qu'elle parlait directement avec une enseignante « *C'est la première fois de ma vie que j'ai une discussion individuelle avec l'enseignante [...] malgré le fait que je ne sois pas une personne timide, je parle, généralement je n'ai pas de problème, mais tu sens un peu de peur* ».

Dans cet extrait, la phase d'exploration se distingue surtout par son poids psychologique. Elle est vécue avec beaucoup de stress et d'émotions, principalement liés à l'importance qu'accordent les participantes à la réussite de l'évaluation « *quand je finis les examens, je n'ai plus de sentiment de peur [sourire]* » (Moufida) et surtout en réaction à l'échec, associé même à une image négative de soi « *J'ai un peu peur du niveau quatre, du niveau trois, j'ai un peu peur, j'ai peur d'arriver à un niveau et de ne pas le réussir; de ne pas être capable... et moi tu sais quand je me sens incapable ou incompétente je me sens zéro, rien... je me sens mal* » (Samira).

5.2. L'acculturation

Après l'exploration de différentes expériences évaluatives formelles en francisation, les PIPSPA ne sont plus surprises par les évaluations. Cette phase se distingue par l'appropriation de l'évaluation et le développement de stratégies de débrouillardise et de contournement pour mieux réaliser l'évaluation et pour la réussir. En ce qui concerne l'appropriation des types d'évaluations et des consignes, c'est à travers l'accumulation de plusieurs expériences que les participantes arrivent par tâtonnement à comprendre les attentes en évaluation formelle. Cela étant, elles élargissent aussi leur compréhension de l'évaluation (ex. différents rôles de l'enseignant, différents types d'exercices, consignes et formes d'évaluation, déroulement, etc.) et apprennent à mieux faire l'évaluation. Comme le résume Aïda : « [...] *et progressivement à la troisième et quatrième évaluation, on a commencé peu à peu à apprivoiser l'évaluation; à ne plus en avoir peur, avant c'était très difficile pour nous* ». Le stress des PIPSPA diminue comparativement aux premières passations.

Quant au développement des stratégies, certaines stratégies sont bénéfiques à l'apprentissage alors que d'autres favorisent seulement la réussite aux évaluations. Aïda, par exemple, décide de ne parler qu'en français en classe. De même, Asia préfère interagir avec des collègues qui ne partagent pas sa L1 afin d'améliorer son aisance en français « ... *moi, par exemple, lorsqu'on a une conversation à pratiquer à l'établissement d'enseignement je dis à l'enseignante moi j'aime beaucoup parler avec quelqu'un qui n'a pas la même langue [maternelle que moi] pour apprendre beaucoup des choses; elle [l'enseignante] me dit c'est vrai* ». (Asia). Samira, quant à elle, mise sur l'importance de poser des questions sans gêne pour approfondir sa compréhension lors des séances de cours. En évaluation, sa stratégie consiste à lire l'intégralité de l'évaluation pour mieux anticiper le sens des consignes « *Parfois je commence de bas en haut et ça, ça facilite pour moi ce qui est en haut parce que je comprends davantage l'exercice, le sens de ce qui est attendu exactement, je le fais...* » (Samira). Elle commence aussi en répondant aux questions les plus faciles pour revenir ultérieurement à celles plus difficiles « *vers la fin je réponds aux questions que j'ai laissées en premier.* » (Samira). Aussi, elle veille à remplir toutes les cases même si elle sait que ses réponses sont erronées « [...] *de façon que, quand je sors de l'évaluation, il n'y a pas de regrets, je ne me dis pas "ah ! si seulement j'avais mis telle ou telle chose, ça pourrait être la bonne réponse"...* Je devrais m'assurer que j'ai mis ce que je sais même si je ne suis pas certaine. » (Samira). Moufida, de son côté, a parfois eu recours à la tricherie en dictée en ligne pour assurer sa réussite « [...] *dans ma première année sur Teams, j'utilise le téléphone, maintenant [...] je regarde les autres et je copie ce qu'ils répondent, mais travailler seule, je ne peux pas [...]* » (Moufida). D'autres stratégies, différentes de celles de Moufida, traduisent un changement important de la vision de l'échec. Aïda choisit de redoubler l'évaluation. La première passation lui sert de moyen pour se familiariser avec l'évaluation ; son déroulement et ses consignes. Elle considère cette première passation comme un « exercice » (comme une évaluation formative) pour connaître ses forces et faiblesses et pour vivre moins de stress lors de la prochaine évaluation :

Elle [la première passation de l'évaluation qu'elle redouble] m'ajoute de la concentration, dans la prochaine évaluation je ne commets pas l'erreur, je comprends désormais la chose, tu l'apprends bien, elle s'inscrit dans ta mémoire et de cette manière tu ne l'oublies pas ; cette fois je la comprends, je la comprends pour la prochaine fois, je la comprends en retard... (Aïda)

Aïda redéfinit l'échec le considérant non plus comme une défaite, mais comme un levier d'apprentissage. Ce changement prépare à la phase de maturation durant laquelle les participantes repensent leur conception de la réussite en réfléchissant sur la place de l'apprentissage du français dans leur parcours de vie et le rôle de ces expériences évaluatives pour leur apprentissage.

Par ailleurs, le recours de Samira – qui a passé seulement quatre mois en francisation alpha - et d'Aïda à plusieurs stratégies comparativement à leurs collègues peut s'expliquer par les 13 années de scolarité pour Samira et par la formation en francisation qu'Aïda avait suivie auparavant. La perception de soi comme personne peu scolarisée et le vécu de l'échec dans l'enfance semblent également influencer certaines stratégies, comme celles de Moufida.

5.3. La maturation

Après les phases d'exploration et d'acculturation, la maturation est l'étape de prise de recul et de réflexion au sujet des expériences évaluatives. Elle se distingue par : 1) l'établissement des liens entre évaluation, apprentissage et compétences en français à l'extérieur de la classe et 2) l'ajustement de la vision de l'échec. D'une part, les participantes établissent un lien direct entre leurs expériences évaluatives, leurs apprentissages et stratégies et surtout leur capacité à interagir avec efficacité au quotidien en société. Elles veulent donner un sens concret à l'évaluation des apprentissages. Par exemple, Khadija, de même qu'Asia, font le lien entre les règles grammaticales et le fait de pouvoir s'exprimer correctement, même si le lien n'est pas toujours évident « *Ils [les enseignant.es] essaient de te rendre autonome lorsque tu veux parler avec une personne tu peux employer le passé composé ; ils te parlent au passé ; tu as rencontré une personne tu veux parler avec elle sur un événement passé, comment mettre avoir ou être au passé* » (Asia). Les participantes développent également une logique de justification de l'évaluation toujours en montrant la pertinence de chaque pratique pour leur apprentissage. Elles relativisent aussi leur jugement de la difficulté de l'évaluation par sa nouveauté et apprennent à mieux faire l'évaluation et à mieux gérer leur stress. À titre illustratif, Aïda mentionne explicitement qu'en remontant dans le temps, elle trouve que sa première évaluation sous forme de discussion de cinq minutes avec l'enseignante était plus difficile que les évaluations du niveau avancé, et ce, parce qu'elle n'était pas habituée à faire des évaluations : « *À la première évaluation, je ne sais rien, c'était difficile, les cinq minutes dont je t'ai parlé me paraissent difficiles, mais maintenant on dépasse les 45 min en évaluation, au début c'était juste cinq minutes, ce n'était pas vraiment une évaluation* » (Aïda). Elle mentionne aussi d'autres raisons expliquant l'échec comme les responsabilités familiales et le manque de concentration « *et quand tu es avancée en âge [...] ton cerveau n'assimile pas les apprentissages scolaires facilement ; il y a plusieurs choses [à penser]* » ; elle ajoute en parlant de son besoin de temps et de répétition « *oui c'est ça ce qui m'arrive je ne les assimile [les apprentissages] pas sur place* » (Aïda). Khadija justifie de même l'aspect individuel de l'évaluation par son utilité pour l'enseignante qui peut juger de leur développement et identifier les défis de chacune et chacun afin de pouvoir les aider. Jamila affirme de même que le but des directives qui interdisent la tricherie est non pas de la mettre en échec, mais plutôt de favoriser son apprentissage. Les participantes reconnaissent aussi l'intérêt des situations authentiques lors de la pratique de la communication, tout en soulevant certaines de ses limites. Ces limites sont pointées comme une difficulté personnelle et non pas pour mettre en question

l'évaluation. Dans cet extrait, Moufida explique sa difficulté et son ressenti lorsqu'elle n'a pas bien communiqué avec la secrétaire lors d'une visite médicale « [...], *mais moi parfois par bouleversement je réponds rapidement et après je pense à cela toute la journée, "pourquoi j'ai répondu comme ça, j'ai dû dire..."* [...] »

D'autre part, les participantes ajustent leur vision de l'échec qui demeure une expérience difficile à vivre. Pour elles, et même si elles échouent, les rétroactions de l'enseignante sont instructives et représentent un moyen pour connaître leurs forces et faiblesses et pour planifier leur futur apprentissage en fonction de celles-ci. Les participantes jettent également un regard critique sur leurs stratégies. Toutes les participantes sont d'accord pour dire que la réussite n'a de sens que si elles maîtrisent ce qu'elles apprennent. L'échec est redéfini comme une deuxième chance pour apprendre, telle qu'en témoigne la stratégie de Khadija et d'Aïda qui choisissent de redoubler afin qu'elles apprennent ce à quoi elles ont échoué à la première passation. Elles expliquent : « *Elle [l'erreur lors de la première passation de l'évaluation] reste dans mon esprit [la difficulté rencontrée en évaluation], je me disais "pourquoi tu n'as pas bien passé" et la prochaine fois je ne répéterai pas cette erreur* ». (Khadija) ; « *Et moi, pour ma part, si j'ai trouvé que je ne suis pas assez compétente, je ne veux pas passer au niveau suivant, parce que j'ai commencé cette formation pour apprendre, je ne suis pas ici pour réussir et passer d'un niveau à un autre* ». (Jamila). D'autres participantes, comme Asia, vont plus loin dans leur définition de la réussite. Pour Asia, sa réussite lors d'une formation antérieure en francisation ne lui suffit pas à se sentir véritablement compétente, car elle continue à éprouver des difficultés à s'exprimer dans les interactions de la vie quotidienne, ce qui l'a menée à entamer sa formation actuelle en francisation « *J'ai continué avec cet établissement d'enseignement jusqu'au niveau quatre, lorsqu'une personne me parle je la comprends très bien, mais je n'avais pas la pratique pour pouvoir moi parler et communiquer. Lorsque j'essaie de communiquer avec une personne, je suis bloquée* ». Enfin, bien que les apprenantes n'aient pas passé la même durée en francisation alpha, nous pouvons identifier dans leurs discours des moments qui s'apparentent aux trois phases proposées. D'ailleurs, la phase de maturation ne marque pas la fin d'un processus linéaire. L'atteinte de cette phase peut coexister avec des étapes avancées d'acculturation et n'exclut pas la possibilité de revenir à des phases d'exploration ou d'acculturation lors d'expériences évaluatives inédites.

6. Discussion : prendre la parole, écouter ou vouloir trouver une voix qui fait écho...

Dans cet article, nous avons tenté d'écouter la voix des PIPSPA et de la conceptualiser en cherchant le sens qu'elles accordent à leur expérience évaluative formelle en francisation. Celui-ci se présente sous une forme de cycle triphasique d'exploration, d'acculturation et de maturation. À l'instar d'Altherr Flores (2021) qui propose de voir les réponses des PIPSPA, même celles erronées, comme un moyen d'exprimer leur compréhension de la présentation de l'évaluation, les réactions de ces apprenantes face à l'évaluation peuvent également nous éclairer sur ce que les personnes scolarisées considèrent comme acquis ou évident en matière d'évaluation. Lors de la phase d'exploration, la surprise de l'aspect individuel, tout comme la surprise de l'évaluation en face à face, peuvent, si leur voix est écoutée, amorcer les réflexions sur des manières de faire plus sensibles aux besoins⁷ des PIPSPA. De même, lors de la phase d'acculturation, certaines stratégies comme le redoublement ou même la tricherie amènent à se demander si la durée et les conditions de l'évaluation sont suffisantes pour permettre aux

⁷ Voir point 1.1 pour la question des besoins des PIPSPA en évaluation.

PIPSPA d'être préparées avant leur évaluation. De surcroît, le lien entre l'évaluation de l'expression orale et la compétence en interactions sociales à l'extérieur de l'école fait écho à une compréhension extrascolaire de cette épreuve formelle (ex. Rydell, 2018). Ce qui attire plus particulièrement notre attention est la tendance des participantes à donner une utilité concrète à l'évaluation formelle, sans pour autant critiquer cette expérience qui demeure difficile surtout lors des deux premières phases. Les participantes concluent même qu'il est nécessaire de faire face à l'évaluation, en dépit de tous les défis auxquels elles sont confrontées « *comme affronter une guerre, tu affrontes l'évaluation* » (Jamila). Cette remarque nous amène à soulever le questionnement suivant : lorsque les conditions favorables à l'écoute de la voix des PIPSPA sont réunies (absence de barrières langagières, espace confidentiel pour s'exprimer, sensibilité culturelle), les PIPSPA de cette étude ont-elles véritablement pu exprimer leur voix ?

D'une part, en pensant la situation des PIPSPA dans sa globalité et pas seulement en se limitant au vécu de la classe de francisation, il est possible d'interpréter la réticence des participantes à critiquer l'évaluation formelle des apprentissages par l'idée de pouvoir (Foucault, 1975). En effet, les PIPSPA ont vécu différentes formes d'évaluation liées à leurs parcours migratoires. Elles peuvent ainsi associer l'idée de l'évaluation au pouvoir exercé par les institutions (dont l'école lors de la formation en francisation). C'est l'évaluation de leur dossier qui fait en sorte qu'elles peuvent entrer (ou pas) au pays d'accueil ou que leur famille peut les rejoindre (ou pas). Cette expérience, ajoutée au fait que ces participantes ont connu des échecs ou ont été obligées de quitter l'école durant leur enfance, en plus de leur aspiration à être un exemple de réussite pour leurs enfants, peuvent susciter en elles le souhait de s'intégrer à l'institution scolaire et de se conformer à ses normes évaluatives sans chercher à les négocier. Cela sans oublier que la conception du personnel enseignant comme figure d'autorité peut limiter la tendance des PIPSPA à partager leurs remarques auprès de l'enseignante ou même lors de son absence comme dans le cas des entretiens de recherche.

D'autre part, les PIPSPA n'ont pas acquis une expérience élargie en évaluation formelle qui aurait pu étendre leur perspective et les encourager à penser à d'autres possibilités et à identifier les lacunes de leurs évaluations en francisation. Pour elles, l'évaluation demeure un mystère ou un vague souvenir d'enfance, parfois associé à des échecs. Par ailleurs, lors du recrutement des participant.es, Khadija a insisté pour nous présenter sa collègue qui avait bien réussi toutes les évaluations pour participer à l'étude parce que, selon elle, celle-ci pourrait mieux nous éclairer. Khadija pourrait donc avoir l'idée que les personnes qui ont bien réussi les évaluations sont plus légitimes pour en parler. Avoir échoué semble donc disqualifier la voix des participantes quant à l'évaluation formelle.

À l'issue de cette réflexion, il est essentiel de se remettre en question et de se demander : qui a décrété que les participantes devraient adopter une posture critique vis-à-vis de leur expérience évaluative ? Cette voix critique n'est-elle pas celle que nous cherchons, consciemment ou inconsciemment, à découvrir chez les PIPSPA ? Ne risquons-nous pas de vouloir trouver une voix en projetant nos propres attentes sur elles ? Est-il réaliste d'espérer des échos critiques dès le premier échange avec les PIPSPA ? L'expression de soi n'est-elle pas un processus progressif que les PIPSPA doivent expérimenter à plusieurs reprises pour véritablement trouver leur propre voix ? La question de l'évaluation - prédéfinie par les chercheur.es - n'est-elle pas secondaire aux yeux des participantes qui ont davantage parlé au sujet de l'apprentissage lors des entretiens ? Bien que la première autrice partage la langue et les origines des participantes, et que celles-ci se soient montrées très ouvertes, est-il possible que nous incarnions, à leurs yeux, les représentant.e.s du pouvoir et de l'institution scolaire ?

Ces questions soulignent la complexité de la question de « la » voix ou des voix... notamment lorsqu'il s'agit d'un groupe plus minoritaire ou vulnérable.

7. Conclusion et perspectives

En résumé, l'idée d'aller chercher la voix phénoménologique des participantes peut s'apparenter aux perspectives émancipatrices des courants féministes des années 1970-80 voulant, comme l'explique Jackson (2003), rendre les femmes (les PIPSPA dans notre cas) des agentes actives et non pas un objet d'étude. En idéalisant la voix des personnes concernées, cette visée libératrice peut néanmoins passer sous silence le pouvoir des chercheur.es dans la représentation de la voix et amener à considérer la voix des participant.es comme une vérité (ou un sens transcendantal). Or, une telle considération risque une généralisation (puisque'il s'agit de la voix comme vérité) et une essentialisation des participant.es, ce qui s'oppose justement aux visées émancipatrices (Jackson, 2003). C'est ce qu'on a essayé d'éviter en prenant en considération les filtres d'interprétation (des participantes et des chercheur.es) qui ont permis d'appréhender la voix comme une négociation de sens entre participantes et chercheur.es promettant une volonté à passer de « *speaking FOR* » à « *speaking WITH* » (Visweswaran, 1994, p. 100 cité par Jackson, 2003, p.706) et rendant compte des limites de voix en recherche.

Pour finir, la principale contribution de cet article réside dans la mise en valeur des expériences des PIPSPA et dans la proposition conceptuelle d'un modèle rendant compte de leur vécu évaluatif, ce qui enrichit un champ de recherche rarissime concernant les PIPSPA. Cependant, cette étude comporte plusieurs limites, notamment sur le plan méthodologique. Elle s'est restreinte aux femmes originaires du Maghreb (qui sont familières avec le français oral) et elle s'est appuyée uniquement sur des entretiens individuels. Étant donné que les participantes partagent leur L1, l'ajout d'entretiens de groupe aurait pu offrir un complément précieux pour enrichir la réflexion. De même, il serait intéressant de reproduire cette recherche en menant la collecte auprès d'un groupe plus représentatif des PIPSPA au Québec. Des approches, comme la méthode *photovoix* (ex. Lypka, 2019), en donnant la parole de manière visuelle, pourraient davantage valoriser les expériences des PIPSPA, tout en atténuant les obstacles langagiers. Par ailleurs, cette étude s'est concentrée exclusivement sur la perspective des PIPSPA, sans explorer l'impact de leur voix sur les pratiques du personnel éducatif ni sur les ajustements possibles. Ces limites ouvrent la voie à de futures recherches, d'autant plus qu'Ahmadi (2022) souligne que « *Little is known about how student voice interacts with culture, power relations, and student knowledge, particularly in assessment planning* » (Ahmadi, 2022, p. 211). Cette observation est particulièrement pertinente dans le contexte des PIPSPA, qui entrent dans une nouvelle culture (scolaire et évaluative entre autres) et qui sont confrontées à des dynamiques de pouvoir.

8. Références bibliographiques

- Abbott, M. L., Lee, K. K. et Ricioppo, S. (2021). Does Portfolio-Based Language Assessment Align with Learning-Oriented Assessment? Evidence from Literacy Learners and their Instructors. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 24(2), 260-285. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31338>
- Aberdeen, T. et Johnson, E. (2015). Determining What LESLLA Learners Want to Do in Class: A Principled Approach to Needs Assessment. *LESLLA Symposium Proceedings*, 9(1), 92-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8022510>
- Ahmadi, R. (2022). Students' perceptions of student voice in assessment within the context of Iran: the dynamics of culture, power relations, and student knowledge. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 211-225. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882401>
- Allemano, J. (2013). Testing the Reading Ability of Low Educated ESOL Learners. *LESLLA Symposium Proceedings*, 8(1), 127-144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8022410>
- Altherr Flores, J. A. (2021). The semiotics of writing: How adult L2 learners with emergent literacy make meaning in assessment texts through writing. *Journal of Second Language Writing*, 51, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100793>
- Amireault, V. (2015). L'alphabétisation des immigrants adultes faiblement scolarisés au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 28-33. <https://doi.org/10.4000/ries.4476>
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Bagna, C., Cosenza, L. et Salvati, L. (2017). New challenges for learning, teaching and assessment with low-educated and illiterate immigrants: the case of L2 Italian: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes* (p. 412-417). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-056>
- Balan, A. et Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria: Effects on student motivation and performance. *Frontiers in Education*, 3, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00081>
- Belhoste, B. (2002). L'examen. Une institution sociale. *Histoire de l'éducation*, 94, 5-16. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.813>
- Bigelow, M. et Schwarz, R. L. (2010). *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. National Institute for Literacy. <https://eric.ed.gov/?id=ED512297>
- Bigelow, M. et Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 120-136. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>
- Carlsen, C. H. (2017). Giving LESLLA Learners a Fair Chance in Testing. *LESLLA Symposium Proceedings*, 12(1), 135-148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8058941>
- Centre de services scolaire de Montréal (2025). *Francisation alpha*. <https://centre-william-hingston.cssdm.gouv.qc.ca/programmes/francisation-alpha/>
- Commission scolaire de Montréal (2015). *Présentation générale du Programme-guide francisation-alpha 2015* [document inédit].
- Choi, J. et Ziegler, G. (2015). Literacy education for low-educated second language learning adults in multilingual contexts: the case of Luxembourg. *Multilingual Education*, 5(4), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s13616-015-0024-7>
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4e éd.). Sage

- Day, R. et Naeb, R. (2022). Reading Assessment System in ESOL Courses for Low-Literate Learners. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 109-140. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1370023>
- Fortier, V., Beaulieu, S. et Amireault, V. (2021). Enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie : mieux comprendre pour encore mieux intervenir. *La Revue de l'AQEFLS : revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1076608ar>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Éditions Gallimard.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Duquesne
- Giorgi, A., Giorgi, B. et Morley, J. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. Dans C. Willing et W. Stainton Rogers (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (p. 176-192). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n11>
- Gonzalves, L. M. (2012). « We want to depend on us: » Yemeni women name success. *LESLLA Symposium proceedings*, 7(1), 92-109.
- Gonzalves, L. 2017. When Standardised tests fail: Informal assessment of LESLLA learners in California Adult School. Dans M. Sosinski (dir.), *Literacy Education and Second Language Learning by Adults: Research, Policy and Practice* (p. 122-134). Editorial University of Granada.
- Gonzalves, L. (2019). *Understanding and Supporting Emergent Writing in L2 Adults Developing First-Time Print Literacy* [Thèse de doctorat, Université de Californie]. ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/2412993129/abstract/E4979CF672E44D38PQ/1>
- Gonzalves, L. (2021). LESLLA Learner Perspectives on their Emergent Writing Practices in English. *LESLLA Symposium Proceedings*, 17(1), 23-39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8075518>
- Goodman, S. W. (2011). Controlling Immigration through Language and Country Knowledge Requirements. *West European Politics*, 34(2), 235-255. <https://doi.org/10.1080/01402382.2011.546569>
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J. et Fall, O. T. (2021). La recherche qualitative : une analyse du vécu humain. Clarification conceptuelle à partir de nos recherches avec des personnes marginalisées. *Enjeux et société*, 8(1), 10–35. <https://doi.org/10.7202/1076534ar>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jackson, A. Y. (2003). Rhizovocality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(5), 693-710. <https://doi.org/10.1080/0951839032000142968>
- Klassen, C. (1991). *Obstacles to Learning: The Account of Low-Education Latin American Adults*. Douglas College New Westminster Campus. <https://eric.ed.gov/?id=ED333762>
- Linga Franca. (2025, 30 janvier). Dans *Wikipédia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Lingua_franca
- Lypka, A. E. (2019). Implementing Photovoice with LESLLA Learners to Stimulate L2 Development, Identity Expressions, and Social Justice. *LESLLA Symposium Proceedings*, 13(1), 69-85. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8104785>
- Magnan, M.-O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici ? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 128–155. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023>

- Mahjoubi, O. (2022). *Le sens de l'expérience évaluative pour les adultes allophones peu ou pas scolarisés en cours de français langue seconde : la perspective des femmes et des mères de famille issues du Maghreb*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28091>
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). De boeck.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Presse Universitaire de France.
- Minuz, F. et Kurvers, J. (2021). LASLLIAM. A European Reference Guide for LESLLA Learners. *LESLLA Symposium Proceedings*, 14(1), 453-470. <https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/article/view/6269>
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. et Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24(1), 45-64. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90004-1)
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. et Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7(4), 323-331. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)
- Morales Villabona, F., Leparreur, C. et Ducrey Monnier, M. (2024). Évaluer dans une perspective inclusive : mais est-ce si simple d'impliquer les élèves ? Étude de cas d'une recherche collaborative sur l'enseignement de l'anglais au primaire. *La revue LEEÉ*, 9. <https://doi.org/10.48325/rlee.009.01>
- Morales Villabona, F. (2023). Comment les enseignants peuvent-ils partager la responsabilité de l'évaluation avec élèves ? Dans Centre national d'étude des systèmes scolaires (dir.), *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (p. 209-218). Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/03/Cnesco-CC-Eval_Notes-desexperts.pdf
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. de boeck.
- Mottier Lopez, L., Girardet, C. et Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C. et Mercier-Brunel, Y. (2025). De l'implication des élèves à la prise en compte de leurs voix : enjeux pour l'évaluation et pour la recherche en éducation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 7-29. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-7>
- Pettitt, N. (2023). LESLLA defines « literacy ». *LESLLA Symposium Proceedings*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10119127>
- Porter-Szucs, I. (2014). *Assessing the Speaking of LESLLA, SLIFE, and Community College Students*. Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Rydell, M. (2018). *Constructions of Language Competence : Sociolinguistic Perspectives on Assessing Second Language Interactions in Basic Adult Education* [thèse de doctorat, Université de Stockholm]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1236239&dswid=-6169>
- Simpson, J. (2006). Differing expectations in the assessment of the speaking skills of ESOL learners. *Linguistics and Education*, 17(1), 40-55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.007>