

**ENJEUX CRITIQUES DANS LES RELATIONS DE POUVOIR ET DE
COLLABORATION ENTRE UNE ÉQUIPE UNIVERSITAIRE ET UNE
ÉQUIPE MINISTÉRIELLE DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE TÂCHE
D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES**

LOUIS-DAVID BIBEAU

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
Maîtrise ès arts en Études du Bilinguisme

Institut des Langues Officielles et du Bilinguisme
Faculté des Arts
Université d'Ottawa

© Louis-David Bibeau, Ottawa, Canada, 2022

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Pre Beverly Baker pour sa grande générosité, son écoute et ses conseils. Au cours de ce projet et des autres projets que nous avons menés ensemble, elle a toujours réussi à me faire sentir à ma place. Quand on m'a demandé pourquoi je voulais aller au doctorat, j'ai répondu que c'est parce que je fais déjà ce que je voulais faire plus tard, je veux juste le faire mieux. Pre Baker m'a non seulement montré les fondements de l'évaluation des langues, elle m'a aussi aidé à développer mon esprit critique et ma connaissance du domaine. J'espère qu'en continuant de faire ce que je fais, nous aurons la chance de travailler ensemble à nouveau.

Je souhaite aussi remercier les membres de mon jury pour leur lecture attentive et leurs commentaires constructifs : Pre Monika Jezak et Pre Catherine Levasseur. Merci aussi à Pre Jezak pour sa lecture de mon projet de thèse et ses conseils.

Mon parcours à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme aurait été très différent sans Pre Marie-Josée Hamel, que je remercie pour toutes les occasions qu'elle m'a offertes et son support à chaque étape. Sa lecture attentive de mon projet de thèse et ses commentaires constructifs m'ont grandement aidé à orienter ma recherche. Merci aussi à l'équipe du labo, ça a été très agréable de travailler avec vous!

Un merci spécial à Pr Robert Edwards pour la confiance qu'il m'a accordée il y a plus de deux ans déjà en m'engageant dans un projet visant le renouvellement de tests de classement à l'Université de Sherbrooke. C'est cette initiation au monde de l'évaluation qui m'a permis de me rendre là où je suis rendu aujourd'hui.

Merci aux membres de l'équipe de l'Université de Montréal, pour m'avoir accueilli comme chercheur, mais aussi comme collègue au sein de votre équipe.

Finalement, pour le dessert, merci à Ada pour m'avoir écouté parler d'enjeux critiques en évaluation des langues pendant deux années, confinés ensemble. Merci pour le support, les encouragements et les rêves qu'on a entretenus pendant ces années.

Merci à ma famille de m'avoir montré à poursuivre mes passions et de m'avoir accompagné à chaque pas du trajet.

Résumé

Cette thèse de maîtrise présente une analyse de la place accordée aux enjeux critiques dans le développement d'une tâche d'évaluation sommative s'adressant à des personnes immigrantes adultes en cours de francisation au Québec. Elle porte sur le développement de la première tâche conçue dans le cadre d'un projet réalisé par une équipe universitaire sous mandat d'une équipe ministérielle. Comme la première équipe est composée de personnes expertes en évaluation et en didactique et que la seconde est composée de personnes enseignantes ayant une grande connaissance du terrain, j'ai voulu mettre en évidence les relations entre les personnes impliquées dans le milieu en posant les questions suivantes : quelle est la nature des relations entre les personnes impliquées dans le développement d'une tâche d'évaluation sommative s'adressant à des personnes immigrantes adultes réunissant une institution universitaire et une institution gouvernementale? Dans quelle mesure les relations présentes dans ce processus favorisent-elles une attention aux enjeux critiques? L'analyse discursive critique (Fairclough, 2010) ainsi que l'approche du cadrage et du positionnement (Gordon, 2015), menées sur les transcriptions de quatre entrevues avec des membres de l'équipe universitaire et des documents écrits, dont un journal de bord, ont permis d'observer comment les personnes participantes définissent la situation dans laquelle elles se trouvent, produisent discursivement leur identité de personne experte et positionnent les autres personnes impliquées dans cette micro-société. L'attention portée aux enjeux critiques y a ensuite été analysée, ce qui a permis de formuler des recommandations concernant l'organisation du travail au sein de l'équipe universitaire, la relation entre les personnes qui développent la tâche et l'implication plus explicite des personnes évaluées qui s'extrapolent à d'autres contextes de développement de tâche présentant des rapports de pouvoir similaires.

Abstract

This M.A. thesis presents a critical analysis of the development of a summative evaluation task for adult immigrants in “francisation” courses in Quebec. More specifically, it focuses on the development of the first task created as part of a project carried out by a university team under the mandate of a government team. Since the first team is composed of experts in evaluation and second language didactics, and the second team is composed of teachers with extensive knowledge of the field, I wanted to explore the relationships between the people involved in the project by asking the following questions: What is the nature of the relationships between the people involved in the development of a summative evaluation task for adult immigrants, including team members from a university and from government? To what extent do these relationships promote attention to critical issues? Critical discourse analysis (Fairclough, 2010), more specifically a framing and positioning approach (Gordon, 2015) was conducted on the transcripts of four interviews with university team members. Additional analysis of written documents, including a project log, allowed for the observation of how the participants define the situation in which they find themselves, discursively produce their identity as experts, and position others involved in this micro-society. Attention to critical issues was then observed in each of these elements, which also allowed for recommendations to be made regarding the organization of work within the university team, the relationship between the key individuals developing the task, and the more explicit involvement of the examinees. These recommendations have implications for other task development contexts with similar power relationships.

Table des matières

Remerciements	ii
Résumé	iv
Abstract	v
Table des matières	vi
Liste des figures	viii
Liste des tableaux	viii
Chapitre 1 : Introduction	1
1.1 Présentation du contexte de l'étude.....	5
1.1.1 Les politiques d'immigration.	5
1.1.2 Les programmes de francisation.	7
1.1.3 Le français langue d'intégration.....	8
1.1.4 Le matériel utilisé en francisation.	9
1.1.5 Le projet de l'équipe de l'Université de Montréal.	11
Chapitre 2 : Cadre théorique	15
2.1 Questions de recherche.....	15
2.2 L'évaluation linguistique critique	16
2.3 Exemple d'études avec une approche critique de l'évaluation linguistique	18
2.4 La validité, la fiabilité, l'équité et les aspects pratiques.....	21
Chapitre 3 : Méthode.....	23
3.1 L'approche transformative	23
3.2 Collecte de données.....	25
3.2.1 Données recueillies	25
3.2.2 Les entrevues.....	25
3.2.3 Les documents écrits	26
3.2.4 Personnes participantes	27
3.2.5 Outils et procédures pour recueillir les données	28
3.3 Approche pour l'analyse de données.....	29
3.3.1 L'analyse discursive critique.....	29
3.3.2 Le cadrage et le positionnement.....	32

3.4 Procédures d'analyse de données	34
3.4.1 Analyse des entrevues	34
3.4.2 Analyse des documents écrits	38
Chapitre 4 : Résultats et discussion.....	41
4.1 La définition de la situation.....	43
4.1.1 Une situation construite autour d'un contrat.	43
4.1.2 Une situation montrant une relation en synecdoque	48
4.1.3 Une situation incluant des personnes évaluatrices et des personnes évaluées	51
4.1.4 Une situation entre familiarité et inconnu	56
4.2 La définition des identités	58
4.2.1 La création d'une identité de personne experte.....	59
4.2.2 La création de l'identité des membres de l'équipe du MIFI	66
4.2.3 La création de l'identité des personnes évaluées	70
4.2.4 Représentation des identités produites	73
4.3 L'attention portée aux enjeux critiques.....	75
Chapitre 5 : Conclusion.....	79
5.1 Contributions de l'étude	82
5.2 Limites de l'étude.....	83
5.3 Recommandations	84
Références	88
Annexes	93
Annexe 1 : Questionnaire pour les entretiens semi-dirigés.....	93
Annexe 2 : Formulaire de consentement pour les entretiens semi-dirigés.....	94
Annexe 3 : Certificat d'approbation éthique	96
Annexe 4 : Liste des codes et des thèmes ayant servi à l'analyse thématique	98

Liste des figures

Figure 1 Ligne du temps montrant les dates de passation des entretiens	29
Figure 2 Représentation visuelle du collationnement automatique des extraits sous un même code grâce à NVivo	36
Figure 3 Représentation schématique de la procédure d'analyse de données.....	40
Figure 4 Présentation du contexte lors de la deuxième phase de conception.....	73

Liste des tableaux

Tableau 1 Données recueillies.....	25
Tableau 2 Différence entre les quatre principaux concepts du cadrage et du positionnement	33

Chapitre 1 : Introduction

Une équipe de personnes expertes associées à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM) est impliquée depuis l'automne 2020 et jusqu'en 2024 dans le développement d'outils de référence et d'évaluation des compétences langagières s'adressant à des personnes immigrantes adultes en cours de francisation. Ce projet, intitulé « Outils en francisation pour le Québec de demain » (Université de Montréal, 2020), a été mandaté par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). C'est un projet divisé en quatre volets dont le quatrième, le volet D, vise spécifiquement le « renouvellement du matériel et des outils d'évaluation des apprentissages » (Université de Montréal, 2020).

Ce matériel à renouveler prend la forme de tâches d'évaluation sommatives intégrant les quatre compétences traditionnelles (compréhension et production de l'oral et de l'écrit) et met de l'avant une approche actionnelle. Les principales personnes qui seront amenées à utiliser l'outil sont les personnes enseignantes des programmes de francisation du MIFI qui s'en serviront comme ressource, parmi d'autres, aidant à déterminer si les personnes apprenantes ont acquis les compétences langagières requises pour passer à la classe correspondant au niveau suivant.

Cette recherche s'intéresse à la première tâche qui a été développée de mai à septembre 2021 puis mise à l'essai en novembre de la même année par les membres de l'équipe de l'UdeM. En tant que membre de l'équipe de l'UdeM, j'ai été en mesure d'observer le processus d'échanges et de négociations entre les personnes expertes engagées pour développer la tâche et les différents groupes de personnes impliquées dans le contexte des programmes de francisation du MIFI (les personnes enseignantes, les personnes évaluées et les membres de l'équipe du MIFI en charge du projet). En observant, mais aussi en participant à ces négociations portant, par exemple, sur les compétences en évaluation des personnes enseignantes ou sur les définitions des approches à mettre

de l'avant dans les tâches selon les exigences du ministère, il m'a paru pertinent de questionner la nature des relations entre les personnes impliquées dans le développement de cette tâche et d'évaluer dans quelle mesure ces relations favorisent-elles une attention aux enjeux critiques. Cela a été pensé dans le but d'émettre des recommandations portant sur certaines considérations qui pourront améliorer la prise en compte d'enjeux critiques dans le développement des futures tâches de l'UdeM et du MIFI jusqu'en 2024, mais aussi dans les futurs projets amenant une collaboration entre une institution universitaire et une institution gouvernementale. Pour tenter de répondre à ces questions et formuler ces recommandations, j'ai mené quatre entretiens semi-dirigés avec trois personnes de l'équipe de l'Université de Montréal impliquées dans le développement de la tâche. Aussi, j'ai collecté deux documents écrits qui complètent ces données : un journal de bord que j'ai tenu avec une participante pendant le développement de la tâche et le manuel d'orientation du projet qui contient les exigences relatives au contrat. Soutenue par le cadre théorique de l'évaluation des langues critique, l'analyse des données s'est faite à partir de l'analyse discursive critique (Fairclough, 2010), sous l'approche du cadrage et du positionnement (Gordon, 2015). Elle a permis de mettre de l'avant les relations en place entre les personnes impliquées dans le processus de développement de la tâche en identifiant comment les personnes participantes définissent la situation dans laquelle elles se trouvent et comment elles produisent discursivement l'identité des personnes faisant partie de cette situation.

Cette thèse se divise en quatre chapitres, chacun servant à explorer un des aspects susmentionnés. Le premier chapitre vise à contextualiser cette recherche dans un panorama sociohistorique centré sur l'évolution du MIFI pour mieux comprendre le contrat en question et le milieu dans lequel les tâches seront utilisées. La contextualisation est aussi orientée de manière à permettre d'entamer une réflexion sur la place qu'ont occupée les personnes enseignantes et les

personnes immigrantes dans l'histoire récente de ce milieu en plus de mettre en lumière les différents changements d'orientation qui ont eu lieu récemment au sein du MIFI.

Le deuxième chapitre présente les questions de recherche et le cadre théorique les soutenant. Il expose quels sont les enjeux critiques à prendre en considération dans le développement de tâches d'évaluation selon une approche critique de l'évaluation des langues. En plus de présenter les principes à la base de l'évaluation des langues critique, ce chapitre illustre la place qu'occupent les réflexions entourant les enjeux critiques dans le processus d'immigration et de francisation au Québec. Certains exemples d'étude mettant de l'avant une approche critique de l'évaluation des langues seront aussi présentés afin de mieux contextualiser mon étude dans ce champ de recherche.

Le troisième chapitre me permet d'établir la méthode qui m'a permis de mettre de l'avant certaines découvertes en lien avec mes questions de recherche. L'approche du cadrage et du positionnement (Gordon, 2015) y sera décrite comme principale fenêtre ouverte sur les données dans le processus d'analyse. L'analyse discursive critique, qui chapeaute l'approche du cadrage et du positionnement, y sera aussi détaillée. C'est aussi à cet endroit que sera présenté le paradigme transformatif, qui permet de mettre de l'avant plusieurs principes favorisant la perspective éémique en recherche et les enjeux liés à l'impact que la recherche peut avoir sur le milieu dans lequel elle s'inscrit. La deuxième partie du chapitre portera sur la présentation des données, des personnes participantes, des procédures de collecte de données et les procédures d'analyse des données.

Dans le quatrième chapitre, je présenterai les résultats des analyses et je discuterai des implications qui en ressortent concernant le processus de développement de la tâche et les différentes personnes qui y sont impliquées. Les résultats seront présentés en fonction des quatre thèmes identifiés déductivement à partir de l'approche du cadrage et du positionnement. Il y sera détaillé, en fonction de quatre perspectives (celle de chaque personne participante et celle du

journal de bord), la définition de la situation et la création discursive de l'identité des personnes impliquées dans ce processus de création de la tâche.

Finalement, la conclusion, en guise de cinquième chapitre, contient une discussion portant sur l'attention portée aux enjeux critiques par les membres de l'équipe de développement de l'Université de Montréal en fonction d'une approche critique de l'évaluation des langues. J'y présenterai aussi les contributions et les limites de cette recherche, des directions possibles pour des recherches futures et les recommandations tirées de l'analyse.

1.1 Présentation du contexte de l'étude

1.1.1 Les politiques d'immigration.

En octobre 1968, le gouvernement de la province du Québec se dote d'un ministère de l'Immigration devant la crainte d'une perte de la prédominance du français qui s'explique par une baisse de la natalité et un faible taux d'immigration en provenance de pays francophones (Radio-Canada, 2018). L'initiative, qui débute par la mise en place de bureaux d'immigration en France et en Italie ainsi que d'un petit réseau chargé d'enseigner le français aux personnes immigrantes, prend de l'essor lorsque le gouvernement fédéral confère à la province, en 1978, le pouvoir de choisir les personnes immigrantes indépendantes qu'elle accueillera (Radio-Canada, 2018). Dès 1990, les efforts et les investissements pour l'enseignement du français aux personnes immigrantes augmentent rapidement. La publication du document intitulé *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (1990) marque « une tension constante entre le souci de l'ouverture et l'inquiétude pour le devenir francophone » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 116). Cette nouvelle politique d'intégration se définit par : « a) le français comme langue commune de la vie publique; b) la démocratie et la participation; c) le pluralisme et l'échange intercommunautaire » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 117). La politique d'intégration s'inscrit dès lors dans l'interculturalisme, défini comme suit : « Politique ou modèle préconisant des rapports harmonieux entre cultures, fondés sur l'échange intensif et axés sur un mode d'intégration qui ne cherche pas à abolir les différences tout en favorisant la formation d'une identité commune » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 287). Cette politique, à l'encontre du multiculturalisme canadien, se situe dans un contexte où « [p]our une petite nation comme le Québec, toujours préoccupée de son avenir en tant que minorité culturelle, l'intégration représente

en outre une condition de son développement, voire de sa survie » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 19).

C'est finalement en 1991 que le Québec acquiert les pouvoirs qu'il a aujourd'hui en matière d'immigration : le choix exclusif des personnes immigrantes pour certaines catégories et l'assurance de recevoir un nombre de personnes immigrantes proportionnelles à son poids démographique (Radio-Canada, 2018). Durant cette année, le gouvernement du Québec investit d'ailleurs 332 millions de dollars pour la mise sur pied de programmes d'intégration.

En bref, l'immigration au Québec, depuis le début des années 90, priorise les candidats scolarisés, avec une expérience professionnelle spécifique et avec une connaissance (sinon une maîtrise) du français (Chicha, 2012). Sur les 40 565 personnes immigrantes accueillies en 2019, 49,8 % déclaraient connaître le français (MIFI, 2019) (contre 64,1 % en 2009, Chicha, 2012). Il reste, pour cette année seulement, environ 20 000 personnes immigrantes qui ne partageaient aucune connaissance du français et qui devaient s'intégrer socialement et professionnellement dans leur nouveau milieu. De plus, plusieurs d'entre elles ont déjà des connaissances en anglais ou considèrent d'entrée de jeu l'anglais comme une langue plus utile à apprendre (Kircher, 2016). Le contexte particulier du Québec, où le français, comme seule langue officielle, est en constante concurrence avec l'anglais, « langue du continent américain, mais aussi langue du commerce et des affaires, langue internationale et langue de la minorité » (St-Laurent et El-Geledi, 2011, p. 3), fait que l'apprentissage du français pour les personnes nouvellement arrivées dans la province représente tout un défi : « leur intégration linguistique ne va donc pas nécessairement d'elle-même » (St-Laurent et El-Geledi, 2011, p. 3).

1.1.2 Les programmes de francisation.

De nombreux programmes de « francisation » sont mis en place afin d'opérationnaliser ces politiques d'intégration : programmes de soutien à l'apprentissage et à l'usage du français, programmes de francisation des nouveaux arrivants, programmes de francisation des milieux de travail, etc. Le mot « francisation » lui-même semble apparaître pour la première fois dans les publications officielles du gouvernement du Québec en 1974, dans la Loi sur la langue officielle (loi 22) qui constituait un premier effort du gouvernement québécois de rendre officielle la langue française et d'« intégrer les allophones à la culture francophone en apprenant le français » (Leclerc, s.d.). Un des principaux programmes de francisation est le *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants* du MIFI qui comprend un ensemble de cours de français langue d'intégration à temps complet ou à temps partiel d'une durée de 11 semaines visant à permettre aux personnes immigrantes :

- de communiquer dans des situations de la vie quotidienne et de développer l'usage du français dans des contextes sociaux, communautaires, familiaux et professionnels;
- de se familiariser avec les valeurs, les attitudes et les comportements dans divers milieux de la vie québécoise et de comprendre les codes culturels, politiques et économiques du Québec afin d'être en mesure d'exercer ses droits et ses responsabilités de citoyen;
- et d'acquérir les compétences langagières et référentielles nécessaires à l'accès, au maintien et à la progression en emploi ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle ou à la poursuite d'études. (MIFI, 2020, p. 5-6)

Bien que des programmes de francisation et des programmes de soutien à l'apprentissage soient mis en place par l'État, Pagé et Lamarre (2010) remarquent qu'il est nécessaire de modifier les programmes existants pour les orienter vers « le développement d'un sentiment d'appartenance à la “communauté” francophone » (Pagé et Lamarre, 2010, p. 33).

1.1.3 Le français langue d'intégration.

Les chercheurs relèvent qu'il existe « une relation primordiale entre l'intégration socioéconomique au Québec francophone et la réussite de la francisation des immigrants » (Pagé et Lamarre, 2010, p. 34). Le « français langue d'intégration » est d'ailleurs le français mis de l'avant dans les cours de francisation du ministère de l'Immigration depuis 2011, d'après le modèle développé en France au ministère de l'Intérieur :

En 2011, le Ministère a adopté le concept du FLI [français langue d'intégration], qui reflète ses propres pratiques en matière de francisation depuis sa création. Le FLI s'actualise par l'enseignement d'une langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde sur des références quotidiennes et fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'élève (dans son établissement d'enseignement, au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services). (MIDI, 2018)

La compétence en français des personnes immigrantes fait partie des stigmas sociaux à la base de la marginalisation et de la déqualification dont ils font l'expérience (Chicha, 2012). Dans son étude menée en 2018 auprès de sept personnes immigrantes allophones vivant dans une petite ville francophone du Québec, Roussel (2018) en arrive à des conclusions similaires. Non seulement les personnes immigrantes ne sont pas reconnues comme faisant partie de la société à cause de leurs ressources linguistiques en français, mais en plus, « leur français n'est pas reconnu comme légitime, voire comme du français » (Roussel, 2018). Certaines pistes de solution qu'elle propose sont en accord avec celles du rapport de Pagé et Lamarre (2010), soit de revoir les programmes et les pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage du français aux personnes immigrantes allophones :

Concevoir les pratiques d'apprentissage langagier et les pratiques langagières plus largement en termes de pratiques éthiques nous permet de questionner la façon dont les individus s'investissent par rapport au langage ainsi que la manière dont ils évaluent et sont évalués comme locuteurs. (Roussel, 2018, p. 90)

Des pratiques plus éthiques en matière d'enseignement comprennent aussi des évaluations plus éthiques, qui permettent d'impliquer les personnes immigrantes dans leur processus d'apprentissage avec des évaluations transparentes et cohérentes. Cette implication dans leur apprentissage leur permet aussi de mieux évaluer leurs besoins en ce qui a trait à leur compétence langagière et d'autoévaluer leur progression.

1.1.4 Le matériel utilisé en francisation.

Ces réflexions sur le processus d'apprentissage et d'évaluation des personnes immigrantes ne représentent qu'une partie des enjeux liés à leur intégration dans la société québécoise. Les études sur la question, comme celles de Pagé et Lamarre (2010) et de Roussel (2018), se concentrent sur la responsabilité des personnes immigrantes à apprendre le français pour s'intégrer, sans inclure de discussion sur les responsabilités de la communauté d'accueil qui joue aussi un rôle dans les problèmes que les personnes immigrantes doivent surmonter. Les travaux de Delaisse (2021) entament une discussion intéressante sur le rôle des communautés d'accueil dans l'intégration des personnes immigrantes francophones en Colombie-Britannique. Il est donc possible de réfléchir sur comment rendre le processus d'apprentissage langagier plus éthique en remettant en question les modes d'évaluation mis de l'avant au cours de l'enseignement du français « langue d'intégration » pour que les conséquences qui en découlent soient aussi justes et valides que possible. Comme l'évaluation des compétences en langue française est un processus de contrôle par lequel les personnes immigrantes doivent prouver leur droit de s'intégrer pleinement à la communauté francophone québécoise, il est de la responsabilité des personnes impliquées dans le processus d'évaluation d'examiner constamment son fonctionnement.

Un exemple d'effort qui a été déployé pour mieux soutenir l'enseignement et l'évaluation du français langue d'intégration aux personnes immigrantes a été le développement du matériel *Agir*

pour interagir, lancé en 2018. *Agir pour interagir* est un « ensemble didactique entièrement numérisé et interactif, qui privilégie le travail d'équipe à partir d'une projection sur écran » (Vérificateur général, 2017) tout en mettant de l'avant une approche communicationnelle (MIDI, 2018). Cependant, en 2018, le vérificateur général du Québec a cité en audit de performance le MIDI pour sa gestion de plusieurs dossiers concernant la francisation des personnes immigrantes, dont l'utilisation du matériel récemment développé pour ses salles de classe :

Enfin, le ministère n'exerce aucun contrôle afin de s'assurer que son matériel pédagogique *Agir pour interagir* et le matériel technologique sont utilisés. [...] Le ministère n'a donc pas l'assurance que son matériel est utilisé et que de la récupération est offerte aux élèves en difficulté, ce qui peut avoir un impact sur leur performance scolaire. (Vérificateur général, 2017)

Le vérificateur général émet donc des recommandations touchant une évaluation des programmes afin de mieux soutenir la performance scolaire des personnes immigrantes. Depuis, en 2018, le matériel didactique d'*Agir pour interagir* a été « minutieusement revu et corrigé » (MIDI, 2018). Il met encore de l'avant une approche par compétence, mais introduit la perspective actionnelle comme approche par projet. Il est possible d'inférer, à partir de ces informations, que l'évaluation des compétences langagières des personnes immigrantes a beaucoup évolué de 2015 à 2018.

Encore présentement, l'évaluation des compétences en langue française des personnes immigrantes au Québec est en cours de transformation. En septembre 2019, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles sont devenus le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, combinant ainsi les responsabilités en matière d'immigration et d'intégration (tout en laissant de côté dans leur dénomination les concepts de diversité, d'inclusion et de communautés culturelles). Un autre décret, de la même date, crée le poste de ministre responsable de la Langue

française dont les responsabilités sont d'assurer l'application de la Charte de la langue française et de gérer le portefeuille « Culture et Communications » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 3975).

En mai 2021, un autre changement important survient : la présentation du projet de loi numéro 96 à l'Assemblée nationale. Intitulé « Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français », le projet de loi présente des modifications significatives apportées, entre autres, au Code civil du Québec, à la Charte de la langue française et à la loi constitutionnelle de 1867. Le projet de loi annonce aussi la création d'un ministère de la Langue française, dirigé par le ministre de la Langue française, en stipulant (et en insistant sur le fait) que le français est la seule langue officielle du Québec, la langue commune de la nation québécoise, et

qu'il est déterminant que tous soient sensibilisés à l'importance de cette langue et de la culture québécoise comme liants de la société. [L'Assemblée nationale] est donc résolue à ce que chacun ait accès à l'apprentissage de cette langue ainsi qu'à faire du français la langue de l'intégration (Gouvernement du Québec, 2021, p. 7).

1.1.5 Le projet de l'équipe de l'Université de Montréal.

Cette thèse s'inscrit donc directement dans le changement en cours au Québec en faisant partie intégrante du projet de création et de révision de référentiels et d'outils d'évaluation des compétences en français mandaté par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) à une équipe de recherche de l'Université de Montréal. Ce projet, débuté à l'été 2020 et devant perdurer jusqu'en 2024, se situe donc dans cette dernière période décrite, quelques années après la refonte du matériel pédagogique *Agir pour interagir* et pendant tout le remaniement ministériel entourant le Projet de loi 96. Les orientations de la recherche de l'Université de Montréal ont été précisées par le MIFI dans le Manuel d'organisation de projet (MOP). Les exigences du ministère qui concernent la partie du volet D, responsable du développement de tâches d'évaluation sommative, sont les suivantes :

- S'assurer de la congruence du matériel et des outils avec la version bonifiée de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes;
- Respecter les principes directeurs du Cadre de référence ministériel d'évaluation des compétences en français;
- Mettre en œuvre une approche évaluative en cohérence avec l'approche actionnelle;
- Élaborer des épreuves d'évaluation sommative sur le modèle d'une tâche unique intégrant les quatre compétences;
- Produire des épreuves pouvant aisément faire l'objet de mises à jour (format permettant des modifications, possibilité de garder la structure de l'activité tout en changeant les supports utilisés, etc.). (MOP, 2021)

Le premier point concerne le volet A du projet qui consiste à bonifier l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. Ceci implique, pour cette thèse, de prendre en considération les deux versions de l'Échelle. La première Échelle, celle de 2011, est celle que les personnes enseignantes dans le programme de francisation connaissent bien. C'est aussi la version qui a été développée avec le Programme-cadre des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. L'Échelle et le Programme-cadre forment à eux deux le Cadre de référence ministériel d'évaluation des compétences en français (2014). L'Échelle bonifiée, quant à elle, sera utilisée avec le Programme-cadre comme guide de référence dans la construction de l'outil d'évaluation et des grilles d'évaluation. Le volet B vise à l'élaboration d'un référentiel québécois de profils de compétences en français de métiers (français sur objet spécifique) pour les personnes immigrantes et l'équipe du volet C travaille à la conception et mise en service d'un test gouvernemental de positionnement en ligne à des fins de classement (Université de Montréal, 2020).

Les deuxième et troisième points impliquent une rencontre de l'approche communicationnelle, mise de l'avant dans l'Échelle de 2011 et dans le Programme-cadre (MELS/MICC, 2011a), et de l'approche actionnelle (par demande explicite du mandat). Il est aussi possible de remarquer que même s'il y a présence de l'approche actionnelle (qui a tout récemment été implantée au ministère) dans les exigences, il n'y a aucune mention du français langue

d'intégration, qui semble pourtant un concept central à plusieurs autres documents officiels. Le quatrième point indique l'utilisation d'une approche évaluation par compétence qui sera intégrée, donc qui réunit les quatre compétences traditionnelles sous chaque tâche. Le dernier point, finalement, prévoit une reproductibilité des tâches par le personnel du ministère lorsque les tâches auront déjà été utilisées dans les classes.

Ceci mène donc au micro-contexte de conception de la tâche dont il sera question dans cette recherche. Comme un des principaux objectifs de cette étude est de déterminer la nature de la relation entre les personnes impliquées dans cette situation, il incombera à l'analyse de leur discours de dresser un portrait du contexte tel qu'elles le perçoivent. Ceci étant dit, l'équipe de conception de l'Université de Montréal est composée de quatre membres : trois personnes qui seront interviewées dans le cadre de cette recherche et moi-même. L'équipe du MIFI associé au volet D oscille entre deux et six membres, soit le responsable du volet du côté du MIFI et des personnes enseignantes déchargées de leurs occupations d'enseignement au sein du programme de francisation pour contribuer au développement des tâches. Les principales étapes de développement de la première tâche se sont déroulées comme suit :

1. Consultation du milieu (entrevues avec des personnes enseignantes au MIFI)
2. Développement de la première tâche (appelée « prototype »)
3. Mise à l'essai de la tâche dans des classes du MIFI

Le processus de conception de cette tâche, qui sert de prototype (c'est-à-dire qu'elle servira de modèle au développement des tâches subséquentes) représente donc un point de rencontre entre plusieurs personnes orbitant dans ce milieu, qui se trouvent constamment en collaboration et en négociation, dans des relations présentant des enjeux liés aux différents types d'autorité en place. C'est à travers ces relations de pouvoir en place que cette thèse abordera les enjeux critiques qui

sont présents (ou pas) dans ce contexte réunissant une institution gouvernementale et une institution universitaire dans des rôles bien distincts.

Chapitre 2 : Cadre théorique

2.1 Questions de recherche

Cette brève mise en contexte de l'accueil des personnes adultes immigrantes au Québec met en évidence les défis qui se présentent aux personnes immigrantes en cours d'intégration dans leur nouvelle communauté ainsi que l'évolution des ressources dont bénéficient les personnes enseignantes pour soutenir leur apprentissage du français. La dernière section détaille le contexte de développement d'une tâche et c'est là où se situe la problématique qui fait l'objet de cette recherche, le point de rencontre des nombreuses personnes avec des expériences personnelles différentes, des compétences professionnelles diverses et des bagages théoriques variés qui se rencontrent pour créer une tâche d'évaluation sommative s'adressant à des personnes immigrantes adultes. Dans le processus de développement d'une tâche d'évaluation, la nature de la relation entre les personnes concernées peut s'avérer déterminante en ce qui a trait aux approches qui sont adoptées et aux visions du monde qui sont véhiculées dans la tâche. La prise en compte des personnes directement touchées par l'utilisation de la tâche, mais qui ne sont pas nécessairement présentes lors du développement de celle-ci, fait partie des enjeux critiques qui peuvent s'opérationnaliser différemment dans une tâche en fonction des approches et points de vue adoptés lors de sa conception. Dans le but de formuler des recommandations portant sur des considérations qui pourront améliorer la prise en compte d'enjeux critiques dans le développement de futures tâches, je tenterai de répondre aux questions suivantes, en me concentrant sur la perspective de l'équipe universitaire :

1. Quelle est la nature des relations entre les personnes impliquées dans le développement d'une tâche d'évaluation sommative s'adressant à des personnes immigrantes adultes réunissant une institution universitaire et une institution gouvernementale?
2. Dans quelle mesure l'attention aux enjeux critiques est-elle favorisée dans un tel contexte de développement de tâches d'évaluation?

Je définirai maintenant les enjeux critiques dont il sera question dans cette recherche.

2.2 L'évaluation linguistique critique

L'évaluation linguistique critique permet de remettre en question la vision de la société véhiculée par un outil d'évaluation et de rendre les personnes impliquées dans le développement du test directement responsables de cette vision et des valeurs qui y sont liées (Pennycook, 2001). Elle permet aussi de remettre en question les méthodes d'évaluation traditionnelles (souvent fondées sur la psychométrie et se voulant par le fait même plus objectives) en supportant une approche interprétative de la correction. Par exemple, l'évaluation par portfolio constitue un type d'évaluation nouvellement utilisé dans les évaluations à enjeu élevé qui repose sur un partage du pouvoir. En discutant des portfolios, Shohamy écrit qu'ils mettent de l'avant ce principe de partage de pouvoir « new models of assessment that are currently proposed follow principles of shared power, collaboration and representation, and can therefore be viewed as more democratic » (Shohamy, 2001, p. 137). L'évaluation linguistique critique permet de s'ouvrir à de nouvelles méthodes d'évaluation qui visent à balancer les rapports de pouvoir en prônant la transparence, la collaboration et l'implication des personnes apprenantes dans leur processus d'apprentissage. Dans ce contexte, la personne évaluatrice est perçue davantage comme quelqu'un qui aide l'apprenant à démontrer ses compétences et quelqu'un « who assists in the strategies of collecting the information and in the interpretation » (Shohamy, 2011, p. 137). Un des plus grands défis des

personnes évaluatrices est d'ailleurs de développer des évaluations qui prennent au sérieux les efforts fournis par les personnes évaluées : « language assessment practices that take seriously the identities and investments of language learners, and challenge rather than perpetuate inequity in the wider society » (Norton, 2008, p. 10).

Le principe à la base de l'évaluation linguistique critique est que « the act of language testing is not neutral. Rather, it is a product and agent of cultural, social, political, educational and ideological agendas that shape the lives of individual participants, teachers, and learners » (Shohamy, 1997, p. 2). Il amène à développer des stratégies pour examiner les utilisations, les conséquences et les relations de pouvoir en jeu dans une évaluation ainsi qu'à trouver des solutions pour réduire les conséquences négatives et à donner du pouvoir aux personnes évaluées (Shohamy, 2001). Hawkins et Norton (2009) proposent cinq principes (dont trois seront repris par Pessoa et Freitas (2012) dans un contexte similaire) qui font partie de leur approche critique de l'enseignement des langues (et qui répondent bien, à mon avis, aux enjeux soulevés par l'évaluation linguistique critique) :

- a) mettre de l'avant une approche collaborative axée sur le dialogue;
- b) s'engager dans une réflexion profonde sur les pratiques;
- c) intégrer la théorie et la pratique pour améliorer l'enseignement;
- d) prendre constamment en considération les caractéristiques du contexte et
- e) adopter une approche adaptative en réaction aux caractéristiques du contexte

Ce sont cinq principes qui sous-tendront mes réflexions tout au long de la recherche, car, en effet, une approche critique portant sur le processus de développement de la tâche d'évaluation me permettra de dresser un portrait de la situation et des relations en place entre les personnes impliquées dans ce processus en gardant en tête les enjeux critiques qui sont en place.

2.3 Exemple d'études avec une approche critique de l'évaluation linguistique

Il est possible de trouver une approche critique de l'évaluation des langues dans le cadre de différents enjeux sociaux, que ce soit les droits de la personne (McNamara et Shohamy, 2008; Shohamy et Menken, 2015), l'immigration, la citoyenneté et les réfugiés (Shohamy, 2009), l'hégémonie des tests dans les écoles (Shohamy et Menken, 2015) ou le rapport entre tests et politiques linguistiques (Shohamy et al., 1996). La majorité des recherches sont d'ordre théorique, comprenant une réflexion globale sur des enjeux sociaux ou remettant en question des problèmes spécifiques. McNamara et Shohamy (2008), par exemple, remettent en question les systèmes à points (où les personnes immigrantes nécessitent un certain nombre de points, obtenus en fonction de leur âge, leurs compétences, leur connaissance de la culture et de la langue d'accueil, pour entrer dans un pays) tels qu'utilisés au Québec, en Australie et au Royaume-Uni. Les auteurs dénoncent l'utilisation de tests de « connaissances culturelles » qui cachent une évaluation des compétences linguistiques et de la littératie (lorsque ce sont des tests écrits dans la langue du pays d'accueil). La recherche présente aussi l'hégémonie des évaluations montrant comment les tests peuvent être des outils plus puissants que les politiques linguistiques dans les écoles pour prescrire des pratiques langagières :

Since tests are often more powerful than any written policy document, when tests are monolingual they can raise the status of the tested language on one hand, and on the other lead to the elimination and suppression of non-tested languages in schools and societies. Tests also privilege certain language practices, particularly when high stakes are attached. (Shohamy et Menken, 2015, p. 255)

Ces articles montrent de plus que la voix des linguistes appliqués et des spécialistes en évaluation peine à être entendue. Même si leur expertise est requise pour le développement des outils d'évaluation, le dialogue est rare entre les développeurs et les preneurs de décisions : « More difficult is the dialogue with policy-makers, in which we need to develop a greater expertise. The

experience of language professionals in getting their voice heard is not encouraging... » (McNamara et Shohamy, 2008). Le dialogue devrait faire partie du processus de création du test, comme la responsabilité des développeurs du test, qui varie selon les points de vue (Shohamy, 2001), est dans tous les cas partagée, car ils ne sont pas les seuls impliqués dans le processus :

[I]t is not only test developers whose work has 'impact'; it is also testing agencies who make policy and economic decisions about the kinds of testing to support and the kinds that will not be supported; it is textbook publishers, who make economic decisions about the kinds of textbooks teachers and parents will buy to 'ensure' their children are ready for the test; it is school districts, boards and ministries of education, and national or federal governments who bow to pressure to account for the progress of pupils and the value added effect of education. (Hamp-Lyons, 1997, p. 298)

En parallèle à cette réflexion orientée vers l'aspect social de l'évaluation linguistique critique se trouve une réflexion philosophique qui réfère à la théorie critique pensée, entre autres, par Habermas, Adorno et Rasmussen et issue de l'École de Frankfort (Lynch, 2001). Dans cet ordre d'idées, les travaux de Pennycook et de Fairclough (j'y ajouterais les travaux de Shohamy) ont combiné la théorie critique à l'évaluation des langues et ont ainsi ouvert la porte aux évaluations alternatives et les évaluations linguistiques critiques (Lynch, 2001). Les travaux portant sur la conceptualisation et la définition de l'évaluation linguistique critique constituent une base théorique solide pour la mise sur pied d'études empiriques.

Quelques études empiriques ont marqué ce champ de recherche. À l'époque où les études en évaluation des langues commençaient à adopter une approche critique (donc même avant que l'approche soit conceptualisée), Shohamy, Donitsa-Schmidt et Ferman ont mené, en 1996, une étude portant sur l'évolution de l'effet de *washback* de deux tests standardisés, Arabe langue seconde (ALS) et Anglais langue étrangère (ALÉ), sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langue respectives en Israël. Les changements dans le test d'ALS ont beaucoup moins d'impact que ceux dans le test d'ALÉ. Le regard critique des

chercheurs leur a permis d'en identifier la cause, en s'intéressant à la culture et aux valeurs exprimées par les enseignants : la diminution constante du prestige de l'arabe et l'augmentation du prestige de l'anglais.

En 2018, Shohamy a mené une étude montrant qu'il y a une discrimination envers les locuteurs de l'anglais comme *lingua franca* (ALF) qui sont constamment comparés et évalués en fonction des mêmes standards que les locuteurs natifs, alors que l'ALF est généralement vu comme « fluid, open and non-standard » (Shohamy, 2018). L'étude de Shohamy illustre le besoin d'aligner les outils d'évaluation avec le contexte dans lequel ils s'inscrivent.

Plus récemment encore, Harding et ses collègues (2020) ont combiné une approche critique de l'évaluation des langues à une analyse discursive critique, « discourse-historical approach within the field of critical discourse studies » (Harding et al., 2020, p. 663), pour mener une étude qualitative des documents entourant le « Secure English Language Test » (publications dans les médias, communiqués de presse des responsables du test, des publications du gouvernement, des débats parlementaires et soumissions de tests proposées par des fournisseurs d'évaluation). En plus de mettre de l'avant la sécurité de la frontière et des citoyens britanniques, les documents analysés mettent de côté les premiers concernés par le test, les personnes évaluées : « test-takers are largely backgrounded in the documents, and when they are referred to it is through their role as candidates or 'customers' » (Harding et al., 2020, p. 680). Les auteurs concluent que les évaluateurs doivent être « vigilant against being forced to adopt extraordinary measures in terms of security and surveillance, which may shift our own practices so that they align with the aims and agendas of potentially xenophobic and securitized political ideologies » (Harding et al., 2020, p. 684).

La recherche en évaluation linguistique critique indique qu'il est possible de développer des stratégies qui prennent en considération le contexte des personnes apprenantes et que chaque

personne jouant un rôle dans le développement d'un outil d'évaluation ou dans la prise de décision qui y est liée est responsable des valeurs véhiculées par l'outil.

2.4 La validité, la fiabilité, l'équité et les aspects pratiques

Je considère essentiel ici de définir certaines notions au cœur du développement des tâches d'évaluation, comme elles reviendront dans le traitement des données. L'évaluation consiste en une collecte de données dans le but de prendre une décision qui soit fiable, valide, juste et utile (Ellis et al., 2019) et ces quatre concepts méritent d'être définis. Une évaluation fiable est reproductible et est construite de manière à ce qu'une même personne évaluée, par différentes personnes évaluatrices et dans différents contextes, reçoive des résultats constants. La validité de l'évaluation n'est pas une qualité inhérente du test lui-même, mais plutôt des inférences et des interprétations des données recueillies. Selon ce principe, le focus d'une évaluation se doit d'être sur le construit à évaluer et les interprétations qui en découlent se font par rapport à ce construit. L'équité prévoit qu'aucune personne ne soit désavantagée lors du test, que ce soit à cause des caractéristiques démographiques de la personne qui est évaluée, d'un biais du test ou des personnes évaluatrices, des caractéristiques du test ou des conséquences qui découlent de la décision prise par les hautes instances institutionnelles, et que les interprétations soient faites à partir de données empiriques (Deygers, 2017). Ces enjeux sociétaux se sont fait une place autant dans les méthodes traditionnelles d'évaluation que dans les méthodes plus récentes. En fait, l'arrivée de l'évaluation par la tâche et de l'évaluation intégrée rend compte d'une volonté des équipes de recherche d'intégrer davantage ces principes dans les pratiques d'évaluation en mettant de l'avant un facteur important : l'authenticité. Pour obtenir des données qui reflètent les compétences d'une personne apprenante à accomplir des tâches spécifiques, plutôt que d'évaluer séparément ses compétences de compréhension et de production, certaines personnes évaluatrices ont conçu des tâches

modélisées à partir de vraies tâches que la personne apprenante sera amenée à faire dans la vie réelle (Chapelle et Plakans, 2013).

Les aspects pratiques de l'évaluation concernent tous les facteurs liés à l'outil, de son développement à la décision qui est prise à la suite de la correction par la personne évaluatrice. Ils comprennent la durée de la tâche (la principale contrainte, selon Weir, 2005), le médium (papier-crayon ou support numérique), la modalité (en personne ou à distance) et les enjeux de sécurité de la tâche (risque de plagiat entre personnes apprenantes ou besoins d'identification). Pour ce qui a trait à la correction, il y a des enjeux de rapidité et de facilité liés à la formation des personnes évaluatrices et aux coûts occasionnés par le processus d'évaluation.

Pour opérationnaliser dans cette recherche les principes de l'évaluation des langues critique et tenter de mettre en lumière la place que prennent les enjeux critiques dans le contexte, j'ai choisi d'adopter l'analyse discursive critique dans le paradigme de l'approche transformative, comme cette recherche vise à apporter des changements précis dans le milieu dans lequel elle s'inscrit. Dans la prochaine partie, je décrirai donc comment l'analyse discursive critique, dans le paradigme transformatif, offre les outils nécessaires pour réaliser des découvertes en lien avec la nature des relations entre les personnes impliquées dans le processus de développement de la tâche.

Chapitre 3 : Méthode

Ce chapitre présente les approches méthodologiques choisies pour mener à bien cette recherche. Je décrirai d'abord le paradigme de l'approche transformative et je présenterai ensuite les instruments de collecte de données, les données récoltées, les personnes participantes, les méthodes d'analyse (l'analyse discursive critique et l'approche du cadrage et du positionnement) et les procédures d'analyse qui ont permis d'explorer certaines découvertes relatives aux questions de recherche précédemment établies.

3.1 L'approche transformative

Cette recherche s'inclut, par son objectif de formuler des recommandations à l'endroit du milieu de recherche et par l'adoption d'un cadre théorique et méthodologique critique, dans le paradigme de l'approche transformative (Mertens et coll., 2015). L'adoption d'une approche transformative a des répercussions tout au long de la recherche, que ce soit pour déterminer les objectifs ou les méthodes de collecte et d'analyse de données. Le paradigme transformatif est défini par Mertens (2007, 2015) sous quatre angles :

- Ontologique : il y a différentes réalités qui sont socialement construites selon le fait d'avoir ou de ne pas avoir certains privilèges reconnus comme tels dans une communauté (et ceci vaut autant pour les équipes de recherche que pour les personnes participantes).
- Épistémologique : avoir accès à la réalité demande une interaction entre les équipes de recherche et les personnes participantes, comme la connaissance est située dans le contexte complexe de chaque communauté;
- Méthodologique : les méthodes doivent être ajustées pour rendre compte le plus fidèlement possible de la complexité du contexte étudié;
- Axiologique : les trois valeurs à la base de la recherche sont le respect, la bienfaisance et l'équité. (Mertens, 2007)

L'accès, même si partiel, aux réalités différentes et complexes des personnes impliquées dans le processus d'évaluation passe par une interaction avec ceux-ci. Ce point de vue émique demande

un ajustement des méthodes pour que la recherche ne se fasse pas seulement dans le respect et l'équité, mais qu'elle puisse aussi promouvoir ces valeurs dans le cadre de la tâche d'évaluation en développement. À cet effet, l'approche transformative redéfinit le rôle de la personne chercheuse : celle-ci se positionne différemment, à l'intérieur de la communauté à l'étude, en reconnaissant les inégalités et les injustices sociales et en affichant une volonté de remettre en question et même défier le statu quo (Mertens, 2007). La personne chercheuse est responsable d'être transparente dans le choix de ses méthodes et dans la présentation de ses résultats. Elle devient aussi responsable de mettre en évidence les enjeux de pouvoir qui se trouvent à chaque étape de sa recherche (entre les personnes participantes et la société, entre elle et les personnes participantes, entre elle et ses collègues, etc.) pour entamer une transformation dans cette communauté : « [t]ransformation implies that progress has been made through the activities in which professionals exercise criticality in their classroom teaching, teacher education, policy engagement, research, publishing, and so on » (Kubota et Miller, 2017, p. 147).

La méthode d'analyse utilisée est l'analyse discursive critique (ADC), qui sera appliquée à des documents oraux et des documents écrits. Les données orales ont été recueillies à l'aide d'entretiens semi-dirigés et les documents écrits consistent en deux documents importants dans le développement des tâches d'évaluation. Le fait de mener une étude qualitative permet d'avoir une perspective éémique avec un focus sur le contexte précis qui fait partie de la recherche (Richards, 2009). La prochaine partie servira à détailler les données recueillies, les outils et procédures de collecte de données, et les procédures d'analyse de données.

3.2 Collecte de données

3.2.1 Données recueillies

Les données recueillies au cours de ce projet sont composées des réponses fournies par trois personnes participantes à quatre entretiens semi-dirigés menés auprès de trois membres de l'équipe de développement de la tâche de l'UdeM ainsi que deux documents écrits, telles que représentées dans le tableau 1, dont le journal de bord qui représente aussi mon point de vue en tant que chercheur-participant.

Tableau 1

Données recueillies

Documents oraux	Documents écrits
4 entretiens avec les membres de l'équipe de développement de la tâche de l'UdeM (2 entretiens avec Marie-Hélène, 1 entrevue avec Nicolas et 1 entrevue avec Claude)	Journal de bord tenu par Marie-Hélène et moi-même
	Le Manuel d'organisation de projet (MOP)

3.2.2 Les entretiens

Les entretiens menés auprès des membres de l'équipe de développement sont des entretiens semi-dirigés, afin de permettre une plus grande liberté dans la réponse des personnes interviewées avec des questions ouvertes qui n'incitent pas de réponses prédéterminées (Gilham, 2005). Les entretiens semi-dirigés se combinent bien à une approche critique, comme elles permettent la possibilité d'une réflexion plus profonde sur les biais et les dynamiques sociales en place (Gilham, 2005). Les documents écrits servent quant à eux à représenter deux points de vue qui ne pouvaient pas être élicités par entrevue : celui du MIFI, par le biais du manuel d'organisation du projet (MOP) et le mien, par un journal de bord tenu depuis le début de la conception des tâches.

3.2.3 Les documents écrits

Le MOP sert, dans cette recherche, à représenter la relation entre les membres de l'équipe de l'UdeM et les membres de l'équipe du MIFI en rendant transparents plusieurs éléments discutés dans les entrevues (notamment le mandat donné à l'équipe de l'UdeM). Ceci permet un accès indirect aux membres de l'équipe du MIFI et sera considéré principalement en fonction de comment ce document a été reçu de la part des membres de l'équipe de l'UdeM.

Le second document écrit, le journal de bord, permet de contextualiser les événements qui sont survenus pendant la consultation du milieu et le développement des tâches en plus de rendre transparente ma perspective émique. Le journal de bord est un document numérique (Word Online) partagé entre les membres de l'équipe de développement de l'UdeM. Dans le cadre de cette thèse, les entrées du 14 mai au 28 septembre ont été analysées (il n'est plus question du développement du prototype par la suite). Le journal de bord a été rempli par Marie-Hélène et moi-même et représente nos points de vue sur plusieurs éléments liés au projet. Il contient des notes concernant l'avancement de nos réflexions portant sur les théories en jeu et nos lectures, l'évolution de notre compréhension et des négociations en lien avec les attentes du MIFI et des comptes-rendus de rencontre de développement. Le journal de bord est aussi une source de données utile dans une approche critique, comme il permet une réflexivité de la personne chercheuse qui met de l'avant son implication dans sa recherche : « In addition to a case record, it [the research journal] contains a critical analysis of the (political) context in which actions unfold, the researchers' knowledge, skills, expertise, values, assumptions, and the emotions evoked by the research. The research journal is a tool for observing, questioning, critiquing, synthesizing, and acting. » (Annink, 2016) Friedemann et collègues (2011) ont d'ailleurs mené une étude portant sur les habitudes et pratiques en matière de soins donnés à des personnes âgées par des membres de leur famille. En plus de mener des entrevues avec les personnes participantes, Friedemann et collègues ont aussi tenus des

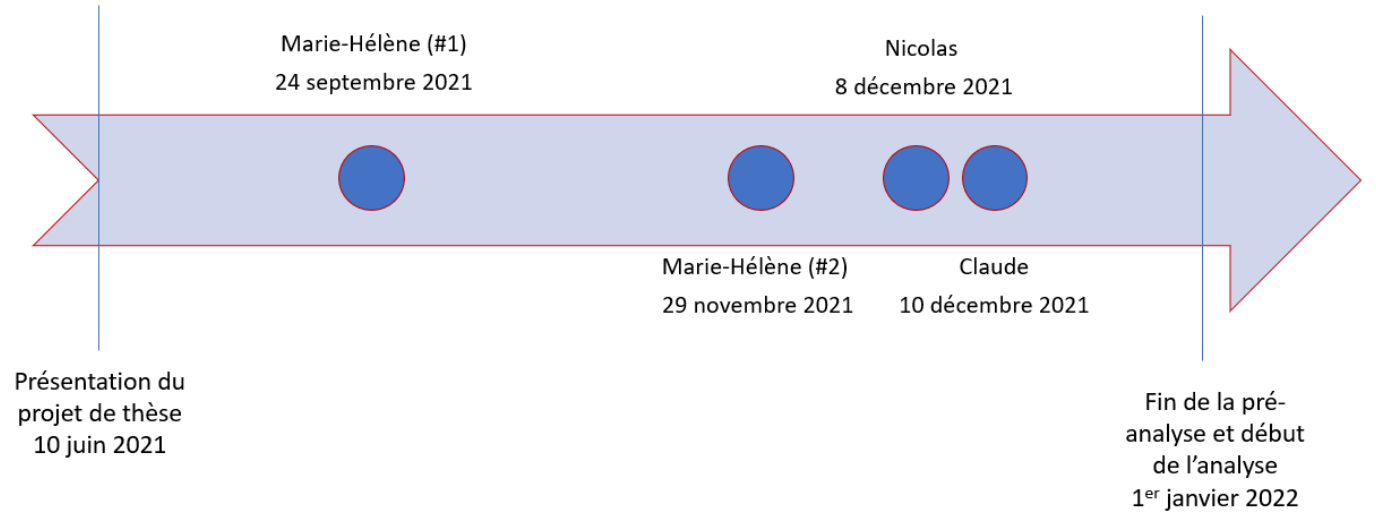
journaux de recherche pour appuyer leur collecte de données. L'équipe a découvert que l'utilisation des journaux avait grandement amélioré leur processus d'interprétation des données qualitatives et recommandent son utilisation comme partie intégrante de la recherche : « Since the use of journals seemed to have improved the quality of interviewing and enhanced the interpretation of our quantitative findings, we recognized the need for including journals as an integral part of future research programs. » (Friedemann et coll., 2011)

3.2.4 Personnes participantes

Les quatre personnes participantes à cette étude sont quatre des principaux membres de l'équipe de développement de la tâche d'évaluation qui interviennent à différentes étapes dans le développement de la tâche. Trois d'entre elles ont été recrutées (leurs titres ne seront pas mentionnés par souci de confidentialité et leurs pseudonymes seront Marie-Hélène, Nicolas et Claude) et la quatrième est moi-même, en tant que chercheur-participant. Ces premières ont été recrutées verbalement, lors de rencontres professionnelles séparées avec chaque personne participante dans le cadre de mon travail avec l'équipe de développement de l'UdeM. Leur consentement a été obtenu par courriel, grâce à un formulaire fournissant les informations relatives à leur participation et à la teneur du projet selon les exigences du certificat déontologique de l'université d'Ottawa (voir le formulaire en Annexe 2 et le certificat en Annexe 3). Les personnes participantes ont été sélectionnées parce qu'elles offrent quatre points de vue différents du fait qu'elles agissent à des étapes différentes dans le processus de conception de la tâche. Le choix de m'inclure parmi les personnes participantes permet de mettre de l'avant l'aspect transformatif de la recherche et d'affirmer la subjectivité assumée qui en découle. Cette diversité des points de vue ancrés dans leur contexte permet de dresser un portrait plus large du processus de développement de la tâche en vue de répondre aux questions de recherche.

3.2.5 Outils et procédures pour recueillir les données

Dans le cadre de cette recherche, quatre entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des membres de l'équipe de développement. Ces entrevues portent sur l'approche de l'évaluation des langues préconisée par chaque membre, les choix qui ont été faits dans le développement de la tâche en ce qui a trait aux exigences et restrictions avec lesquelles ils ont dû travailler et la place qu'ont occupée les personnes évaluées et les personnes évaluatrices dans les réflexions entourant la conception de la tâche. Comme Gilham (2005) suggère de prévoir 10 à 12 questions pour une entrevue d'une heure, dix questions ont permis d'assurer que les entrevues durent moins d'une heure (de 21 minutes à 38 minutes, précisément) en couvrant les aspects désirés (voir à l'Annexe 1 le protocole d'entrevue). Les quatre entretiens se sont déroulés en ligne, par vidéoconférence : les trois premiers sur la plateforme Zoom et la quatrième sur la plateforme Teams. Il y a eu deux entrevues avec la principale personne qui s'occupe de la conception des tâches, Marie-Hélène, afin de pouvoir observer quelques changements majeurs qui ont eu lieu dans le déroulement du projet et deux entrevues supplémentaires, chacune avec une autre personne participante individuellement. Il y a eu, entre l'entrevue 1 et l'entrevue 2, des changements majeurs dans la méthode de travail déployée dans les équipes de l'UdeM et du MIFI : il y a eu un abandon du projet de créer des grilles de correction pour les premières mises à l'essai et un changement important dans la dynamique de travail qui a mis plus d'emphasis sur la collaboration entre les deux équipes. Le délai entre les deux premières entrevues représente donc cette période d'instabilité qui s'est régularisée vers la fin du mois de novembre (voir la figure 1 ci-dessous pour une représentation de la chronologie des entrevues). Bien qu'il aurait été optimal de mener deux entrevues avec Nicolas et Claude, ça n'a pas été possible pour des raisons logistiques liées à la disponibilité de chacun.

Figure 1*Ligne du temps montrant les dates de passation des entretiens*

Les documents écrits, le MOP et le journal de bord, ont été obtenus directement par un accès à la plateforme informatique sur laquelle l'équipe de l'UdeM stocke leurs documents en ligne. Dans la prochaine partie, j'aborderai l'analyse discursive critique comme principale approche méthodologique pour l'analyse des données et je détaillerai la procédure d'analyse qui a permis de répondre à la question de recherche.

3.3 Approche pour l'analyse de données

3.3.1 L'analyse discursive critique

L'analyse discursive critique (ADC) est utilisée pour identifier, comprendre et remettre en question des enjeux sociaux liés à des jeux de pouvoir et aux conséquences qui en résultent autant au niveau des pratiques qu'au niveau des structures sociales (Fairclough, 2010). C'est une façon d'aborder des données qui s'inscrit dans une approche « problem-oriented » (Lin, 2014) et interdisciplinaire. Bien qu'il pourrait être argumenté que l'ADC est davantage une façon de voir le

monde qu'une méthode de recherche, je traite de son apport pour ma thèse dans cette section comme elle m'a permis d'accéder aux outils d'analyse utilisés. L'ADC représente d'ailleurs le point de départ de ma réflexion sur la méthode d'analyse préconisée dans cette thèse et fait ainsi le pont entre le cadre théorique et la méthode.

En linguistique appliquée, l'analyse discursive critique a été principalement utilisée pour analyser des discours du public, des médias et du domaine de l'éducation (Lin, 2014). Les manuels scolaires et les curriculums d'enseignement sont parmi les types de discours les plus représentés dans ce dernier domaine (Lin, 2014). Deux des trois études présentées par Lin (2014), dont une située au Canada (Gulliver, 2010), adoptent la perspective de l'ADC proposée par Fairclough (2010) qui porte sur la mise en relation du micro (le discours) et du macro (les structures sociales). L'étude de Gulliver (2010) aborde la situation des personnes immigrantes au Canada par le biais d'histoires de personnes immigrantes présentées dans 24 manuels scolaires conçus dans le cadre de programmes ALS au Canada (Lin, 2014). Elle permet d'observer comment les discours présentant des histoires de personnes immigrantes dans les manuels scolaires de l'Ontario sont porteurs de valeurs qui reflètent les pratiques et les structures sociales propres à l'accueil des personnes immigrantes au Canada. L'auteur relève une faible représentation des différences présentes parmi les personnes immigrantes et une construction homogénéisante et marginalisante des personnes immigrantes dans les histoires trouvées dans les manuels scolaires.

Comme le montre cet exemple, l'ADC telle que présentée par Fairclough met de l'avant la relation entre le micro (le discours présent dans les manuels scolaires), la pratique sociale (une légitimation des défis/souffrances des personnes immigrantes à leur arrivée au Canada par une homogénéisation du discours des personnes immigrantes) et la structure sociale (les personnes immigrantes sont considérées comme un groupe homogène et ne sont pas des membres de la société tant qu'elles n'ont pas surmonté une suite de défis inévitables) (Gulliver, 2010). L'ADC prévoit

que les micro-actions contribuent à la reproduction des macro-structures de la société et que l'aspect critique de l'analyse « is making visible the interconnectedness of things » (Fairclough, 2010, p. 39). Cette conception de l'ADC est celle mise de l'avant par l'approche dialectale relationnelle : « relations between elements are dialectical in the sense of being different but not 'discrete', i.e., not fully separate » (Fairclough, 2010, p. 231). En d'autres mots, les relations sociales, les relations de pouvoir, les institutions et les valeurs font partie intégrante du discours (ou comme Fairclough le nomme, « semiosis », pour rendre compte du discours au-delà de l'aspect textuel).

Cette méthodologie proposée par Fairclough (2010) montre à la fois que l'ADC s'inscrit dans une approche ciblée « problem-oriented » demandant une interdisciplinarité qui permet d'aller au-delà des théories établies. L'aspect critique de la recherche ne peut s'actualiser sans une reconsidération des théories dominantes sous une nouvelle perspective (le risque serait, sinon, de perpétuer les mêmes inégalités ou de consolider des discours traditionalistes en employant des méthodes d'analyse conventionnelles) :

It is an age in which the production and reproduction of the social order depend increasingly upon practices and processes of a broadly cultural nature. Part of this development is an enhanced role for language in the exercise of power: it is mainly in discourse that consent is achieved, ideologies are transmitted, and practices, meanings, values and identities are taught and learnt. (Fairclough, 2010, p. 531)

Cette approche permet donc de reconnaître le langage comme un lieu de pouvoir, un lieu de construction d'identités, de significations et de représentations sociales.

Les théories établies en évaluation des langues représentées dans cette recherche sont les approches majeures de la validation rapidement présentées dans le chapitre précédent. Elles sont remises en question par une analyse discursive critique issue de la psychologie et la psycholinguistique, le cadrage et le positionnement (« framing & positioning », Gordon, 2015). Je

vais maintenant présenter les principaux concepts de cette approche de l'ADC en lien avec les données recueillies.

3.3.2 Le cadrage et le positionnement

Bien qu'il existe plusieurs approches à l'analyse de données selon la méthode de l'ADC, j'ai choisi le cadrage et le positionnement (Gordon, 2015) comme elle permet une mise en évidence explicite de la relation entre le discours et la structure sociale dans laquelle se trouvent les personnes locutrices. Elle offre aussi la possibilité d'observer une hypothèse qui sous-tend le projet, selon laquelle l'équipe de développement forme une micro-société hiérarchisée dans laquelle les principaux membres doivent se positionner et y affirmer une identité qui leur est propre. Ces relations entre les membres de l'équipe dans un système offrent une fenêtre donnant sur les potentiels enjeux de relations de pouvoir dans le développement de la tâche.

Le cadrage et le positionnement sont utilisés « to uncover and explain how, through linguistic and paralinguistic means, interlocutors create and negotiate meanings, relationships, and identities » (Gordon, 2015). Bien que l'approche soit souvent adoptée pour analyser des actes de parole en interaction, certaines études (Schiffrin, 1993, 1996) l'ont adaptée à des analyses de discours lors d'entrevues. Ce n'est pas le type de discours qui se trouve au centre de cette approche, mais bien sa nature, comme il doit être considéré comme un processus porteur de significations : « an ongoing discursive co-construction of meanings, situations, relationships, and identities » (Gordon, 2015, p. 340) situé dans un contexte. Tel que représenté dans le tableau 2 ci-dessous, les deux principaux aspects qui permettent d'amorcer une analyse du discours sont le cadrage et le positionnement, avec leur sous-aspect respectif, la « position » et le « cadre » (*mes traductions*).

Tableau 2***Différence entre les quatre principaux concepts du cadrage et du positionnement***

		Définition du/de l'	
		Contexte	Identité
Focus sur le/l'	Contexte	Cadrage (<i>framing</i>)	Cadre (<i>story line</i>)
	Identité	Position (<i>footing</i>)	Positionnement (<i>positioning</i>)

Le cadrage correspond aux « definitions of a situation » (Goffman, 1974), c'est-à-dire à la construction d'un contexte par le discours et dans lequel le discours s'inscrit. Dans le tableau 2, le cadrage se situe donc à l'intersection de la définition du contexte et d'un focus qui se fait sur le contexte. À ce concept est étroitement lié celui de « position » ou « *footing* » qui permet d'observer la position qu'occupent les personnes impliquées dans le cadrage, donc avec un focus sur l'identité des personnes lors de la définition du contexte. Il peut s'agir d'un « alignment between speakers » ou « between speakers and utterances » (Gordon, 2015, p. 326). Dans le cas d'entretiens semi-dirigés, l'alignement se fait principalement entre les personnes locutrices et les discours existants à l'intérieur du contexte en cours de définition. Il y a une position prise par la personne qui produit le discours, mais aussi une position attribuée aux autres personnes impliquées dans le contexte. Ce rapport entre un contexte en cours de définition et une position fixe change sous la perspective du positionnement, où le cadre est stable et les positions sont en cours de définition.

Le positionnement est la création et la localisation d'une identité, d'un soi qui se fait dans le discours : « a discursive production of selves » (Davies et Harré, 1990, p. 43). Cette identité peut être celle de la personne locutrice ou de toute autre personne impliquée dans le contexte dont il est question dans le discours (Gordon, 2015, p. 324). Trois rôles se distinguent dans la perspective du

positionnement : l'animateur, l'auteur et le « principal » (Gordon, 2015, p. 326). L'animateur est celui qui produit le discours, l'auteur est celui qui choisit le contenu du discours et le principal est celui qui voit sa position établie par le discours. Dans le cas d'entrevues semi-dirigées, la personne participante sera toujours à la fois animatrice et autrice (elle n'aura pas un texte écrit par quelqu'un d'autre, par exemple). Cependant, le principal, la personne dont la position est définie par le discours, pourra changer. L'identification du principal sera alors déterminante dans l'analyse des entrevues, comme c'est ce qui permet de mettre en relation les personnes impliquées dans le contexte et la personne participante (en plus de positionner ces personnes dans le cadre).

3.4 Procédures d'analyse de données

L'analyse des données s'est faite par une analyse thématique réalisée en deux temps, d'abord l'analyse des entrevues et ensuite l'analyse des documents écrits. L'analyse des entrevues se divise elle-même en trois principales étapes : la pré-analyse (transcription et familiarisation avec les données), le codage et le collationnement des codes sous quatre thèmes déterminés théoriquement. Dans un deuxième temps, les documents écrits ont été analysés à l'aide des codes et des thèmes déterminés pour les entrevues.

3.4.1 Analyse des entrevues

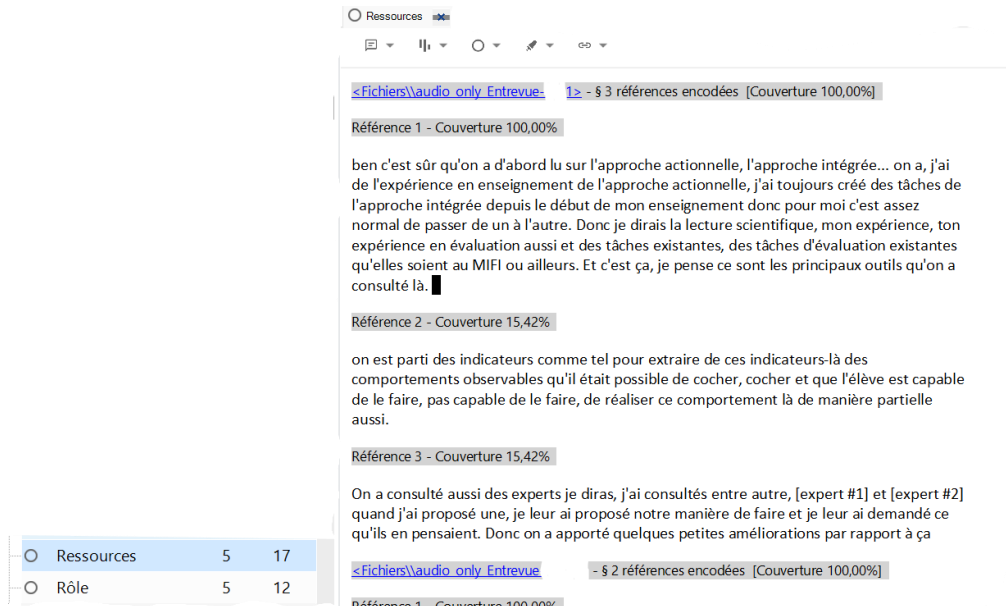
La première étape de l'analyse des données dans le cadre de ce projet consiste en une analyse thématique des quatre entrevues menées auprès de trois des membres de l'équipe de développement des tâches de l'UdeM. L'analyse a commencé dès la transcription des entrevues qui m'a permis de me familiariser avec les données. Les entrevues ont été transcrites à l'aide du logiciel NVivo qui offre des affordances spécifiques à l'analyse thématique, dont un système de codification des données qui permet d'identifier, par exemple, des mots récurrents dans les transcriptions (ce qui s'inscrit dans la familiarisation avec les données en constituant une forme de lecture assistée par la

technologie). À partir de l'approche du cadrage et du positionnement, une liste de codes a ensuite été déterminée pour identifier et catégoriser les éléments saillants dans les données. Ces codes, qui ont donc été déterminés par une approche déductive à partir des éléments d'analyse préconisés par l'approche du cadrage et du positionnement, constituent une liste de 24 codes (voir la liste de codes en Annexe 4). Des codes comme « co-construction » ou « consultation du milieu » regroupent des extraits d'entrevue qui traitent explicitement du contexte dans lequel le développement des tâches a eu lieu. Les codes « personnes évaluatrices » ou « personnes évaluées » sont en lien avec l'identité des principaux (ceux dont la position est établie dans le discours) qui ont été mentionnés durant les entrevues. Certains codes, dont « rôle » et « ressources » partagent un lien à la fois avec la perspective du cadrage et celle du positionnement, comme il est présumé qu'ils amènent des éléments pertinents à chaque catégorie. Par exemple, le rôle des personnes participantes est autant lié à leur identité (positionnement) qu'à leur position dans le contexte (cadrage) par le fait que le rôle d'un individu le place inmanquablement en relation avec d'autres personnes impliquées dans le même contexte.

Le collationnement des codes d'une entrevue à l'autre s'est opéré automatiquement grâce au logiciel NVivo qui permet de réunir les extraits de plusieurs sources à un même endroit (voir figure 2 ci-dessous). Les extraits d'entrevues se retrouvent ainsi rassemblés sous un même code (même si plusieurs codes sont possibles pour un même extrait). Cette étape de « décontextualisation-recontextualisation » (Tesch, 1990) permet de séparer les données de leur contexte d'origine, puis de les recontextualiser dans un nouveau « bassin de significations » (Tesch, 1990, je traduis). Les codes se retrouvent ainsi regroupés sous un thème commun qui permet de les comparer et de les interpréter à la lumière de l'approche choisie.

Figure 2

Représentation visuelle du collationnement automatique des extraits sous un même code grâce à NVivo



La distinction entre un code et un thème se situe dans une relation d'hyponymie. Le code est la plus petite unité signifiante qui se trouve dans les données en lien avec l'objet d'étude :

Codes identify a feature of the data (semantic content or latent) that appears interesting to the analyst, and refer to "the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon". (Boyatzis, 1998, p. 63, dans Braun et Clarke, 2006, p. 18)

Le thème, de son côté, correspond à une catégorie taxonomiquement supérieure qui regroupe une certaine quantité de codes dans un plus grand bassin de signification. Dans le cadre de ma recherche, les thèmes ont été déterminés de manière déductive, à partir de l'approche du cadrage et du positionnement qui me permet d'observer des éléments liés à la nature de la collaboration entre les personnes impliquées dans le développement de la tâche. Ces quatre thèmes reprennent donc les quatre concepts centraux à l'approche du cadrage et du positionnement : cadre (*footing*),

cadrage, positionnement et position (*story line*) (voir Annexe 4). La catégorisation des codes sous ces thèmes a ensuite mené à une relecture des données recontextualisées. Cette relecture a permis de faire certains ajustements dans l'organisation des codes (pour éviter des répétitions ou simplement pour placer un code sous une thématique mieux adaptée).

Afin d'illustrer la procédure d'analyse des données (principalement les étapes du codage et du collationnement des codes sous chaque thème), je présenterai trois cas de figure. Le premier exemple est le code « ministère/MIFI » qui était a priori susceptible d'être saillant dans les données en plus d'être directement en lien avec l'approche du cadrage et du positionnement, comme le mot sert à désigner différents groupes de personnes impliquées dans le processus de la tâche. Le code a donc servi à relever dans les transcriptions toutes les occurrences de « ministère » ou de « MIFI » avec suffisamment de contexte pour être en mesure d'identifier de quel aspect du ministère il est question dans l'extrait : « les personnes avec qui on collabore au ministère » (Nicolas). L'étape du collationnement des codes sous des thèmes a permis, à la vue de la somme des extraits regroupés sous le code « ministère/MIFI », de déterminer que la mention du mot « ministère/MIFI » se situait dans un contexte du cadrage. Les personnes concernées étaient situées dans la situation en cours de définition. Le code s'inscrivait donc sous le thème « Position ».

Le deuxième exemple est celui du code « approche ». En fonctionnant de façon similaire à la méthode précédemment discutée, j'ai identifié tous les extraits dont il était question de l'approche mise de l'avant dans le développement des tâches et les ai regroupés sous le code « approche » dans NVivo. Quand est venu le temps du collationnement sous un thème, il s'est avéré qu'il était question de deux types d'approche dans les données. Le premier type représente les approches exigées par le ministère, soit l'approche actionnelle et l'approche intégrée : « Quand j'ai vu l'approche actionnelle et les tâches intégrées, bon, je savais un peu où est-ce que je m'en allais... » (Claude) Les autres types d'approches mises de l'avant représentent les approches

relatives à la méthode de travail, dont il était surtout question dans l'entrevue de Nicolas : « Mais là d'avoir pu négocier beaucoup ce développement-là selon presque une approche socioconstructiviste... » J'ai donc procédé à un recodage des données en fonction des deux codes : « approche (cadrage) » qui a été placé sous le thème « cadrage » comme le premier type d'approches semble avoir permis aux personnes participantes de définir leur contexte et « approche (cadre) », placé sous le thème « cadre » comme la mention des approches relatives à la méthode de travail semblait servir à contextualiser le positionnement des personnes impliquées dans le développement de la tâche.

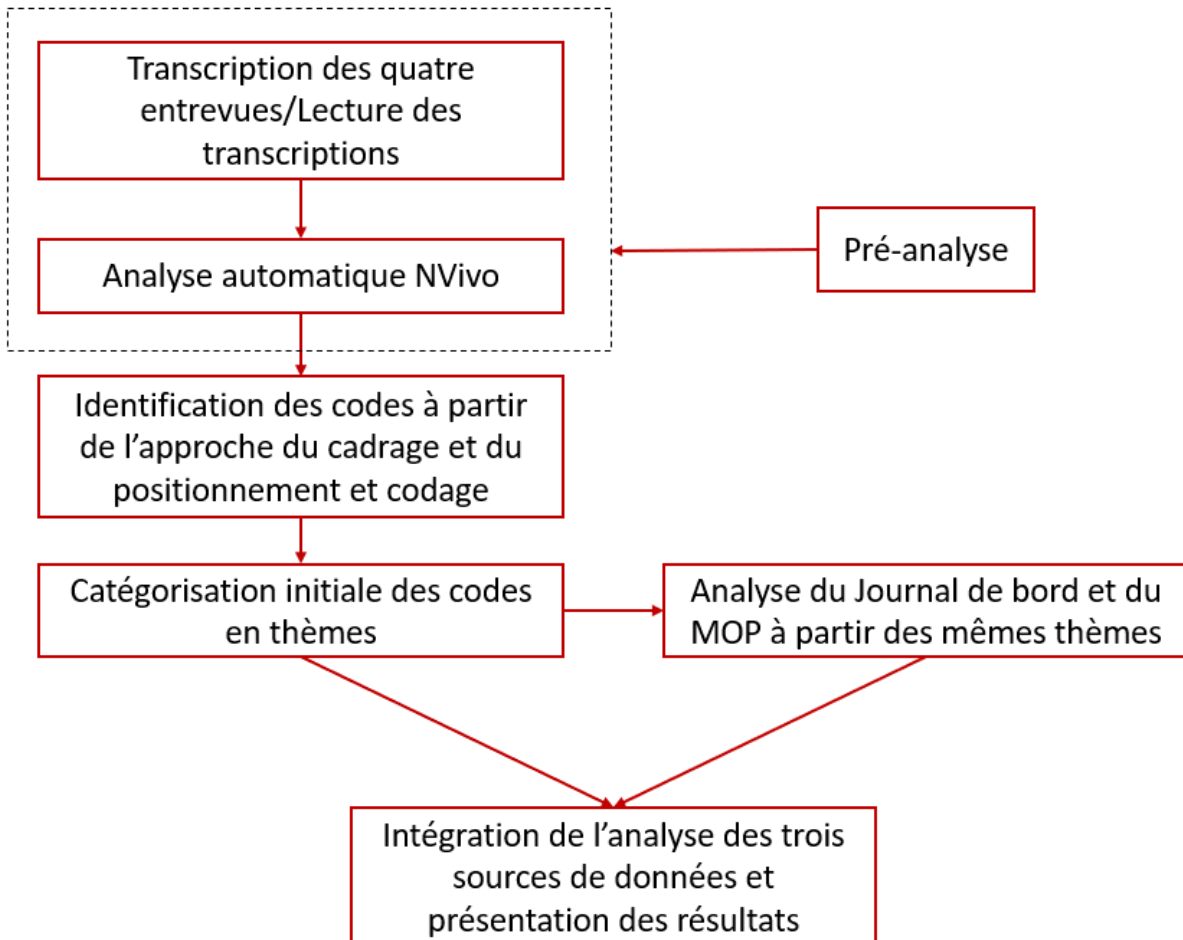
Le troisième et dernier cas de figure est le code « personnes enseignantes » qui a été utilisé pour identifier tous les extraits où les personnes interviewées ont fait mention des personnes enseignantes, peu importe ce qui est dit à leur sujet. Ceci a permis de relever des extraits comme le suivant, qui met de l'avant la grande quantité de personnes enseignantes et la diversité de leur contexte : « c'est pas toujours évident [...] de marier quelque chose de plus authentique à un format qui convient à la salle de classe [...] avec le nombre important de différents profs qui vont utiliser ces mêmes tâches-là dans différents contextes. » (Nicolas) Il est donc apparu, à l'étape du collationnement des codes, que les extraits regroupés sous ce code contenaient autant des informations qui permettaient aux personnes participantes de définir leur situation en identifiant les personnes impliquées (donc sous le thème « position ») qu'en créant une identité distincte pour ce groupe (donc sous le thème « positionnement »). Le code s'est donc retrouvé avec les mêmes extraits sous deux thèmes différents.

3.4.2 Analyse des documents écrits

Une fois l'analyse des entrevues complétée, des documents écrits ont été analysés de façon similaire, en s'appuyant encore une fois sur une lecture faite à la lumière des codes et des thèmes

prédéterminés déductivement. Les deux documents ainsi analysés sont le « Manuel d'organisation du projet » (MOP) et le journal de bord rédigé par Marie-Hélène et moi-même. Les deux documents ont donc été analysés thématiquement, à la recherche d'éléments saillants et signifiants qui se rapportent aux codes identifiés pour l'analyse des entrevues. Ce collationnement des données en codes a permis de réunir ces données avec celles des entrevues dans un même bassin de signification et ainsi d'en faire une analyse à la lumière des entrevues plutôt qu'en parallèle. Cette procédure permet d'obtenir un ensemble de résultats regroupés en fonction des quatre thèmes liés à l'approche du cadrage et du positionnement.

Pour la présentation des résultats et des points saillants de l'analyse, le journal de bord a aussi facilité la création d'un dialogue entre les discours transcrits des entrevues et les documents écrits qui permet d'observer plus en détail la relation entre les personnes impliquées dans le développement de la tâche s'adressant à des personnes immigrantes adultes en cours de francisation au Québec. La figure ci-dessous résume schématiquement la procédure complète d'analyse de données. Elle met en évidence les différentes lectures des données qui constituent la pré-analyse (transcription, lecture et lecture enrichie d'analyse automatique NVivo) et qui ont permis l'identification de codes à partir de l'approche du cadrage et du positionnement. Suite au codage des entrevues, les codes ont été réunis sous quatre thèmes avant d'être utilisés pour l'analyse des documents écrits. L'analyse des entrevues, du journal de bord et du MOP ont ensuite été combinés pour la présentation des résultats.

Figure 3**Représentation schématique de la procédure d'analyse de données**

Dans le chapitre 4, je présenterai donc les découvertes mises de l'avant par l'analyse. L'intégration des résultats a permis de les organiser par thème plutôt que par source de données. Je discuterai d'abord de la définition du contexte telle que réalisée par les personnes participantes dans les entretiens et dans le journal de bord et ensuite de la production discursive des identités des personnes impliquées dans le contexte de développement de la tâche.

Chapitre 4 : Résultats et discussion

La mise en application de l'approche du cadrage et du positionnement dans les données recueillies me permet de tenter de dresser un portrait de la structure (la micro-société) que composent les membres de l'équipe de développement de l'UdeM et du MIFI ainsi que des relations de pouvoir en place dans le processus de conception de la tâche d'évaluation s'adressant à des personnes immigrantes adultes. Ceci est effectué dans le but de mettre de l'avant certaines découvertes concernant la nature de la relation entre les personnes impliquées dans le développement de la tâche ainsi que la place qu'occupent les enjeux critiques dans ce développement. L'analyse des quatre entrevues, du journal de bord et du MOP offre l'opportunité d'aborder ces découvertes sous une perspective émique, au cœur du travail de conception mené par l'équipe de l'UdeM. En gardant en tête que le discours ne permet d'avoir accès qu'à une certaine construction de la réalité (et non pas une copie exacte) et que les relations de pouvoir dans une société, même si hiérarchisée, ne sont pas strictement unidirectionnelles (Foucault, 1972), j'aborderai les principaux résultats en trois temps.

La présentation des résultats à la première question de recherche se fera effectivement en fonction des thèmes identifiés pour l'analyse thématique. Les quatre thèmes déduits théoriquement à partir de l'approche du cadrage et du positionnement seront traités en deux parties : la première réunit le cadrage et la position, qui concernent tous deux la définition de la situation dans le discours, et la seconde réunit le positionnement et le cadre, qui s'intéressent tous deux à la définition de l'identité des personnes impliquées dans le contexte. La première partie de ce chapitre portera donc sur la définition de la situation présente dans les entrevues et dans les documents écrits. J'aborderai quatre aspects de cette situation : la nature fondamentalement contractuelle de la situation, la relation en synecdoque qui trouble la position qu'occupe l'équipe du MIFI dans la

situation, les autres personnes impliquées dans la situation (soit les personnes évaluatrices et les personnes évaluées) et les éléments familiers et inconnus aux personnes interviewées qui leur ont servi à définir la situation. La deuxième partie du chapitre portera sur la définition des identités qui se trouvent dans les entrevues : celle des personnes interviewées (en tant qu'expertes), celle des membres de l'équipe du MIFI et celle des personnes évaluées. Ces deux derniers groupes se trouvent dans les documents oraux et écrits en tant que principaux (Gordon, 2015), c'est-à-dire qu'ils voient leur position établie par le discours sans l'avoir produit. Le positionnement des personnes enseignantes n'est pas traité individuellement puisque leur identité semble être située en rapport avec les trois groupes précédemment nommés (comme plusieurs membres de l'équipe sont des personnes enseignantes et que les autres personnes enseignantes ont été prises en considération au même titre que les personnes évaluées). La place qui leur est accordée sera néanmoins discutée dans la section 4.3. La troisième partie du chapitre porte sur l'attention portée aux enjeux critiques dans le développement de la tâche en fonction des principes mis de l'avant par Hawkins et Norton (2009) en mettant de l'avant la perspective de l'équipe de l'UdeM.

Pour discuter de chaque aspect, je garderai une même structure qui consiste à aborder ledit aspect dans chaque entrevue chronologiquement puis de proposer un dialogue entre les résultats tirés des quatre entrevues et les documents écrits. Je considère donc important de rappeler que les entrevues ont eu lieu à deux moments distincts dans le développement de la tâche. La première entrevue avec Marie-Hélène a eu lieu une fois la tâche terminée et prête à être mise à l'essai, alors que les trois autres entrevues ont eu lieu après la mise à l'essai. Le journal de bord rend d'ailleurs compte d'une rencontre entre les deux équipes qui a eu lieu durant la période qui sépare la première entrevue des suivantes, une rencontre qui servait à redéfinir la méthode de travail entre équipes (le « co-développement ») et à négocier la définition des approches utilisées pour la tâche. Cette rencontre (et le travail accompli dans la période séparant les entrevues) semble avoir eu un impact

important à la fois sur le positionnement de Marie-Hélène et sur sa façon de définir le contexte dans lequel elle s'inscrit dans chaque entrevue.

4.1 La définition de la situation

L'approche du cadrage et du positionnement permet d'observer la définition de la situation par la combinaison de deux phénomènes : le cadrage (*framing*) et l'attribution de positions dans cette situation aux différentes personnes impliquées (*footing*). Deux des questions de l'entrevue qui semblent avoir été utiles pour identifier ces éléments sont une question ouverte demandant de décrire le processus de création de la tâche et une autre qui portait sur les ressources utilisées lors de son développement. Les ressources, autant matérielles qu'humaines, relevées par les personnes participantes permettent d'obtenir une représentation de la situation telle que perçue par ces dernières.

4.1.1 Une situation construite autour d'un contrat.

Le premier constat par rapport à la situation relève de ce qui relie entre elles les personnes réunies dans un même contexte. Ici, la situation est explicitement décrite autant dans les documents que dans les entrevues : il s'agit d'une commande, d'un contrat. Marie-Hélène, dans sa première entrevue, marque même cette commande comme le point de départ du développement des tâches : « Je pense qu'on avait une commande, au départ... » (entrevue 1) Cette « commande » dont il est question dans cet extrait fait référence au MOP, qui contient principalement les exigences du ministère envers les membres de l'équipe de développement du volet D. La référence à cette commande, comme point de départ de la tâche, mène aussi aux directives qui se trouvent dans le manuel d'organisation de projet qui exige que les tâches soient en congruence avec l'ÉQ, qu'elles respectent les principes du Cadre de référence ministériel, qu'elles mettent de l'avant l'approche actionnelle et qu'elles soient sous forme de tâches uniques intégrant les quatre compétences.

Marie-Hélène est la seule à mentionner explicitement la commande comme étant centrale à sa définition du contexte. Nicolas et Claude y font référence en tant qu'« exigences » ou « contraintes » du Ministère. Il y a néanmoins une intertextualité, dans le discours des trois personnes participantes, qui évoque le MOP par la mention des autres ressources utilisées. Marie-Hélène, dans ses deux entrevues, mentionne à plusieurs reprises les indicateurs, qui sont les descripteurs de compétence de l'ÉQ : « La commande demande de partir d'indicateurs, donc comme toute la tâche d'évaluation s'appuie sur ces indicateurs-là, on est parti des indicateurs comme tels pour extraire de ces indicateurs-là des comportements observables [...] » (Marie-Hélène, entrevue 1). Dans cette entrevue, elle mentionne aussi les éléments linguistiques visés par chaque niveau, ce qui fait référence au PC, et les tâches préalablement utilisées au MIFI à des fins de modèle. Dans cette même idée de contexte défini autour d'une commande, Marie-Hélène discute aussi des obligations qui lui sont imposées, parfois par le MOP, parfois par l'équipe du MIFI, comme celle « d'avoir obligatoirement un questionnaire pour les compétences » (Marie-Hélène, entrevue 1). Dans sa deuxième entrevue, elle ancre plus encore son processus de développement dans les documents imposés par le MIFI via le MOP. Elle dit baser la construction de la tâche sur les domaines du PC et d'en faire un arrimage avec les indicateurs de l'ÉQ bonifiée : « on est parti du programme-cadre pour les intentions de communication. [...] À partir de ça, on a tenté d'arrimer les niveaux, les indicateurs de l'Échelle bonifiée... » (Marie-Hélène, entrevue 2). Dans son processus de développement, le MIFI représente encore ici l'autorité, preneur de décisions : « On s'est rendu compte que l'intégration était à géométrie variable pour nous par rapport à ce qu'ils voulaient, finalement. [...] Donc on nous a imposé carrément, ça va être ça à partir de maintenant, des questionnaires de CO et de CÉ. » (Marie-Hélène, entrevue 2) Ceci tend à montrer qu'il n'y a pas eu de changement majeur au niveau de cet aspect de la représentation de la situation dans

laquelle Marie-Hélène se trouve (du moins en fonction de comment elle peint la situation initiale de développement avec le MIFI).

Nicolas et Claude, qui sont, de leur côté, impliqués dans le projet de développement d'outils d'évaluation depuis le début, présentent un narratif différent quand vient le temps de décrire les ressources et les personnes impliquées dans cette micro-société. Ce narratif fait remonter le début du développement des tâches avant même les premiers traits de crayon à la table à dessin. Pour Nicolas, le début de la tâche remonte à la consultation du milieu qu'il a menée et lorsqu'il mentionne la commande du MIFI, c'est plutôt indirectement :

On a parlé avec les profs, les intervenants du milieu pour voir c'était quoi les besoins, donc on a eu ce volet de consultation pour comprendre à la fois ce qui fonctionnait mal avec les anciennes évaluations et les solutions qu'on aimerait proposer, qu'on aimerait mettre en œuvre. De façon parallèle, il y avait aussi une certaine orientation déjà établie par le ministère qui voulait s'en aller vers une approche actionnelle avec des tâches intégrées. (Nicolas)

Cette orientation du MIFI qui met de l'avant l'approche actionnelle et les tâches intégrées semble faire référence au MOP, comme elle reprend ces deux exigences qui s'y trouvent (je note aussi que l'utilisation du mot « orientation » en discours spontané n'est probablement pas anodine comme le MOP est le manuel d'orientation du projet). Claude, quant à elle, commence à définir la situation en parlant du recrutement des membres qui composeront l'équipe de l'UdeM. La construction de l'équipe s'est faite de façon indépendante (sans intervention du ministère), en fonction des besoins identifiés par Claude et Nicolas. L'entrevue avec Claude en apprend davantage par rapport aux trois types de personnes expertes qui ont été recherchées pour rejoindre l'équipe de l'UdeM pendant la conception de la tâche :

- Des personnes didacticiennes avec une grande expérience terrain et une volonté de changement
- Des personnes expertes en évaluation avec une grande connaissance théorique
- Des personnes expertes en validation (« en évaluation des évaluations » [Claude])

Cette composition de l'équipe n'est cependant pas détachée de la thématique à l'étude ici, comme l'évaluation des besoins est étroitement liée à l'orientation exigée par le ministère : « Quand j'ai vu l'approche actionnelle et les tâches intégrées, bon, je savais un peu où est-ce que je m'en allais et [...] ben là c'était de trouver des personnes qui étaient familières avec ces ressources-là. » (Claude).

Au contraire des deux autres personnes interviewées, Claude présente une situation, à travers la composition de l'équipe, axée sur la transformation et l'innovation dans les pratiques d'évaluation. Elle décrit comme suit un des critères importants dans sa prise de décision pour l'embauche des membres : « des personnes [...] qui auraient voulu dans leurs emplois antérieurs faire des changements qu'ils ne pouvaient pas trop faire [...] mais là justement, ils avaient un peu le champ libre [...], donc ça, c'était bien à la fois pour eux et pour le projet... » (Claude) L'agentivité des membres de l'équipe de l'UdeM est mise de l'avant dans le discours de Claude, autant par ce qu'elle dit que par ce qu'elle ne mentionne pas : il n'y a aucune mention de la commande ou du contrat dans l'ensemble de l'entrevue. Je me pencherai davantage sur cette définition de la situation par le biais de ses impacts potentiels sur la construction de l'identité de Claude et de son positionnement dans son contexte.

Le journal de bord présente un autre aspect lié à la commande qui marque le début de la définition de ce nouveau contexte : les ressources utilisées par les membres de l'équipe de l'UdeM dans le développement de ces phrases. Il n'y a dans le journal de bord qu'une mention directe du contrat, mais plusieurs références aux ressources qui doivent être utilisées dans le cadre de ses exigences. Ces ressources sont d'abord mentionnées explicitement ou implicitement dans le MOP et reprises par l'équipe de l'UdeM dans le journal : l'ÉQ et l'ÉQ bonifiée (qui renvoient également au PC), le *Cadre de référence ministériel d'évaluation des compétences en français* (qui réfère indirectement au document *Évaluer au MIDI* qui reprend les principes du cadre). Plusieurs extraits

du guide « Évaluer au MIDI » se retrouvent copiés-collés dans le journal de bord, ainsi que plusieurs mentions de l'ÉQ et du PC. On retrouve d'ailleurs des mentions de l'ÉQ dans les extraits du guide copié : « il devient important pour le personnel enseignant : - d'avoir une très bonne connaissance de l'Échelle; – de toujours ramener la performance de l'élève aux indicateurs de l'Échelle qui la caractérisent le mieux; ... » (Évaluer au MIDI, p. 12). Ces pratiques rapportées dans le guide servent d'assises par la suite dans la construction des tâches. Les membres de l'équipe de l'UdeM utilisent ces éléments comme prémisses au développement. L'ÉQ prend une place centrale dans la conception, principalement par les indicateurs bonifiés qui sont mentionnés à plusieurs reprises (les entrevues permettent de déterminer que c'est aussi un élément de la « commande » du MIFI qui devait être respecté, comme il se trouve dans le MOP). Cela renforce cette idée qui se trouve aussi dans les entrevues avec Marie-Hélène, comme quoi la commande sert de point de départ pour le développement des tâches à proprement parler et représente ainsi la fondation à partir de laquelle les personnes participantes ont, à l'exception de Claude, défini la situation dans laquelle elles se trouvaient.

En effet, exception faite de la perspective de Claude, il y a, dans cette situation qui se retrouve décrite dans les entrevues, une place importante accordée à une entité intangible, le MIFI, qui lance un mandat, sommant d'utiliser des documents et des ressources. Il y a cependant une différence importante mise en évidence par l'analyse du cadrage entre la façon de percevoir le MIFI, comme institution, et les personnes qui le représentent, soit les membres de l'équipe de développement du MIFI, qui amène à se demander si ces deux groupes sont considérés différemment dans le discours des personnes interviewées. La définition de la situation a un impact sur la façon de définir l'alignement entre les individus impliqués dans une même situation. L'exemple typique qui se trouve dans la littérature est celui du jeu (Gordon, 2015; Schiffrin, 1993, 1996). Chaque acte de discours prendra une signification différente s'il est établi explicitement ou

non-explicitement que la situation dans laquelle les personnes se trouvent est guidée par les règles d'un jeu. Dans notre contexte, les « règles du jeu » sont explicites, dans la commande, et semblent avoir une influence sur la façon dont les membres de l'équipe de l'UdeM situent les membres de l'équipe du MIFI dans ce contexte partagé.

4.1.2 Une situation montrant une relation en synecdoque

La définition du contexte telle qu'effectuée par les trois personnes participantes montre une relation « de la partie au tout » (ou inversement) lorsque celles-ci décrivent la position des membres de l'équipe du MIFI dans le développement de la tâche. Bien que le mandat provient effectivement des hautes-instances du MIFI moins tangibles pour les personnes s'occupant du développement des tâches, le co-développement se fait avec une équipe composée de trois à 5 membres du MIFI. Dans les discours, les membres de cette équipe sont parfois associés et même assimilés (pour ne pas dire « intégrés ») à l'institution qu'est le ministère. Cette relation de synecdoque met de l'avant un déséquilibre dans les relations de pouvoir. Les personnes participantes ne réfèrent jamais à leur équipe comme étant l'UdeM et ne se positionnent pas en tant que hérauts d'une institution. L'ubiquité des mots « ministère » ou « MIFI » a mis de l'avant le besoin de mieux cerner ce que chaque acception représente pour bien identifier comment les personnes participantes définissent leur situation en attribuant une position aux personnes qu'elles considèrent comme faisant partie de cette institution.

Une comparaison des occurrences contextualisées dans les extraits codés a permis d'identifier trois façons d'utiliser le mot. La première est une utilisation qui renvoie directement à l'institution. Il est possible d'identifier dans cette catégorie, par exemple, des segments comme « le projet avec le MIFI » (Marie-Hélène, entrevue 1), « l'orientation établie par le ministère » (Nicolas) ou encore « à la fois de notre côté et du côté du ministère de l'Immigration » (Nicolas).

À l'autre extrémité de cette relation partie-tout, on trouve les mots « MIFI » ou « ministère » utilisés dans des groupes prépositionnels pour désigner des individus qui sont associés au MIFI : « une mise à l'essai [...] menée principalement par l'équipe du ministère » (Marie-Hélène, entrevue 1); « un problème de compréhension entre notre équipe et celle du MIFI » (Marie-Hélène, entrevue 1); « deux ou trois personnes du MIFI » (Marie-Hélène, entrevue 2); « un représentant du MIFI » (Marie-Hélène, entrevue 2); et « les personnes avec qui on collabore au ministère » (Nicolas). C'est donc dans un entre-deux que se trouve la métonymie, l'utilisation du tout pour désigner la partie.

Pour certaines occurrences, il est possible de déterminer (principalement par l'action dont il est question) que les mots « MIFI » et « ministère » représentent les membres de l'équipe de développement avant l'institution : « une belle grille refusée par le MIFI » (Marie-Hélène, entrevue 2), « on s'est rendu compte que le MIFI était pas rendu là » (Marie-Hélène, entrevue 2), « s'assurer que le MIFI va comprendre » (Marie-Hélène, entrevue 1), « le travail que vous aviez fait et les commentaires du ministère » (Nicolas). Il est possible d'identifier comme tendance dans les entrevues de Marie-Hélène qu'elle utilise des processus de dépersonnification comme la métonymie et les formulations impersonnelles (voir Bonhomme, 2006, pour d'autres exemples de la métonymie comme processus de dépersonnification). Par exemple, dans l'extrait suivant, elle présente ses critiques à l'égard des membres de l'équipe du ministère avec une formulation impersonnelle : « Ce sont clairement pas des experts en évaluation qui ont corrigé la grille qu'on a proposée. » (Marie-Hélène, entrevue 1). Ceci témoigne de la tension, particulièrement dans le discours de Marie-Hélène, entre une autorité de « personne experte » (qui voit les membres de l'équipe du MIFI comme non-experts) et l'autorité du « mandataire » (qui se retrouve dans une position d'autorité en mesure d'émettre des exigences et des obligations). Il apparaît donc que les

deux groupes doivent être considérés indépendamment dans la définition de la situation qui se trouve dans le discours de Marie-Hélène, comme elle leur attribue une position différente.

Je note aussi que l'entrevue avec Claude ne contenait aucune mention directe du ministère de sa part. Ce qui tend à appuyer ce que je proposais plus haut, comme quoi elle partageait un point de vue centré sur les besoins et l'agentivité de son équipe.

Il est aussi intéressant de constater que cette relation en synecdoque se retrouve aussi dans le journal de bord. Le journal de bord, qui était avant tout un outil d'organisation du travail, a la caractéristique de présenter un langage moins surveillé que celui des entretiens semi-dirigés. En ce sens, une différence importante par rapport aux entrevues est que le journal de bord contient les noms des membres de l'équipe du MIFI, qui sont directement identifiés. Il serait donc possible de s'attendre à ce que cette représentation très humanisante des membres de l'équipe du MIFI dans le journal de bord cause un retour du balancier par rapport aux entrevues. Bien qu'il s'y trouve des expressions comme « quelqu'un du MIFI » et « l'équipe du MIFI » (journal de bord), où les membres de l'équipe du MIFI sont directement présentés comme des individus, il y a aussi des occurrences métonymiques de « MIFI » utilisé pour référer à ses membres : « La rencontre de mardi avec le MIFI », « Suite à la rencontre du MIFI... », « C'était une suggestion du MIFI. » (journal de bord). Dans ces exemples, les individus se retrouvent encore une fois représentés par le tout de l'institution.

Le journal de bord permet aussi d'observer un exemple intéressant de ces occurrences où « MIFI » est utilisé deux fois dans la même phrase de deux façons qui semblent être bien illustrées par la phrase suivante qui combine les deux dénominations : « [...] demande si un membre de l'équipe du MIFI pourra co-diriger la production de la vidéo, pour qu'elle soit approuvée plus facilement par le MIFI. » (journal de bord) Ceci permet d'apporter un argument supplémentaire aux résultats liés aux entrevues. La première acception désigne une personne spécifique, car il

faudra bien une seule personne en chair et en os qui pourra co-diriger la production de la vidéo dont il est mentionné alors que l'« approbation » de la part de l'équipe du MIFI fait directement référence à l'autorité, renforçant le double rôle que représentent les membres de l'équipe du MIFI, en tant que co-développeurs et co-développeuses de la tâche et en tant que figure d'autorité.

4.1.3 Une situation incluant des personnes évaluatrices et des personnes évaluées

Maintenant qu'il est établi qu'il y a trois groupes d'individus, dans la situation dans laquelle s'inscrit cette recherche, qui sont réunis par un lien de nature contractuelle, il est temps d'identifier quelles sont les autres personnes qui sont positionnées dans le contexte défini dans les entrevues. La relation contractuelle réunit les deux principales équipes, celle de l'UdeM et celle du MIFI, dans un travail de négociation et de collaboration pour l'élaboration des tâches. Cependant, il ne faut pas penser que ce sont les seules personnes qui composent le paysage qui est dessiné dans le discours des personnes interviewées. Les personnes enseignantes qui ont participé à des entrevues dans le cadre de la consultation du milieu et qui ont utilisé la tâche lors de la mise à l'essai en font aussi partie. Il en va de même pour les personnes immigrantes, autant celles qui sont présentement dans le programme de francisation du ministère (et qui participent à la mise à l'essai) que celles qui seront plus tard évaluées par ces tâches dans le cadre du même programme. Ici, je mentionnerai seulement quelques caractéristiques de ces deux groupes en fonction de ce qui se trouve dans les entrevues. Dans la partie suivante (section 4.2), je m'intéresserai plus spécifiquement à la création de leur identité et de leur positionnement par rapport aux personnes participantes.

Les personnes évaluatrices et les personnes évaluées ont en commun deux caractéristiques saillantes, qui sont principalement mises de l'avant dans l'entrevue de Nicolas : autant les personnes enseignantes que les personnes évaluées constituent un très grand groupe, réparti à travers le Québec, et représentent une population hétérogène. Nicolas aborde le fait que la tâche

s'adresse à un public très nombreux en évoquant le défi que représente la combinaison d'un contexte d'évaluation en salle de classe avec un programme qui regroupe des classes de partout à travers le Québec : « [...] c'est pas toujours évident [...] de marier quelque chose de plus authentique à un format qui convient à la salle de classe avec le nombre d'étudiants qu'on a dans nos groupes et avec le nombre important de différents profs qui vont utiliser ces mêmes tâches-là dans différents contextes. » (Nicolas) Ceci est encore plus saillant étant donné le grand nombre de classes dans lesquelles la tâche sera utilisée : « Mais après si on parle de l'authenticité de ce que les apprenants auraient à faire, je pense que c'est une tâche qui est presque impossible dans le sens qu'on a des centaines de milliers d'apprenants qui vont avoir des situations-types. » (Nicolas) Cette remarque portant sur la taille importante des deux groupes dont il est question, combinée à des considérations liées à la multiplicité des contextes, permet d'avoir une idée assez précise de la représentation que se fait Nicolas de ces groupes à qui s'adresse la tâche.

Les personnes évaluatrices, soit les membres du corps enseignant qui utiliseront la tâche dans leur salle de cours, occupent une position centrale dans la définition de la situation dans chaque entrevue. Ce sont principalement les réponses à la question « Quelle place ont occupé les personnes évaluatrices dans le développement de la grille? » qui ont permis d'identifier les éléments qui soutiennent cette affirmation. J'ai aussi retrouvé des mentions des personnes enseignantes dans la description du processus de développement de la tâche et dans la discussion concernant la mise à l'essai. Bien que leur présence dans les cadres définis n'est pas aussi saillante que celle de l'équipe du MIFI, elle n'est pas pour autant marginale. Pour Marie-Hélène, le travail avec les personnes qui utiliseront les outils d'évaluation prend effectivement une grande place dans le développement de l'outil. D'après les données de la première entrevue, les caractéristiques de qualité d'une tâche d'évaluation tournent autour des affordances qu'elle peut apporter aux personnes évaluatrices : « Pour moi c'est central, la manière dont la personne évaluatrice va

comprendre la grille et l'utiliser pour que ce soit facile, rapide, que ce soit pas une tâche supplémentaire, mais bien un outil facilitant l'évaluation de l'élève. » (Marie-Hélène, entrevue 1)

La deuxième entrevue avec Marie-Hélène permet d'avoir un aperçu de comment elle inclut les personnes enseignantes dans son contexte : « Dans le cadre de la mise à l'essai, on a rencontré les professeurs, premièrement, donc, pour leur présenter la tâche [...]. Ça a été très, très bien reçu. » (entrevue 2) Elles étaient rencontrées dans un premier temps pour l'explication de la tâche et étaient consultées dans un deuxième temps pour collecter leurs commentaires et impressions : « [...] il va y avoir un groupe de discussion avec les profs... » (Marie-Hélène, entrevue 2) Dans la définition de la micro-société que présente Marie-Hélène dans son discours, les personnes évaluatrices sont bien présentes et occupent une position importante (je reviendrai dans l'analyse de son positionnement sur cette place qu'occupe les personnes évaluatrices).

Pour Nicolas, comme je l'ai mentionné précédemment, les futures personnes utilisatrices du prototype marquent le début du développement de celui-ci. C'est par une consultation du milieu, sous forme d'entrevues semi-dirigées avec elles, qu'il a été introduit dans ce nouveau contexte. Dans le développement de la tâche, selon Nicolas, les personnes évaluatrices reviennent à la fin, lors de la mise à l'essai, comme indicateur de qualité de la tâche : « [...] je pense que le travail a été bien fait et ça a donné une tâche très intéressante : la preuve étant les quelques échos des profs qui semblent très positifs [...] » (Nicolas). Les personnes évaluatrices occupent une place similaire dans l'entrevue avec Claude : « les résultats qu'on commence à avoir, c'est "wow", les profs ont l'air vraiment contents » (Claude). Le fait que Claude mentionne les personnes évaluatrices seulement comme preuve de qualité de la tâche tend à renforcer l'idée que son cadrage se fait principalement sur les membres de son équipe.

Pour ce qui est des personnes évaluées, elles apparaissent dans la situation décrite par chaque personne participante en deux instances : d'abord lorsqu'il est mentionné de l'approche actionnelle

et ensuite lorsqu'il est question de la mise à l'essai. Voici un exemple tiré de chaque entrevue présentant un lien entre la définition de l'approche actionnelle présentée par les membres de l'équipe de l'UdeM et l'inclusion des personnes évaluées dans la situation définie par le discours :

[...] on va tout de suite vers des situations qui sont plausibles, que l'élève est susceptible de rencontrer dans son quotidien. (Marie-Hélène, entrevue 1)

Je pense qu'au départ l'approche actionnelle on l'a en tête de toute façon en créant un scénario plausible où l'élève est acteur, est dans une situation qu'il est susceptible de rencontrer dans la vie. (Marie-Hélène, entrevue 2)

Donc cette approche actionnelle, je pense que c'est tout à l'honneur du ministère de viser ce genre d'évaluation-là qui reflète le plus possible ce que les apprenants auraient à faire dans leur vie de tous les jours et ça a un effet de retour positif sur les méthodologies d'enseignement. (Nicolas)

[...] même si c'est des documents forgés, il y a le souci de l'intégration socioculturelle donc ça, je pense que c'est vraiment bien. (Claude)

Encore une fois, l'entrevue de Claude ne contient aucune mention directe des personnes évaluées. Il est toutefois possible d'extrapoler à partir de cette citation, un rapprochement entre l'approche actionnelle (par rapport à l'authenticité des documents utilisés) et des personnes évaluées (qui sont celles visées par l'intégration socioculturelle). Cette référence aux personnes évaluées qui se fait par le biais de la théorie place celles-ci dans une position particulière qui n'est assurément pas au premier plan à côté des membres de l'équipe de développement.

Les personnes enseignantes et les personnes évaluées sont représentées différemment dans le journal de bord. Déjà, elles s'y retrouvent sous les substantifs « profs » et « élèves ». L'utilisation de « prof » est suffisamment affirmée pour aller jusqu'à modifier le titre d'un document : le *Guide du personnel enseignant* devient dans le journal de bord le « Guide du prof », alors que le *Cahier de l'élève* garde son nom. Les personnes enseignantes sont mentionnées à plusieurs reprises tout au long du journal de bord, elles font partie intégrante de la situation qui y est décrite. Il en est question principalement dans deux contextes, le premier est lorsqu'il faut s'assurer d'avoir leur

adhésion, dans un souci qu'elles « aiment » la tâche et qu'elles l'utilisent : « Les profs sont habitués à d'autre chose » et « [...] pour soutenir les profs » (journal de bord). Le second contexte est quand il est question de ce que les personnes enseignantes devront faire lors de la passation ou de l'évaluation de la tâche : « le prof va devoir se rapporter à l'échelle » (journal de bord). Il en va de même pour ce qui est des personnes évaluées. Elles sont prises en compte, dans le journal de bord, quand vient le temps de discuter de ce qu'elles auront à faire lors de la passation de la tâche : « l'élève irait voir des annonces avant toute chose. » (journal de bord) Elles sont aussi mentionnées pour ce qui a trait à leur expérience en tant qu'individus, pour respecter l'approche actionnelle qui demande de se pencher dans l'évaluation sur les personnes évaluées en tant que personnes agissant dans la société : « Trouver une action que l'élève est amené à accomplir. » et « [...] sortir du rôle pour faire appel au vécu de l'élève. » (journal de bord) Cela nous permet de voir, dans le journal plus encore que dans les entrevues, que les personnes enseignantes et les personnes évaluées sont considérées dans le développement de la tâche comme les principales utilisatrices de l'outil. Il y a une focalisation, quand ces deux groupes sont mentionnés dans les données, sur les actions à accomplir pour réaliser la tâche et sur leur appréciation présumée.

L'utilisation du mot « élève » pour désigner des personnes apprenantes adultes, en soi, doit être soulignée. Il est possible de remarquer que les personnes participantes ne l'utilisent presque pas dans les entrevues (six occurrences dans les quatre entrevues) qui représentent un contexte de parole plus surveillée. « Personnes immigrantes », « personnes évaluées » ou « les apprenants » sont les dénominations préconisées dans les entrevues. Dans le journal de bord, seulement le mot « élève » est utilisé (34 occurrences), probablement par accommodation avec l'utilisation qu'en fait le ministère (d'autant plus que le journal de bord contient plusieurs comptes-rendus de rencontres avec les membres de l'équipe du MIFI). C'est aussi de cette manière que les personnes évaluées sont désignées dans le MOP, l'ÉQ et le PC.

4.1.4 Une situation entre familiarité et inconnu

Même si la notion de cadrage représente une définition du contexte qui se fait dans le discours et qui est, par le fait même, unique à la personne qui le produit (plusieurs différences ont déjà été relevées d'une entrevue à l'autre), il y a aussi des similarités dans la façon avec laquelle les personnes participantes traitent la situation dans laquelle ils évoluent. Comme avec l'exemple de la position attribuée aux personnes évaluées par le biais de l'approche actionnelle, il est possible d'identifier d'autres tendances dans l'ensemble des entrevues. On retrouve dans les quatre entrevues un rapport de familiarité et d'inconnu avec la situation. Il a paru important de décrire ici cette définition du contexte qui se fait en trame de fond, derrière les personnes qui en font partie, comme elle permet de faire le pont entre la position de ces individus et leur positionnement dans la micro-société. Chaque membre de l'équipe a, à son arrivée dans le projet, des expériences et des connaissances qui justifient sa présence (comme l'entrevue 4, avec Claude, l'a montré). Le positionnement dans le cadre passe donc par une identification des zones claires et des zones sombres. Chaque personne peut donc se positionner en fonction de ce qu'il apporte ou en fonction de ce qu'il a à apprendre (entre autres).

La part d'inconnu, de nouveauté, vient pour Marie-Hélène du fait de travailler avec une commande précise : « c'est sûr que j'ai pas fonctionné de la même manière que je fonctionne d'habitude » (entrevue 1). Elle se trouve aussi dans une méconnaissance du contexte (la salle de classe de francisation dans un programme du ministère) et a recouru à l'utilisation de ressources pour y remédier, soit une consultation du milieu qui avait été mise en place, une recherche de personnes expertes qui pourraient potentiellement joindre l'équipe et une collaboration avec des personnes impliquées dans le milieu. La consultation du milieu a permis de faire une évaluation des besoins : « [...] la consultation des milieux, [...] c'était plus de comprendre ce qui ne fonctionnait pas, ça, ça nous a donné beaucoup de bonnes informations. » (Nicolas) Le recrutement

d'experts a permis d'assembler des compétences diverses touchant à plusieurs angles du travail à accomplir :

[...] on a eu une équipe à la fois d'experts terrains de longue expérience et experts théoriques, plus profondément, plus de savoirs précis sur les questions d'évaluation [...] pour ce qui est de la mise à l'essai, là ça nous prenait plus de gens, parce que le professeur responsable du volet est plus un didacticien du français langue seconde qu'un spécialiste en évaluation, alors c'est pour ça qu'on est allé chercher d'autres ressources humaines, spécialistes en évaluation, mais plus dans un contexte de mise à l'essai, donc spécialistes de l'évaluation de l'évaluation. (Claude)

La collaboration avec les personnes qui ont de l'expérience en enseignement dans un programme de francisation du ministère (les futures personnes utilisatrices de la tâche) a permis de mieux saisir les contraintes de l'évaluation en salle de classe dans ce contexte : « Les personnes avec qui on collabore au ministère, ce sont des profs dégagés, donc ce sont de futurs utilisateurs de ces tâches-là, donc ils ont ce regard à la fois de développement, mais aussi de réalité du terrain. » (Nicolas) L'identification des éléments avec lesquels les personnes participantes ont dû se familiariser pour combler certaines lacunes et des ressources utilisées pour le faire contribue à dresser un portrait de leur définition de la situation dans laquelle elles s'inscrivent. S'y retrouvent presque tous les groupes identifiés comme faisant partie du cadre, de la micro-société au cœur de cette recherche : les membres de l'équipe de l'UdeM, les membres de l'équipe du MIFI et les personnes enseignantes/évaluatrices. De ces éléments à découvrir sont exclues les personnes évaluées, qui sont considérées, dans le discours des personnes participantes, par l'approche actionnelle mise de l'avant dans le projet (ce qui constitue un point commun familier pour les membres de l'équipe de l'UdeM, j'y reviendrai dans la section suivante).

Le journal de bord contient aussi plusieurs mentions de ressources qui mettent de l'avant cette tension entre le familier et l'inconnu dans la définition du contexte. Il s'y trouve, par exemple, des références au rapport rendant compte de la consultation du milieu qui a été menée par l'équipe

de l'UdeM (des membres différents de ceux responsables de la conception de la tâche) sous forme de dix entretiens semi-dirigés menés auprès de personnes enseignantes du programme de francisation du MIFI. Le journal de bord retient, par exemple, que les personnes participantes avaient des compétences et des formations variables en ce qui a trait à l'évaluation des langues et un degré de connaissance tout aussi variable de l'ÉQ. L'équipe de l'UdeM se familiarisait donc avec les personnes enseignantes et leurs pratiques d'évaluation en salle de classe, les ressources mises à leur disposition par le ministère et les politiques en matière d'évaluation en vigueur. Ce sont ces sources d'information combinées qui ont permis aux membres de l'équipe de l'UdeM de définir le contexte initial dans lequel elles et ils ont été amenés à créer des tâches.

Ces réflexions amènent à se questionner sur comment les personnes interviewées se positionnent dans cette micro-société et comment elles positionnent les autres personnes impliquées. Tel que mentionné précédemment, le cadrage présente d'entrée de jeu une position (*footing*) des individus dans leur contexte (c'est plutôt complexe de définir un contexte sans mentionner ceux qui le composent). Dans la prochaine partie, j'aborderai donc le positionnement, soit la création de l'identité des personnes impliquées dans le contexte à travers des actes discursifs en explicitant les relations de pouvoir en jeu.

4.2 La définition des identités

Pour ce qui a trait au positionnement, je me réfère à la colonne de droite du tableau 2 (p. 30) qui présente ses principales distinctions par rapport au cadrage. Le positionnement (*positioning*) relève de la production discursive d'un soi ou de l'identité d'une autre personne. Cette production prend place dans un cadre (*story lining*) que j'ai présenté dans la section précédente. Je présenterai dans cette partie les résultats les plus saillants tirés de l'analyse thématique des données par l'approche du positionnement qui présente la création discursive d'une identité de personne experte

pour chacune des personnes interviewées, du positionnement de l'équipe du MIFI que l'on retrouve dans les entrevues et, finalement, la création de l'identité du groupe le moins représenté dans le cadre : les personnes évaluées.

4.2.1 La création d'une identité de personne experte

La production discursive d'un soi, d'une identité, semble s'opérationnaliser de façon explicite dans le contexte d'entrevue. Bien que j'ai posé des questions qui demandaient aux personnes interviewées de décrire leur rôle dans le contexte de développement de la tâche d'évaluation, il y a plusieurs réponses à d'autres questions qui ont aussi servi à identifier implicitement comment la personne participante définissait son identité dans le cadre narratif sur lequel portait l'entrevue. Ceci permettra par la suite de mettre en relation ces identités auto-construites avec celle des autres personnes impliquées dans le contexte. Le choix de m'arrêter à l'identité de personne experte s'explique par deux raisons : la saillance de cette information dans les données et la pertinence de cet aspect de l'identité des personnes participantes en fonction de la relation professionnelle et contractuelle précédemment décrite.

La première construction discursive d'identité sur laquelle je m'attarderai en détail est celle de Marie-Hélène qui a pu, en deux entrevues, détailler le plus finement le soi qu'elle performe dans le cadre défini. Dans sa première entrevue, elle se définit principalement par son expérience sur le terrain : « J'ai de l'expérience en enseignement de l'approche actionnelle, j'ai toujours créé des tâches de l'approche intégrée depuis le début de mon enseignement. » (entrevue 1) Son expérience en tant qu'enseignante et évaluatrice lui sert de ressource au même niveau que la littérature et les autres personnes expertes consultées. Elle nomme d'ailleurs les ressources utilisées comme suit : « la lecture scientifique, mon expérience, ton expérience en évaluation aussi et des tâches existantes, des tâches d'évaluation existantes qu'elles soient au MIFI ou ailleurs » (Marie-Hélène,

entrevue 1). Elle considère son expérience comme un outil non seulement pour ses connaissances de l'approche, mais aussi pour voir venir les défis qui vont se présenter : « quand par exemple j'étais prof à [université québécoise], je consultais les profs pour voir "comment vous évaluez ça" pis qu'à partir de là, ma collègue et moi on construisait des grilles » et « [...] parce que j'ai coordonné des équipes de professeurs, donc je sais très bien que je vois pas les choses de la même façon que la moitié au moins de mes professeurs... » (Marie-Hélène, entrevue 1) Cette identité d'experte qui se construit à partir de son expérience dans le domaine rappelle la distinction faite à la partie précédente entre les éléments familiers et inconnus. Dans cette première entrevue, Marie-Hélène se positionne grâce à ce qui lui est le plus familier depuis son entrée dans ce nouveau contexte : l'approche actionnelle et le travail avec les professeures et les professeurs. Elle produit ainsi une identité d'experte axée sur la création de la tâche : « on est porteurs du projet, on est créateurs de la tâche » (entrevue 1). J'interprète ici le pronom « on » comme désignant elle et moi, comme elle me mentionne quelques phrases plus tôt. Elle continue de construire cette identité implicitement en partageant son avis sur les sujets pour lesquelles elle se considère experte et informée : « [...] d'avoir obligatoirement un questionnaire pour les compétences [...], je trouve ça zéro actionnel, parce que dans la vie de tous les jours c'est pas vrai qu'on a un QCM [question à choix multiples] après une écoute, on vérifie la compréhension en posant des gestes, en agissant. » (Marie-Hélène, entrevue 1) Ceci s'observe mieux encore lorsqu'elle ne se considère pas pleinement informée et n'hésite pas à le mentionner et à poser des questions. Dans cet exemple, elle disait être moins informée par rapport à la validation de la grille d'évaluation qui devait être créée pour la tâche : « Est-ce que l'approche actionnelle se reflète dans les grilles? Je ne saurais dire, je pense que je le sais pas. » (Marie-Hélène, entrevue 1) À la suite d'une demande de précision par rapport à la mise à l'essai, elle répond : « Je comprends, j'avais comme manqué cette information-là. » (Marie-Hélène, entrevue 1) Il est donc possible d'observer que cette identité de personne experte

ne se résume pas seulement à son expérience, mais aussi à la reconnaissance des limites de son savoir et de ses champs d'expertise qui, comme nous l'avons vu dans des extraits précédemment cités, l'amène à aller chercher les ressources nécessaires pour combler ces lacunes.

Dans la deuxième entrevue, il y a un changement important qui semble s'être opéré dans le positionnement de Marie-Hélène dans son contexte. Bien qu'elle conserve « le rôle de rédactrice, de créatrice, de co-créatrice » (Marie-Hélène, entrevue 2) tel qu'observé dans la première entrevue, elle s'est attribuée des responsabilités supplémentaires qui vont au-delà la création de la tâche : « Je me considère en partie coordonnatrice de tout ça, m'assurer que le suivi est fait... [...] en communiquant aussi à notre équipe pour s'assurer que le développement se fasse bien. » (Marie-Hélène, entrevue 2) À ces responsabilités s'ajoute aussi une nouvelle posture, qu'elle nomme elle-même « une espèce de chien de garde », qui confirme une solidification de son identité d'experte par une affirmation décisive dans son cadre : « [...] mon rôle était de co-développer des tâches en assurant qu'on gardait le fil [...] être une espèce de chien de garde, de l'approche actionnelle, de l'intégration, de la plausibilité du scénario, de s'assurer que le MIFI aussi va comprendre, va s'adapter. » (Marie-Hélène, entrevue 2) La métaphore du chien de garde utilisée évoque cette affirmation d'une identité d'experte, mais aussi une attitude de confrontation ou de menace planant sur sa conception des approches proposées.

Les métaphores liées au chien se rapportent souvent aux chiens diogénien et platonicien (qui se rapporte par analogie au philosophe), deux tropes bien présents dans la société actuelle (Hotes, 2014). Ces deux figures ont en commun les caractéristiques d'être en mesure de protéger leurs amis et de reconnaître les dangers. Il semble tout à fait plausible ici de supposer que la métaphore du chien de garde évoque des caractéristiques similaires, particulièrement comme l'identité d'experte de Marie-Hélène est dès la deuxième entrevue, plus étroitement liée à son équipe. Cette idée se retrouve aussi moins métaphoriquement exprimée dans le discours de Marie-

Hélène : « Donc vraiment, être capable de créer ce qu'on a envie de créer, tout en anticipant ce que le MIFI pourrait nous dire, pourrait penser. » (Marie-Hélène, entrevue 2)

Il est possible de remarquer aussi dans les extraits cités un changement au niveau du positionnement. Alors que dans la première entrevue, son identité en tant qu'experte était principalement définie à partir de son expérience personnelle, elle présente dans sa deuxième entrevue une identité liée à une équipe, allant même jusqu'à se référer à elle-même comme « co-créatrice » et « co-développeuse ». Cette proximité linguistique de l'équipe et du soi témoigne aussi d'une prise de position plus solide, aussi évoquée par l'image du « chien de garde » qui défend les approches théoriques à la base de la construction de son identité d'experte.

La deuxième production discursive d'identité analysée est celle de Nicolas. Encore une fois, sa prise de position en tant qu'expert était saillante dans les entrevues. Nicolas identifie son rôle comme celui d'un superviseur, ce qui lui donne une certaine distance par rapport au cadre : « j'ai été moins impliqué sur le développement à proprement parler de la thématique, des questions, des items, tout ça, j'ai plus eu un rôle de supervision, je regardais le travail que vous aviez fait et les commentaires du ministère... » (Nicolas) En plus de la distance qui était explicitement exprimée dans le discours, il est possible d'identifier un côté pragmatique à son positionnement. Similairement à Marie-Hélène, il bénéficie d'une grande expérience, mais aussi d'une grande connaissance théorique. En plus de son expérience en enseignement, il se positionne aussi comme chercheur : « C'est une approche que je connais bien parce que je l'utilise à la fois dans mon enseignement et c'est un objet de recherche pour moi, donc c'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup et en même temps. » (Nicolas) Un autre indice de cette construction d'une identité d'expert est la complexité de la conceptualisation du processus de développement de la tâche qu'il présente. Plutôt que de décrire ou d'expliquer les actions et les réflexions qui sont déployées pour le développement, il conceptualise plusieurs étapes du processus en parlant, par exemple, du co-

développement comme s'inscrivant dans une approche socioconstructiviste ou de l'utilisation de ressources théoriques et humaines comme une approche à double cascade :

Mais là d'avoir pu négocier beaucoup ce développement-là selon presque une approche socioconstructiviste, de voir comment on construit ces tâches-là vraiment en négociation, je pense que ça a permis de répondre à plusieurs questions qui nous a permis d'avoir une démarche plus explicite de « voici ce qu'une tâche devrait contenir comme modèle ». (Nicolas)

Je trouve que moi j'aime bien les approches à double cascade, qui viennent à la fois du bas et du haut parce que partir d'une approche théorique avec un tableau de spécification sans la réalité du terrain avec les attentes du MIFI, du milieu et tout ça, ça aurait été un peu trop conceptuel et dans le vide. (Nicolas)

Cette conceptualisation du développement de la tâche montre la construction de son identité d'expert dans les entrevues. La dernière citation montre aussi un autre aspect de cette identité : le professionnel pragmatique. Nicolas utilise sa conceptualisation du processus du développement pour exposer les limites qui ont été rencontrées et les solutions qui ont été déployées pour les surmonter. Dans cet exemple, l'approche à double cascade a permis de prendre en considération la réalité du terrain pour répondre aux attentes du MIFI au-delà des pratiques suggérées par la théorie. Dans un autre cas, il décrit même cette approche à double cascade comme tributaire de l'atteinte partielle d'une tâche qui s'inscrit dans l'approche actionnelle : « Mais après si on parle de l'authenticité de ce que les apprenants auraient à faire, je pense que c'est une tâche qui est presque impossible dans le sens qu'on a des centaines de milliers d'apprenants qui vont avoir des situations-types. » (Nicolas) Son identité d'expert s'imbrique donc directement dans les nombreuses négociations entre la littérature, les limites du terrain et les attentes du MIFI.

Claude définit son rôle à l'extérieur des tâches relatives au développement de la tâche. Elle se positionne comme en retrait du travail de développement de la tâche et a une posture d'experte plus nuancée que les deux autres personnes participantes : « [...] quand j'ai vu l'approche actionnelle et les tâches intégrées, je savais un peu où est-ce que je m'en allais et [...] ben là c'était

de trouver des personnes qui étaient familiers avec ces ressources-là. » (Claude). L'identification de son rôle, qui n'est pas en lien avec le développement de la tâche, mais plutôt les ressources qui y sont impliquées, se trouve aussi dans sa façon de décrire le début de la conception de la tâche. Pour Claude, comme je l'ai montré précédemment, la tâche commence par la composition de l'équipe et le recrutement de personnes expertes. Cette idée se retrouve aussi dans la citation précédente, où son rôle relatif aux ressources humaines est mis en relation avec les approches mises de l'avant dans le projet. Il est possible de remarquer, dans son entrevue, qu'elle fait référence à ses expériences professionnelles autant qu'à ses expériences en tant que personne apprenante. Lorsqu'elle discute de ces approches, elle se réfère à l'approche actionnelle comme une approche qu'elle a rencontrée dans un contexte professionnel, dans un emploi précédent : « Au centre de langues, [...] on a fait tout l'arrimage des plans de cours au cadre européen commun de référence et comme le [CECR] a été comme un peu le premier à sortir l'approche actionnelle des universités et à la mettre sur le terrain, en 2000, dans les publications du conseil de l'Europe... » (Claude) Elle définit dans le détail, en parlant de l'approche actionnelle, son identité d'experte en nommant son titre, son institution, ses collègues et ses responsabilités (ce que je ne citerai pas par souci de confidentialité). Lorsqu'elle aborde l'approche intégrée, de l'autre côté, elle fait encore une fois référence à son expérience, mais cette fois d'une expérience d'apprenante :

[...] pour la tâche intégrée, j'avais une expérience moi-même comme apprenante, d'avoir fait le DELE au niveau C1 [...] et j'avais été surprise comme personne évaluée de la forme et j'avais aimé ça, je me souviens que j'avais aimé ça. On avait des mises en situation qui se retrouvaient d'une activité à l'autre selon la compétence qui était évaluée. (Claude)

Dans le souvenir de cette expérience, elle réfère à elle-même en tant que personne évaluée, en plus de décrire les événements avec ses impressions personnelles « j'avais aimé ça » qui ne se retrouvent pas dans les autres entrevues lorsqu'il est question des approches. Il est aussi possible

d'observer qu'elle définit l'approche intégrée en fonction de son expérience en tant qu'apprenante ce qui, j'y reviendrai dans la partie suivante, influence son positionnement de l'équipe du MIFI (qui propose des définitions différentes des approches).

Il se trouve aussi, dans les entrevues, une seule instance où une personne interviewée positionne une autre personne participante en termes de son identité d'experte. Il s'agit de Claude, qui, en décrivant dans les détails les besoins identifiés en matière de ressources humaines pour mener à bien le projet, semble justifier la recherche de personnes expertes en évaluation par l'identité d'expert qu'elle attribue à Nicolas : « [...] pour ce qui est de la mise à l'essai, là ça nous prenait plus de gens, parce que [Nicolas] est plus un didacticien du français langue seconde qu'un spécialiste en évaluation. » (Claude) Ceci tend à montrer, encore une fois, que Claude se positionne elle-même en périphérie de l'équipe, ou du moins avec une distance suffisante pour avoir un regard général que les autres n'affichent pas dans leurs entrevues.

Dans le journal de bord, l'affirmation d'une identité de personne experte commence à apparaître près de deux mois après le début de la phase de collaboration ou de « co-développement ». Bien que, comme le montrent les entrevues, la littérature scientifique a fait partie du développement de la tâche dès le début, elle devient saillante dans le journal de bord à ce moment précédemment mentionné où une rencontre entre les équipes a été nécessaire pour définir les approches et les termes du co-développement. Le journal de bord montre que le recours à la littérature s'avère surtout nécessaire dans des situations de négociation entre les équipes, principalement pour mieux défendre leur définition des approches préconisées par le projet (notamment l'approche actionnelle et l'approche intégrée). On retrouve la distinction entre l'approche intégrée faible et forte proposée par Cumming (2014) et les principales différences entre l'approche actionnelle et l'approche communicative (p. 14). Il y a aussi, à cette étape, un recours plus marqué aux experts en évaluation des langues qui composent l'équipe de l'UdeM, mais qui ne

sont pas directement impliqués dans le volet D. Il y a plusieurs mentions d'un membre de l'équipe principal, Nicolas, qui doit rencontrer parfois une, parfois deux personnes expertes dans l'équipe de l'UdeM pour des questions concernant, par exemple, l'utilisation de questions à choix multiples dans ce type d'évaluation actionnelle en salle de classe (comme on observe que le ministère a explicitement demandé un compte-rendu des « bonnes pratiques » (Journal de bord, p. 13) en la matière). Dans le journal de bord, la construction de l'identité des membres de l'équipe de l'UdeM en tant que personnes expertes passe principalement par l'insertion de ressources externes dans le contexte, soit en référence à leurs connaissances empiriques ou à leur réseau de personnes expertes qui peuvent les soutenir dans la présentation de leurs arguments. La création de l'identité des membres de l'équipe de l'UdeM est étroitement tissée à leur situation de négociation avec les membres de l'équipe du MIFI.

4.2.2 La création de l'identité des membres de l'équipe du MIFI

Comme les membres de l'équipe du MIFI n'ont fait partie du groupe de personnes participantes, elles et ils ne sont représentés qu'en tant que principaux, donc en tant qu'individus dont le positionnement est déterminé dans le discours produit. La définition de la situation par les personnes participantes a permis de déterminer que la création de l'identité attribuée aux membres de l'équipe de MIFI pouvait être double : elles et ils sont, d'un côté, des partenaires de co-développement et, de l'autre, une figure d'autorité établie par le contrat. Je décrirai dans cette sous-section les découvertes concernant le positionnement des membres de l'équipe du MIFI dans le discours des personnes interviewées et dans le journal de bord.

Le positionnement des membres de l'équipe du MIFI est directement lié à la nature contractuelle de la relation qui les lie aux membres de l'équipe de l'UdeM. Pour Marie-Hélène, l'équipe du MIFI peut déterminer le rôle joué par l'équipe de l'UdeM. Il en relève directement de

l'agentivité des membres de cette dernière : « Ça dépend quel rôle on va pouvoir jouer là-dedans, si on a aucun rôle à jouer, je ne vois pas comment c'est possible puisqu'au départ on est porteurs du projet » (Marie-Hélène, entrevue 1). Dans cet extrait, alors qu'elle parle de l'adhésion des personnes enseignantes à la tâche qui risque d'être compliquée à assurer comme il s'agit d'un grand changement pédagogique, Marie-Hélène affirme penser « qu'on s'en va difficilement vers un succès » (entrevue 1) si l'équipe de l'UdeM n'a pas un rôle central à jouer dans la mise à l'essai. Sans même mentionner directement l'équipe du ministère, elle leur attribue un pouvoir décisionnel complet sur le rôle que pourra jouer l'équipe de l'UdeM dans le développement de la tâche. Cette autorité attribuée aux membres de l'équipe du MIFI est aussi liée à la relation en synecdoque entre les personnes qui composent l'équipe et l'institution. Comme je l'ai mentionné précédemment, Marie-Hélène utilise davantage le tout pour la partie dans sa première entrevue que dans la seconde. Il y a donc bel et bien eu un changement dans son positionnement des membres de l'équipe de l'UdeM. Il est aussi question, dans sa deuxième entrevue, de « co-développement » et de « co-construction » qui, en plus de référer directement aux membres de l'équipe en tant qu'individus, diminue la distance qui la sépare des principaux.

[...] on était vraiment deux à créer cette tâche-là et sinon il y a nous deux en co-développement aussi avec le MIFI parce que là, on s'est rendu compte en cours de route que les commentaires, les commentaires qu'on recevait à l'écrit alourdissaient énormément le processus de travail, l'allongeaient beaucoup. C'était très chronophage. (Marie-Hélène, entrevue 2)

Tout ne devient pas rose dès la deuxième entrevue, mais comme le montre l'extrait précédent, le rapprochement des membres de l'équipe du MIFI dans la représentation de Marie-Hélène permet d'entamer une phase de négociation (puisque en effet, il faut un dialogue pour qu'il y ait négociation). Dans la première entrevue, il était question des « contraintes du MIFI » et des problèmes de communication entre les équipes : « [...] je pense qu'il y a un problème de

compréhension entre notre équipe et celle du MIFI à ce moment-là... » et « [...] là, je pense que c'est là qu'on s'est mal compris... » (Marie-Hélène, entrevue 1) Cette communication unidirectionnelle qui permettait aux membres de l'équipe du MIFI de commenter le travail des membres de l'équipe sans vraiment ouvrir la place aux réponses ou justifications de la part de l'UdeM a fait que Marie-Hélène avait l'impression que la tâche ne correspondait pas à ses définitions des approches préconisées : « [...] de ne pas pouvoir justement tester la compréhension par la production, je trouve ça zéro actionnel... » (entrevue 1) Cette situation contraste avec celle présentée dans la deuxième entrevue où le développement des tâches s'est fait avec un sentiment de plus grande proximité : « Ce co-développement-là nous a permis de parler de la tâche au lieu de seulement s'écrire des commentaires, donc. On a développé les dernières parties de la tâche ensemble. » (entrevue 2) De cette manière, les entrevues avec Marie-Hélène sont probablement celles qui illustrent le mieux le double positionnement des membres de l'équipe du MIFI. Le changement semble s'être effectué lorsque la communication entre les équipes est passée d'un mode unidirectionnel à un dialogue.

Nicolas et Claude, qui n'ont pas été aussi étroitement impliquées dans le processus de « co-développement » que Marie-Hélène, ont un alignement moins affectif avec les membres de l'équipe du MIFI. Pour ces deux personnes participantes, les limites dans l'atteinte des approches actionnelle et intégrée sont davantage attribuables aux contraintes du terrain qu'aux différentes définitions des approches qui se sont rencontrées dans cette situation. Nicolas présente néanmoins ce même défi de négociation des définitions, mais qui place directement l'équipe du MIFI dans une situation de dialogue :

[...] je pense que ce développement-là s'est heurté d'une certaine façon à la réalité du terrain [...]. On est passé d'une vision conceptuelle à la réalisation concrète de cette tâche-là et c'est là où il a fallu s'entendre sur certains principes, sur « okay, qu'est-ce que vous voulez vraiment dire par approche actionnelle? qu'est-ce que vous voulez vraiment dire par tâche intégrée? », sur le format des questions, la façon

d'évaluer concrètement avec les items, ce genre de choses-là. Il y a eu beaucoup de choses à préciser tout au long du processus. (Nicolas)

Je rappelle encore que les entrevues avec Nicolas et Claude ont eu lieu dans la même période que la deuxième entrevue avec Marie-Hélène, donc après les changements apportés au travail de développement. Ceci renforce donc cette idée que le dialogue, même si exigeant (Nicolas parle d'un « processus de longue haleine » en disant qu'il y eut « beaucoup de va-et-vient »), permet de « s'entendre ou de trouver une vision commune » (Nicolas). De façon similaire, mais encore plus nuancée, Claude mentionne à peine les contraintes rencontrées par l'équipe et, tel que précédemment mentionné, ne mentionne explicitement les membres de l'équipe du ministère à aucune reprise. Elle renforce néanmoins indirectement cette idée de négociation entre les équipes en parlant des « compromis » qui ont dû être faits par rapport à l'intégration des compétences dans la tâche :

Ben c'est sûr que la tâche, c'est une tâche intégrée avec des compromis. C'est-à-dire que dans un monde idéal, pour la CO la CÉ, moi j'aurais pas fait des choix de réponse, mais je sais que c'est toute une série de compromis. Il y a plein de contraintes, il y a plein d'éléments dont il faut tenir compte et c'est pour ça qu'on arrive à ce résultat-là. (Claude)

Alors qu'elles et ils apprenaient à connaître le contexte, les membres de l'équipe de l'UdeM ont dû redéfinir le contexte dans lequel elles et ils s'inscrivaient en travaillant plus étroitement avec l'équipe du MIFI. Cette nouvelle méthode de travail, axée sur le dialogue et la collaboration, a été celle qui a amené le plus de changement dans les définitions du contexte et des identités des personnes impliquées, comme il y avait une négociation constante de la posture de chacun dans cette nouvelle micro-société. Ceci apparaît dans le journal de bord environ un mois après le début de la conception de la tâche, alors que les deux équipes ont été amenées à travailler de concert. D'abord, celle du MIFI se trouvait strictement en position d'autorité et, ensuite, il y a eu un

changement vers un travail collaboratif qui a été appelé « co-développement » ou « co-conception » autant dans le journal de bord que dans les entrevues. On retrouve d'abord des formulations comme « commentaires de [membre de l'équipe du MIFI] sur la 1^{re} proposition » ou « Présenter à [membre de l'équipe du MIFI] vendredi : [suivi d'une liste d'éléments constituant la tâche] » (Journal de bord, p. 21). Ces formulations changent lors du début du co-développement. Le compte-rendu des rencontres entre les équipes ne s'intitule plus « Présentations de X à Y », mais bien « Séance de co-développement » (ou co-construction) avec tel ou tel membre de l'équipe du MIFI. Ce changement dans la dénomination des rencontres entre les équipes n'est tout de même pas tributaire d'une fusion complète des équipes. Il s'y trouve encore des mentions de « notre équipe » (Journal de bord, p. 6), « notre réflexion » (p. 13), « notre tâche » (p. 10 et p. 14), « notre prototype » (p. 24) et même plus explicitement « notre proposition vs notre malaise » (p. 4) ou encore « votre proposition ou notre proposition » (p. 14) qui marquent une distinction dichotomique entre un « nous », l'équipe de l'UdeM, et un « vous », l'équipe du MIFI, tendant à montrer que le co-développement n'a pas résulté en la création d'un nouveau contexte unifié, mais plutôt en la rencontre occasionnelle des personnes impliquées dans cette micro-société.

4.2.3 La création de l'identité des personnes évaluées

Bien que la position attribuée aux personnes évaluées dans la définition de la situation dans les discours recueillis puisse sembler marginale ou de second plan dans la section 4.1.3, elle témoigne néanmoins de leur présence dans le cadre. Tel que précédemment mentionné, l'identité des personnes évaluées est étroitement liée à l'approche théorique mise de l'avant et à leur participation à la mise à l'essai. Dans le journal de bord, il a aussi été possible de remarquer que l'équipe de l'UdeM accorde une importance notable aux actions qu'auront à accomplir les personnes évaluées lors de la passation de la tâche et à leur appréciation éventuelle de cette tâche, ce qui les positionne

dans le discours comme un des principaux groupes utilisateurs de la tâche. Il en va de même, d'ailleurs, pour les personnes enseignantes qui sont considérées pour ce qui a trait aux actions qu'elles auront à accomplir lors de la tâche et à leur éventuelle adhésion de la tâche qui présente une approche relativement nouvelle pour le milieu.

Pour ce qui a trait à leur présence dans le discours en lien avec leur participation aux mises à l'essai, il est possible de remarquer que les personnes évaluées ne représentent pas une importance aussi grande que les personnes évaluatrices quand vient le temps de déterminer les critères de qualité de la tâche dans son processus de validation. Dans les données, il est intéressant de noter que la voix des personnes évaluées est la seule que je n'ai pas « entendu ». Pour bien expliciter ce que signifie « entendre la voix » dans ce contexte, je ferai un parallèle avec les personnes évaluatrices à qui les personnes interviewées et le journal de bord prêtent parfois une voix. Marie-Hélène et Claude le font d'abord de façon spontanée, en entrevue : « Ça fait pas en sorte que la tâche est mauvaise parce que justement, les résultats qu'on commence à avoir, c'est "wow", les profs ont l'air vraiment contents. » (Claude) Dans le journal de bord, c'est bien sûr de façon rapportée, « Les profs veulent des QCM, plus faciles... » (journal de bord).

Le fait que les personnes évaluatrices semblent occuper une place plus importante que les personnes évaluées dans les préoccupations de l'équipe de développement de l'UdeM s'explique aussi par deux phénomènes soulevés par Nicolas : la crainte que la tâche ne soit pas acceptée par les personnes enseignantes et le contexte de pandémie pendant lequel le projet de l'UdeM prend place. En effet, Nicolas mentionne que confirmer l'acceptabilité de la tâche était un des principaux buts de la mise à l'essai, comme c'est une des préoccupations de l'équipe : « Un des objectifs de la validation, c'est un peu de confirmer l'acceptabilité par le milieu, c'est-à-dire une fois qu'on aura développé ces 24 tâches, est-ce que le milieu va les aimer ces tâches ou dire « mais non, c'est

vraiment du n'importe quoi ces tâches-là, ça fonctionne pas dans la salle de classe... » et « On espère que les profs adoptent de plus en plus cette méthodologie d'enseignement. » (Nicolas)

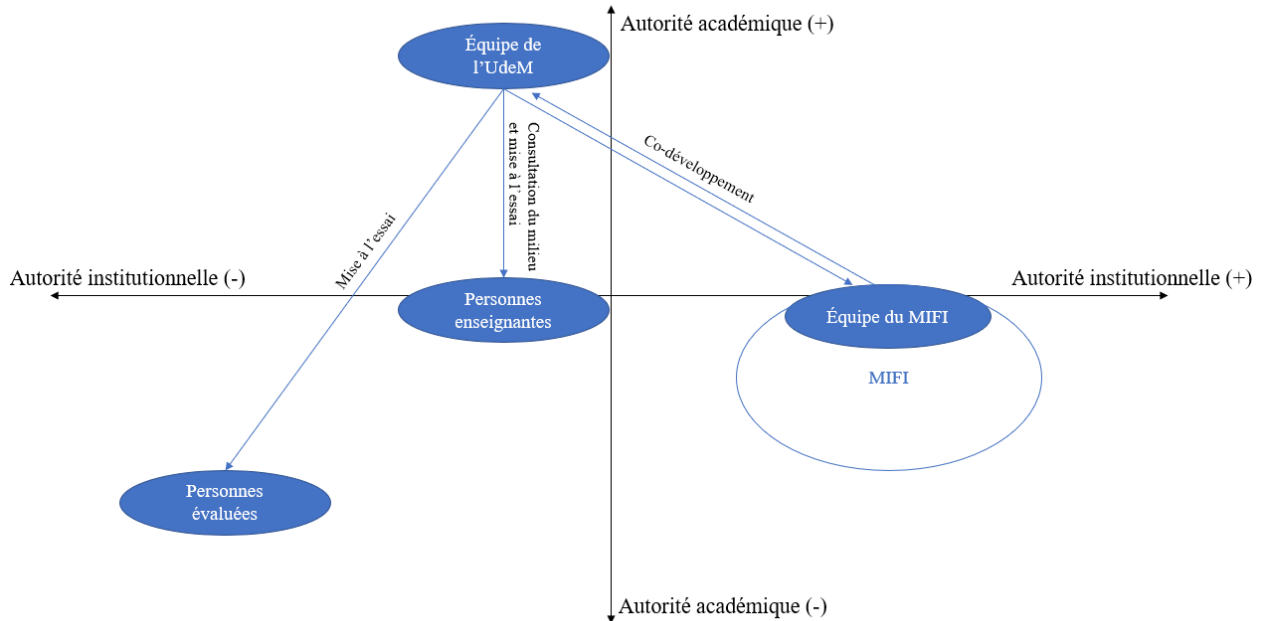
De plus, le prototype est la première d'une longue série de tâches qui seront développées dans le cadre du projet de l'UdeM, ce qui fait que ça demande une grande participation de la part des personnes enseignantes dans le programme de francisation du MIFI, particulièrement en cette période d'adaptation intense causée par la pandémie : « Mais je pense que vu les circonstances, il y a aussi le fait qu'on a beaucoup de tâches à évaluer et les profs sont occupés. Donc c'est difficile de trouver beaucoup de profs ou d'étudiants. Il y a le contexte aussi de la pandémie où l'accès aux salles de classe est plus difficile avec ces contraintes-là. » (Nicolas) Les préoccupations des membres de l'équipe concernant l'adhésion des personnes enseignantes aux nouvelles tâches et les contraintes liées à la pandémie en cours simultanément au projet semblent être des facteurs qui amènent les personnes participantes à accorder une plus grande importance aux personnes enseignantes dans leur présentation, sans pour autant marginaliser les personnes évaluées qui demeurent présentes en trame de fond tout au long du discours.

La dernière étape du développement de la tâche que l'on retrouve dans le journal de bord est la mise à l'essai, qui constitue un retour au contexte d'utilisation de la tâche : les salles de classe de francisation. C'est à cette étape que les personnes évaluées arrivent explicitement pour la première fois au centre des considérations, formant ainsi un groupe auparavant marginalisé au sein de cette micro-société (il en était mention, par exemple, dans la définition de l'approche actionnelle, « le faire-semblant accepté, rôle que l'élève est susceptible de jouer dans la vraie vie » (journal de bord, p. 20) ou dans des considérations de faisabilité « dépendamment du nombre d'élèves par classe » (p. 18)). Au moment de la mise à l'essai, cependant, les personnes évaluées ont été de plus en plus mentionnées dans le journal de bord. On retrouve des préoccupations concernant leur capacité à utiliser les ressources mises à leur disposition de façon « positive » (journal de bord, p. 5), le besoin

de faire appel aux expériences des élèves (p. 5), leur adhésion à la tâche (p. 5), leur capacité à faire un choix dans le scénario de la tâche (p. 7), etc. Les caractéristiques des personnes évaluées (expérientielles, psychologiques ou physiques) ont un impact sur la signification des résultats de la tâche, comme le rappellent Im et ses collègues (2019), et il est d'autant plus important de les prendre en considération à l'étape de la validation de la tâche (représentée dans le contexte de cette recherche par la mise à l'essai).

4.2.4 Représentation des identités produites

À l'aide d'une représentation factorielle à deux axes, où l'un représente l'autorité académique (donc l'autorité des personnes en tant qu'expertes) et l'autre représente l'autorité institutionnelle (donc conférée, dans ce contexte, par le mandat et la structure sociétale), il est possible de représenter la situation en positionnant chaque groupe de personnes impliquées dans cette étude en fonction de leur autorité relative (telle que perçue par les membres de l'équipe de l'UdeM) et en illustrant les relations entretenues entre les membres de l'équipe de l'UdeM (comme c'est la seule perspective à laquelle nous avons accès) et les autres groupes impliqués :

Figure 4***Présentation du contexte lors de la deuxième phase de conception***

Cette présentation schématique des relations entre les personnes impliquées dans la micro-société formée dans le cadre du développement de la tâche permet de mettre de l'avant la multidirectionnalité des rapports de pouvoir (en opposition à la représentation typique pyramidale des relations de pouvoir). Il est d'ailleurs possible de voir dans ce schéma l'autorité institutionnelle (ou contractuelle) dont bénéficie l'équipe du MIFI sur l'équipe de l'UdeM et, inversement, l'autorité académique dont bénéficie l'équipe de l'UdeM par son expertise dans le domaine en question. Il a été complexe de représenter dans ce schéma la place qu'occupaient les personnes évaluées, comme elles n'appartiennent à aucun des deux groupes principaux (contrairement aux personnes enseignantes qui forment en partie les membres de l'équipe de développement et qui bénéficient d'une certaine expertise de par leur connaissance du milieu et de l'enseignement reconnue dans les données) et elles sont à la fois peu représentées dans le discours et omniprésentes.

L'autorité des membres du MIFI est présentée de façon similaire à celle des personnes enseignantes pour ce qui a trait à leur identité de personnes expertes. Leurs connaissances des outils d'évaluation et des approches mises de l'avant dans le développement de la tâche sont parfois remises en question dans les données, mais leur expérience et leur connaissance des défis du terrain sont quant à elles bien représentées. L'autorité institutionnelle est donc ce qui distingue les personnes enseignantes des membres de l'équipe du MIFI. Les personnes qui travaillent en co-développement avec l'équipe de l'UdeM bénéficient en effet, selon ce qui s'observe dans les résultats, d'une autorité qui est attribuée aux relations de pouvoir imposées par la situation contractuelle dans laquelle elles se trouvent.

Les flèches qui se trouvent dans la figure 4 montrent à quel moment les groupes mentionnés ont été pris en considération par l'équipe de l'UdeM en plus de montrer la direction de cette prise en considération. Par exemple, les personnes évaluées ont été prises en considération principalement lors de la mise à l'essai et la relation était unidirectionnelle : les membres de l'équipe de l'UdeM étaient en position de pouvoir et collectaient des informations des personnes évaluées. Leur relation avec les membres de l'équipe du MIFI a été bidirectionnelle, par contre, comme chaque groupe défend une position d'autorité. Elle a été tissée, cette relation, tout au long du processus de co-développement.

4.3 L'attention portée aux enjeux critiques

En tentant d'identifier la nature de la relation entre les personnes impliquées dans le projet et l'attention aux enjeux critiques qui en ressortent, il a été possible d'observer une opérationnalisation des cinq principes mis de l'avant par Hawkins et Norton (2009) pour une approche critique de l'enseignement des langues : la collaboration, la réflexivité, la praxis, la

contextualisation et la réactivité. Les relations entre les personnes impliquées dans le processus ont permis une observation variable de chacun de ces principes.

D'abord, parmi les définitions de situation mises de l'avant dans cette étude, celles de Marie-Hélène et du journal de bord ont permis de dresser le portrait d'un travail collaboratif en évolution entre l'équipe de l'UdeM et celle du MIFI (qui a été nommé « co-développement » ou parfois « co-construction »). Les résultats ont montré que bien que cette collaboration était présentée davantage par ses inconvénients (la négociation, les compromis et la non-atteinte d'une opérationnalisation attendue des approches) que par ses avantages (la connaissance du milieu qu'apportaient les membres du MIFI), il semble qu'elle a quand même eu un impact positif sur les relations entre les équipes en permettant aux personnes impliquées de diminuer les différences se rapportant aux rapports de pouvoir en jeu (même si l'association métonymique des membres de l'équipe du MIFI et du MIFI demeure présente dans la majeure partie des données). Bien que le dialogue entre les autorités académiques et les autorités institutionnelles est reconnu dans la littérature comme étant fondamentalement complexe (McNamara et Shohamy, 2008), il reste que ce dialogue est nécessaire à la prise de responsabilité de chaque personne impliquée en fonction de son rôle, tel que mentionné dans le chapitre 2. Ce dialogue est d'autant plus important pour les personnes expertes en évaluation, comme il leur permet de mettre de l'avant les caractéristiques d'une tâche de qualité et les enjeux critiques qui y sont associés (Harding et al., 2020).

Dans cette ligne d'idées, l'analyse du positionnement (et parfois même du repositionnement) des membres de l'équipe de l'UdeM dans cette nouvelle dynamique de travail a montré qu'elles et ils ont engagé une réflexion profonde sur leurs pratiques dans le cadre de ce processus. Cette réflexivité sur les pratiques s'est principalement observée par la création d'une identité d'expert qui est apparue dans les données de quatre façons différentes : un appel aux expériences sur le terrain, une référence aux savoirs théoriques, une identification du rôle joué dans

l'équipe et une évaluation des besoins (autant les besoins personnels de chaque individu que les besoins de l'équipe en termes de ressources et de connaissance). L'observation de ces éléments dans l'ensemble des données permet d'affirmer que les personnes expertes membres de l'équipe de l'UdeM se sont engagées dans une réflexion profonde sur leurs pratiques en tant qu'individus au sein d'une équipe en constante évolution.

Ces mêmes éléments montrent aussi que la construction de l'identité des personnes participantes ne reposait pas seulement sur leurs connaissances théoriques ou leurs pratiques de développement, mais bien sur un processus récursif de recours à la théorie pour appuyer leurs pratiques et de prise en compte des contraintes contextuelles pour adapter leur interprétation de la théorie. Cette praxis est principalement mise en lumière dans le journal de bord, où le recours à la théorie sert à défendre le point de vue des membres de l'équipe de l'UdeM dans des périodes de négociation, tout en laissant la place aux contraintes pratiques qui font de la tâche un « compromis ». La praxis s'inscrit aussi dans ce contexte par la façon dont Marie-Hélène, Nicolas et Claude font appel à leur expérience professionnelle (et parfois même personnelle) pour discuter des approches qui encadrent leur projet. Les personnes participantes appliquent à leurs pratiques les compétences développées dans des contextes similaires et engagent avec leur contexte avec une connaissance de base qui semble leur permettre de mieux identifier les besoins du milieu.

Dans cette ligne d'idée, cette identification des besoins du milieu et cette adaptation dont font preuve les membres de l'équipe de l'UdeM sont favorisées par l'importance accordée au contexte dans lequel s'inscrit le projet. Que la situation soit définie à partir du contrat ou de la consultation du milieu, elle est constamment réaffirmée dans les données par la prise en considération des personnes qui y sont impliquées. Dans le cadrage fait par Marie-Hélène et Nicolas, les membres de l'équipe de l'UdeM et celles et ceux du MIFI, autant que les personnes évaluées et les personnes évaluatrices occupent une position explicitement définie. Les membres

de l'équipe du MIFI ont vu leur position évoluer lors de la mise en place du « co-développement ». Les personnes évaluatrices ont servi, autant au début du projet lors de la consultation du milieu qu'à la fin du développement de la tâche lors de la mise à l'essai, à assurer que la tâche répondait aux besoins du milieu et qu'elle serait bien reçue par le milieu. Les personnes évaluées ont occupé dans les données une position plus difficile à définir. Elles étaient positionnées d'abord systématiquement par le biais de l'approche actionnelle, puis à la toute fin du développement de la tâche dans les perspectives empiriques entourant la mise à l'essai. Le développement d'une tâche d'évaluation équitable demande de prendre au sérieux les efforts fournis par les personnes évaluées, leurs caractéristiques et leurs identités (Norton, 2008). Bien que les personnes évaluées soient présentes et prises en considération dans le développement de la tâche, elles ne semblent pas être intégrées au processus de création de manière à considérer leurs identités et les conséquences auxquelles elles font face (comme c'est la vie des personnes évaluées, après tout, qui se trouve transformée par l'utilisation des tests [(Shohamy, 1997)]).

Le dernier enjeu critique soulevé par les principes de Hawkins et Norton est justement la réactivité par rapport au milieu, qui demande l'adoption d'une approche adaptative prenant en compte les caractéristiques du contexte. Comme je l'ai déjà soulevé, une prise en considération des caractéristiques des personnes évaluées par une réactivité au milieu lors de la mise à l'essai a été mise en place. Les personnes évaluatrices restent néanmoins les principales personnes impliquées qui définissent le milieu dont il est question pour les personnes participantes. La réactivité au milieu est peu observée dans les données, comme la situation est principalement définie en fonction de la relation entre les membres de l'équipe de l'UdeM et les membres de l'équipe du MIFI, laissant de côté, du moins en partie, les principales personnes concernées par l'utilisation de la tâche.

Chapitre 5 : Conclusion

Les entrevues avec Marie-Hélène, Nicolas et Claude ainsi que le journal de bord et le manuel d'organisation du projet auront permis de mettre en lumière l'attention apportée aux enjeux critiques dans le développement de la tâche d'évaluation des compétences développée par l'équipe de l'Université de Montréal en co-développement avec l'équipe du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. Le point de vue émiqum offert par les données recueillies a permis de dresser le portrait des relations de collaboration et des négociations entre les personnes expertes de l'UdeM et les groupes de personnes impliquées dans le contexte des programmes de francisation du MIFI (les personnes enseignantes, les personnes évaluées et les membres de l'équipe du MIFI en charge du projet). Ces découvertes, présentées dans le chapitre précédent, ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments en lien avec les questions de recherche à la base de cette thèse qui visait à identifier la nature des relations entre les personnes impliquées dans le développement d'une tâche d'évaluation sommative s'adressant à des personnes immigrantes adultes, réunissant une institution universitaire et une institution gouvernementale, et à évaluer dans quelle mesure l'attention aux enjeux critiques est favorisée dans ce contexte de développement de tâches d'évaluation?

Cette recherche a permis d'identifier comment les personnes participantes ont discursivement défini leur contexte, que ce soit par sa nature essentiellement contractuelle, la double position occupée par l'équipe du ministère, la place non-négligeable attribuée aux personnes évaluées et aux personnes évaluatrices, ainsi qu'un rapport entre les éléments familiers aux personnes expertes et ceux qui leur étaient nouveaux, faisant appel à leur identité d'expert respectivement par le biais de leur expérience et de leur capacité à évaluer les besoins d'un milieu.

La construction du soi pour les personnes expertes de l'UdeM s'est effectuée dans le discours à travers cette posture d'expert, de façon différente pour chaque membre de l'équipe. Alors que Marie-Hélène se positionne dès la première entrevue comme une personne expérimentée, avec une grande connaissance empirique des approches en jeu, elle adopte une identité différente lors de la deuxième entrevue, plus affirmée que la première, en tant que « chien de garde » de ces approches. Ce changement dans la construction de son identité semble être lié au changement dans la dynamique de travail avec les membres de l'équipe du MIFI, un passage du développement sous une autorité du MIFI à un travail de co-développement entre les deux équipes. Nicolas, dont l'identité d'expert relève d'une grande connaissance théorique et empirique, et Claude, dont l'identité d'experte est plutôt détachée du développement, se positionnent légèrement à l'écart de ce travail de co-développement en se concentrant, principalement pour ce qui concerne Claude, sur l'agentivité de leur équipe dans ce processus.

L'identité des membres de l'équipe du MIFI, de l'autre côté, a été complexe à définir, comme elle se trouvait positionnée à deux endroits dans la micro-société : d'abord en tant que principale figure d'autorité, l'équipe du MIFI représentait les contraintes et les défis qui empêchaient l'achèvement d'une tâche en fonction des approches définies par l'équipe de l'UdeM et ensuite en tant que collègues de co-développement, elle était à l'origine d'une source de négociations et de compromis qui permettait d'aller de l'avant dans la conception de la tâche.

Finalement, l'identité des personnes évaluées, qui paraissaient occuper une position marginale dans la définition du cadrage, s'est trouvée mieux contextualisée au regard de l'identité des personnes enseignantes comme ces deux groupes étaient présents dans le discours pour les mêmes préoccupations : leur rapport à l'approche actionnelle et leur participation à la mise à l'essai. Pour des raisons concernant les inquiétudes de l'équipe de l'UdeM par rapport à l'adhésion des personnes enseignantes à la tâche et pour des contraintes liées à la pandémie, les personnes

évaluées semblent avoir occupé une place moins centrale dans le processus de développement de la tâche que les personnes enseignantes. Ces deux groupes sont néanmoins clairement identifiés comme les principales personnes utilisatrices de la tâche : le produit, au final, s'adresse bien à elles et non à l'institution que représente le ministère.

La revue de la littérature montre que des pratiques plus éthiques en matière d'évaluation des langues permettent d'impliquer les personnes immigrantes dans leur processus d'apprentissage et les aident à mieux autoévaluer leurs propres compétences en français, ce qui favorise leur intégration dans leur communauté d'accueil (Roussel, 2018). Cette recherche, cependant, n'a pas pu montrer que les personnes évaluées étaient impliquées dans le processus de développement de la tâche. Elles ont été prises en considération par le biais de l'approche actionnelle et lors de la mise à l'essai, mais elles n'ont pas été consultées pour identifier leurs besoins ou encore pour comprendre leur rapport aux évaluations dans leur processus de francisation. Il n'y a aucune mention dans les données de considérations visant à développer l'autonomie des personnes évaluées, alors qu'il en est tout autre pour les personnes évaluatrices. En effet, les personnes qui utiliseront la tâche sont non seulement représentées par certains membres de l'équipe du MIFI dans le co-développement, mais elles sont aussi consultées dans les premières étapes du projet et à nouveau lors de la mise à l'essai. Leur capacité à utiliser la tâche et leur adhésion aux nouvelles approches mises de l'avant dans celle-ci étaient récurrentes dans les considérations de l'équipe. Ces observations m'ont amené à discuter de comment les principes de l'évaluation des langues critique ont été mis en application dans le projet de développement de la première tâche.

J'ai d'abord observé que l'attention portée aux enjeux critiques était principalement axée sur les dialogues en jeu dans le contexte : la relation de travail dialogique qui s'est développée entre les membres de l'équipe de l'UdeM et ceux de l'équipe du MIFI et l'absence de dialogue entre les membres de l'équipe de l'UdeM et les personnes évaluées. Cette absence de dialogue diminue la

capacité de l'équipe de l'UdeM de s'adapter au contexte et de réagir aux besoins, défis et conséquences auxquels font face les personnes évaluées. L'intégration des personnes évaluées dans la tâche permettrait donc d'améliorer l'équité de la tâche d'évaluation en travaillant pour que personne ne soit désavantagé en fonction des caractéristiques des personnes évaluées ou des conséquences associées au test (Deygers, 2017). J'ai aussi soulevé que la réflexivité dont font preuve les membres de l'équipe de l'UdeM dans les données et la praxis qu'ils mettent de l'avant leur permet de mettre de l'avant une identité de personne experte nettement définie qui appuie leurs efforts de négociation en ayant recours, en autres, à leur expérience professionnelle, leurs connaissances théoriques et leurs évaluations des besoins. La réflexivité et la praxis présentées pourront donc servir à l'équipe pour assumer leur responsabilité en lien avec les enjeux critiques en mettant à profit ce dialogue possible avec l'équipe du ministère.

La recherche portant sur l'identification de la nature des relations entre les personnes impliquées dans le processus de création de la tâche a permis de constater que les membres de l'équipe de développement de l'UdeM ont porté une attention à certains enjeux critiques de l'évaluation des langues présents dans leur contexte. Les relations entre les personnes impliquées ont parfois favorisé et parfois compliqué la prise en considération des enjeux critiques, ce qui me permet d'émettre des recommandations appuyées par les pratiques observées qui ont favorisé cette prise en considération des enjeux éthiques et celles qui pourraient être améliorées afin d'y contribuer. Je présenterai d'abord les contributions et les limites de l'étude pour ensuite détailler les recommandations qui en résultent.

5.1 Contributions de l'étude

Cette recherche a d'abord montré que l'étude des relations entre les personnes impliquées dans le développement d'une tâche d'évaluation permet d'observer dans quelle mesure ces relations

favorisent une attention portée aux enjeux critiques de l'évaluation des langues. Elle permet aussi aux personnes impliquées dans le développement des tâches (les personnes expertes en évaluation, les personnes enseignantes qui utiliseront la tâche et les personnes prenant les décisions liées aux tâches) d'avoir des balises concrètes qui leur permettent d'engager dans une réflexion critique portant sur les relations de pouvoir en place dans leur équipe de développement.

En respectant les principes de Mertens (2007) pour une étude s'inscrivant dans le paradigme transformatif, cette recherche a aussi mis de l'avant qu'il existe plusieurs réalités socialement construites, que l'accès à ces réalités demande une interaction avec le milieu en question, que les méthodes utilisées doivent être adaptées au milieu à l'étude et que le respect, la bienfaisance et l'équité sont trois valeurs qui permettent de rendre compte avec finesse du milieu. Ceci combiné à une perspective émique me permet, par cette recherche, d'avoir un impact direct sur le milieu à l'étude en formulant des recommandations qui guideront les relations et les considérations futures pour les prochaines années du projet de l'UdeM et du MIFI.

Pour ce qui est de l'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation des langues, cette recherche a permis de mettre de l'avant une analyse peu rapportée dans la littérature du rapport entre les relations de pouvoir et les considérations éthiques dans le développement d'une tâche d'évaluation. Les considérations éthiques présentées via la perspective de l'équipe de l'UdeM et par rapport aux personnes impliquées dans l'évaluation en question permettent aussi d'entamer une réflexion sur l'absence de telles considérations dans les processus de validation présents dans la littérature et de faire avancer la réflexion vers une approche critique de la validité.

5.2 Limites de l'étude

Il est aussi important de mentionner, dans ces considérations d'équité, les limites de l'étude telle que réalisée. D'abord, il aurait été intéressant de faire deux entrevues avec chaque personne

participante : ceci aurait permis d'avoir un aperçu plus complet du changement qui est survenu dans les relations entre les personnes impliquées entre la première entrevue et les suivantes.

Plutôt dans une perspective d'ouverture que de limites, cette recherche pourrait être approfondie par l'inclusion d'une plus grande diversité de points de vue. Le fait de mener des entrevues avec plus de personnes impliquées dans le processus de conception permettrait de mieux représenter l'hétérogénéité du contexte à l'étude et d'analyser comment chaque personne se positionne dans le contexte plutôt que d'avoir accès à la position de la majorité des personnes impliquées qu'en tant que principaux. Je pense principalement ici aux membres de l'équipe du MIFI, qui participent au travail de co-développement tout autant que les membres de l'équipe de l'UdeM, mais qui apportent une perspective bien différente par leur connaissance du milieu et leur position d'autorité « institutionnelle ». La prise en compte de la perspective du MIFI permettrait d'avoir des recommandations mieux éclairées et qui pourraient s'adresser à un plus grand nombre de personnes impliquées.

5.3 Recommandations

Ma perspective éémique dans le milieu et les résultats obtenus durant cette recherche me permettent de formuler des recommandations concernant les relations entre les principales personnes qui développent la tâche, la considération des enjeux critiques par les personnes expertes et l'implication explicite des personnes évaluées. Ces trois recommandations peuvent aussi s'appliquer à des contextes où les relations de pouvoir entre les équipes de développement d'une tâche d'évaluation sont similaires.

Premièrement, la structure d'une équipe de développement de tâche d'évaluation devrait permettre à chaque personne impliquée d'avoir un rôle clairement défini. Si un changement est nécessaire dans l'attribution du rôle et des responsabilités associés, il devrait être fait en

collaboration avec les personnes concernées plutôt qu'en réaction. Le changement de positionnement identifié chez Marie-Hélène entre la première et la seconde entrevue montre que le changement dans la dynamique de travail a causé une réaction défensive qui s'est traduite par une augmentation des responsabilités qu'elle associait à son rôle dans l'équipe. Hamp-Lyons (1997) défendait que les personnes expertes qui développent les outils d'évaluation ne sont pas les seules responsables des répercussions que l'outil pourra avoir dans la société. Il paraît donc important que tous les groupes impliqués interagissent dans des relations axées sur le dialogue et la collaboration pour que la perspective experte des personnes universitaires engagées (qui n'ont pas d'autorité institutionnelle) soit écoutée et considérée pour ce qu'elle vaut, comme elle est appuyée par leur expérience et leurs connaissances théoriques.

Deuxièmement, les personnes impliquées dans le développement de la tâche doivent pouvoir collaborer équitablement pour que l'expertise de chacune soit reconnue et mise de l'avant dans le travail de conception. Une relation axée sur le dialogue contribue à assurer l'équité des membres des équipes de développement, mais elle doit aussi pouvoir compter sur une réflexivité des personnes preneuses de décisions pour diminuer autant que possible les enjeux liés aux inégalités des relations de pouvoir. Comme le montre la figure 4, qui offre une représentation factorielle du positionnement des groupes mentionnés dans les relations d'autorité, les membres de l'équipe de l'UdeM ont une relation de collaboration avec les membres de l'équipe du MIFI qui leur permet de faire entendre leurs voix. L'étude de Harding et collègues (2020) rappelle la responsabilité des personnes expertes en évaluation de ne pas négliger les enjeux critiques au profit de préoccupations politiques qui pourraient nuire au respect des personnes évaluées et à leur processus d'intégration. Même si les enjeux de transparence, du développement de l'autonomie et de l'intégration des personnes évaluées ne font pas partie des exigences présentes dans le MOP, il est de la responsabilité des personnes expertes de faire plus que de prendre en considération les

personnes évaluées et de les impliquer directement autant dans le processus de développement que dans le processus d'évaluation.

Troisièmement, il est important de rappeler que les personnes évaluées sont les principales affectées par les conséquences liées à l'utilisation d'une tâche d'évaluation. Les impliquer à plusieurs étapes du développement facilitera l'identification de leurs besoins et de leurs attentes en matière d'évaluation des langues en plus de produire une tâche plus transparente pour le milieu. L'attention aux enjeux critiques, comme le rappelle Roussel (2018), permet d'inclure les personnes évaluées dans le processus d'évaluation et ainsi de favoriser leur intégration dans leur communauté d'accueil :

Concevoir les pratiques d'apprentissage langagier et les pratiques langagières plus largement en termes de pratiques éthiques nous permet de questionner la façon dont les individus s'investissent par rapport au langage ainsi que la manière dont ils évaluent et sont évalués comme locuteurs. (Roussel, 2018, p. 90)

Ceci permet de mettre de l'avant que les personnes responsables du processus d'évaluation prennent au sérieux les efforts déployés dans leur apprentissage en questionnant plutôt qu'en perpétuant les inégalités et la marginalisation dont elles font l'expérience dans la société (Norton, 2008).

Le développement de tâches d'évaluation prenant en compte les enjeux critiques peut permettre une relation démocratique axée sur le partage des pouvoirs entre toutes les personnes impliquées et touchées par la tâche. L'action d'évaluer est un produit culturel, social, politique, éducationnel et idéologique (Shohamy, 1997). Les recommandations formulées dans le cadre de cette recherche serviront donc, je l'espère, à entamer une discussion critique sur le développement des outils que nous souhaitons voir dans le Québec de demain.

Comme il est de la responsabilité des personnes impliquées dans le processus d'évaluation d'examiner constamment le fonctionnement des outils développés et les enjeux critiques qui y

prennent place, l'équipe de l'Université de Montréal a à sa disposition plusieurs ressources pour améliorer l'attention portée dans le processus de développement de la tâche aux enjeux critiques. Selon McNamara et Shohamy (2008), le dialogue est souvent difficile entre les personnes expertes et celles ayant une autorité institutionnelle : « More difficult is the dialogue with policy-makers, in which we need to develop a greater expertise. The experience of language professionals in getting their voice heard is not encouraging... » (McNamara et Shohamy, 2008) Dans le contexte de ma recherche, les membres de l'équipe de l'Université de Montréal ont déjà entamé un dialogue et même une relation de collaboration avec l'équipe du MIFI. Il est donc de leur responsabilité de continuer à faire entendre leurs voix distinctement, en amenant à la discussion les enjeux critiques qui favoriseront l'intégration des personnes évaluées dans leur processus d'évaluation.

Références

- Annink, A. Using the Research Journal during Qualitative Data Collection in a Cross-Cultural Context. *Entrepreneurship Research Journal*, 7(1).
- Bonhomme, M. (2006). *Le discours métonymique*. Peter Lang.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Publications du gouvernement du Québec.
- Chapelle, C.A. et Plakans, L. (2013). Assessment and testing: Overview. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics* (p. 1-5). Blackwell Publishing.
<https://10.1002/9781405198431.wbeal0603>
- Chicha, M. (2012). Discrimination systémique et intersectionnalité : la déqualification des immigrantes à Montréal. *Canadian Journal of Women and the Law*, 24(1), 82-113.
<https://doi:10.3138/cjwl.24.1.082>
- Cumming, A. (2014). Assessing integrated skills. Dans A. J. Kunnan (dir.), *The companion to language assessment* (vol. I). John Wiley & Sons.
- Davies, B. et Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal of the 'Theory of Social Behaviour'*, 20(1), p. 43-63.
- Delaisse, A.-C. (2021, 6-7 mai). *Le rôle des sites communautaires francophones pour les immigrants d'expressions française dans le Grand Vancouver*. Communication présentée dans le cadre du Colloque en études francophones de la côte pacifique (CEFCP), Université de la Colombie-Britannique, Canada.
- Deygers, B. (2017). Just testing: Applying theories of justice to high-stakes language tests. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 168(2), 143-163.
<https://doi.org/10.1075/itl.00001.dey>
- Direction générale des politiques et programmes de francisation, de diversité et d'inclusion (MIDI) (2018). *Agir pour interagir : présentation générale*.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2^e éd.). Harlow.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Pantheon Books.

- Friedemann, M.-L., Mayorga, C. et Jimenez, L. D. (2011). Data collectors' field journal as tools for research. *J Res Nurs*, 16(5), 1-14.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press.
- Gillham, B (2000). *The research interview*. Bloomsbury Publishing, Londres.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/mcgill/detail.action?docID=436490>.
- Gilham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. Open University Press.
- Gordon, C. (2015). Framing and Positioning. Dans D. Tannen, H. Hamilton et D. Schiffrin (dir.), *The Handbook of Discourse Analysis* (2e éd., p. 324-345). John Wiley & Sons.
- Gouvernement du Québec (2019). Décrets administratifs. *Gazette officielle du Québec*, (39), 3975.
- Gouvernement du Québec (2021). *Projet de loi n° 96 : loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. Éditeur officiel du Québec.
- Gulliver, T. (2010). Immigrant success stories in ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 44(4), 725-745. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.235994>
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14(3), 295-303.
- Harding L., Brunfaut, T. et Unger, J. W. (2020). Language testing in the 'hostile environment': The discursive construction of 'Secure English Language Testing' in the UK. *Applied Linguistics*, 41(5), 662-687.
- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. Dans A. Burns et J. Richards (dir.), *Cambridge guide to second language teacher education* (p. 30-39). Cambridge University Press.
- Hotes, M. (2014). Du chien au philosophe : l'analogie du chien chez Diogène et Platon. *Revue de philosophie ancienne*, 1, 3-33.
- Im, G.-H., Shin, D. et Cheng, L. (2019). Critical review of validation models and practices in language testing: their limitations and future directions for validation research. *Language Testing in Asia*, 9, 1-26. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0089-4>
- Kircher, R. (2016). Language attitudes among adolescents in Montreal: Potential lessons for language planning in Québec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 239-259.
<https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0151>

- Kubota, R. et Miller, E. R. (2017). Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: Theories and praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, (14), 129-157.
<https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1290500>
- Leclerc, J. (s.d.). Québec : Loi sur la langue officielle (loi 22). *L'aménagement linguistique dans le monde*. [En ligne] <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/quebec-loi-1974.htm>
- Lin, A. (2014). Critical discourse analysis in applied linguistics: A methodological review. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 213-232.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000087>
- Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351-372.
- McNamara, T. et Shohamy, E. (2008). Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 89-95.
- Mertens, D. M., Bledsoe, K. L., Sullivan, M. et Wilson, A. (2015). Utilization of mixed methods for transformative purposes. Dans A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), *SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (p. 193-214). SAGE Publications.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of mixed methods research*, 1(3), 212-225.
- Messick, S. (1989). Validity. Dans R. L. Linn (dir.), *Educational measurement* (3^e éd., p. 13-103). American Council on Education and Macmillan.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [MELS/MICC] (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Publications du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [MELS/MICC] (2011b). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Publications du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Intégration au Québec [MIDI] (2017). *Évaluer au MIDI les compétences en français des personnes immigrantes adultes scolarisées : Volet sommatif*. Publications du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI] (2019). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec – 2019*. Publications du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI] (2020). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants 2020-2021*. Publications du gouvernement du Québec.

- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec [MCCI] (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Publications du gouvernement du Québec.
- Norton, B. (2008). Identity, language learning and critical pedagogies. Dans J. Cenoz et N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2e éd., vol. 6, p. 1-13). Springer.
- QSR International Pty Ltd. (2020). NVivo. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). L'intégration linguistique des immigrants au Québec. *Étude IRPP*, (3), 1-39.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Routledge.
- Pessoa, R. R. et Freitas, M. (2012). Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, 46(4), 753-776.
- Radio-Canada (2018, 2 novembre). Il y a 50 ans, le Québec se dotait d'un ministère de l'Immigration. *Radio-Canada Info*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1133281/quebec-ministere-immigration-politique-archives>
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language teaching*, 42(2), 147-180.
- Roussel, A. (2018). Qu'est-ce qu'être francisé? L'expérience d'immigrants dits allophones dans un bastion traditionnel du Québec. *Langage et société*, 3(165), 75-93.
- Saint-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française.
- Schiffrin, Deborah. 1993. "Speaking for another" in sociolinguistic interviews: alignments, identities, and frames. In D. Tannen (dir.), *Framing in Discourse* (p. 231– 63). Oxford University Press.
- Schiffrin, Deborah. 1996. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, 25, 167–203.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S. et Ferman, I. (1996). Test impact revisited: washback effect over time. *Language testing*, 13(3), 298-317.
- Shohamy, E. et Menken, K. (2015). Language assessment: Past to present misuses and future possibilities. Dans W. E. Wright, S. Boun et O. Garcia (dir.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (p. 253-269). John Wiley & Sons.

- Shohamy, E. (1997). Testing methods, testing consequences: are they ethical? are they fair? *Language testing*, 14(3), 340-349.
- Shohamy, E. (2001). *The power of test: A critical perspective on the uses of language tests*. Routledge.
- Shohamy, E. (2009). Language tests for citizenship, immigration, and asylum. *Language Assessment Quarterly*, (6), 1-5.
- Shohamy, E. (2018). ELF and critical language testing. Dans J. Jenkins, W. Baker et M. Dewey (dir.), *The Routledge Handbook of English as a lingua franca* (p. 583-593). Routledge.
- Tannen, D. et Wallat, C. (1987). Schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 205-216.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. The Falmer Press, New York.
- Université de Montréal (2020). Outils en francisation pour le Québec de demain. [En ligne] <https://fse.umontreal.ca/recherche/chaires-centres-et-groupes-de-recherche/outils-en-francisation-pour-le-quebec-de-demain/>
- Vérificateur général du Québec (2017). Audit de performance : Francisation des personnes immigrantes. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018*.
- Weir, C. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les entretiens semi-dirigés

1. Parlez-moi du développement de la tâche d'évaluation.
2. Parlez-moi de l'approche que vous avez adoptée dans le développement de la tâche.
3. Quel rôle avez-vous joué dans sa conception (telle que présentée pour la mise à l'essai)? (qui a été impliqué dans le développement de la tâche?)
4. Comment vous êtes-vous assuré d'une bonne représentation des construits de la tâche dans la grille? (qu'en est-il de l'information non-pertinente au construit?)
5. Quelle place occupaient les personnes évaluatrices dans le développement de la grille d'évaluation? Comment vous êtes-vous assuré qu'elles seraient en mesure de l'utiliser?
6. Parlez-moi de la mise à l'essai menée par l'équipe du ministère qui s'inscrit dans le processus de validation de la grille d'évaluation. (qu'apporte-t-elle au développement de la grille selon vous? quelles sont ses limites?)
7. Quelles sont les principales ressources que vous avez utilisées pour construire la tâche et pourquoi?
8. Quelles limites avez-vous rencontrées dans le développement de la tâche? Comment auriez-vous aimé les dépasser?
9. Selon les documents du MIFI, les programmes de francisation sont conçus pour aider les gens à s'adapter à la société québécoise. De quelle manière pensez-vous que cette tâche fait cela (ou ne fait pas cela) ?
10. Pour vous, comment définiriez-vous une tâche d'évaluation de qualité? Selon vous, dans quelle mesure cette tâche répond-elle à cette définition?

Annexe 2 : Formulaire de consentement pour les entretiens semi-dirigés



Université d'Ottawa
Faculté des arts
Institut des langues officielles et
du bilinguisme (ILOB)

University of Ottawa
Faculty of Arts
Official Languages and
Bilingualism Institute (OLBI)

613-562-5743
613-562-5126

70 Laurier E. (130)
Ottawa ON K1N 6N5 Canada
www.uOttawa.ca

Titre du projet : Validation d'une grille d'évaluation pour une tâche intégrée s'adressant à des personnes immigrantes adultes apprenant le français : une approche critique

Projet de thèse de maîtrise

Chercheur principal : Louis-David Bibeau

Université d'Ottawa Faculté des arts, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)

70, avenue Laurier Est, Ottawa, ON, K1N 6N5, Canada

Superviseure : Dre Beverly Baker

Université d'Ottawa Faculté des arts, Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)

70, avenue Laurier Est, pièce 121, Ottawa, ON, K1N 6N5, Canada

Invitation à participer: Je suis invité à participer à la recherche nommée ci-haut. Elle est menée par Louis-David Bibeau, dans le cadre de sa maîtrise en Études du bilinguisme à l'Université d'Ottawa, sous la supervision de Dre Beverly Baker.

But de l'étude: Le but de l'étude est de documenter et de mener la validation d'une grille d'évaluation dont j'ai participé au développement dans le cadre du projet de création et de renouvellement d'outils d'évaluation mandaté par le Ministère de l'Immigration, de la francisation et de l'inclusion à l'Université de Montréal en 2020.

Participation: Ma participation consistera essentiellement à participer à une entrevue individuelle sur Zoom. On me demandera des questions portant sur ma participation dans le développement de l'outil d'évaluation, les défis qui sont survenus pendant le développement de l'outil et mon appréciation du résultat. Il y aura un enregistrement vidéo qui sera fait sur Zoom et l'entretien sera par la suite transcrit.

Risques: Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique que je donne mon point de vue, il est possible qu'elle crée un inconfort psychologique telle qu'une remise en question. J'ai reçu l'assurance du chercheur que des mesures sont prises en vue de minimiser ces risques, telles que l'anonymisation des données et l'option de refuser de répondre.

Avantages : Ma participation à cette recherche aura pour effet de contribuer directement au développement de la tâche et de faire avancer les connaissances dans le domaine de l'évaluation des langues.

Confidentialité et vie privée: Le chercheur m'a donné l'assurance qu'il traitera

l'information que je partagerai avec lui de façon strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la validation de l'outil d'évaluation à l'étude dans cette recherche et selon le respect de la confidentialité.

Mon anonymat est préservé de la façon suivante : seul le chercheur principal aura accès à l'enregistrement de l'entretien qui sera conservé sous clef sur un disque dur externe sécurisé et codé et la transcription de l'entretien sera complètement anonymisée par l'utilisation d'un pseudonyme et le retrait de toute information dite lors de l'entretien qui permettrait de m'identifier.

Conservation des données: Les données recueillies, tirages et versions électroniques, seront conservées sous clef et protégées par un mot de passe dans le bureau de Louis-David Bibeau. Les données seront conservées indéfiniment.

Participation volontaire: Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, de refuser de répondre à toute question à laquelle je ne veux pas répondre sans subir de conséquence négative. Si je choisis de me retirer de la participation, les données recueillies jusqu'à ce moment-là seront détruites ou je permettrai au chercheur étudiant de ne garder qu'une partie des données.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur ou sa superviseure.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de Université d'Ottawa au (613) 562-5387 ou ethique@uottawa.ca.

Le chercheur me recommande de sauvegarder une copie du formulaire de consentement.

Acceptation: Je, _____ (*nom de la participante*), accepte de participer à cette recherche menée par Louis-David Bibeau, de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de la Faculté des arts de l'Université d'Ottawa. Cette recherche est supervisée par Dre Beverly Baker. Je comprends qu'en m'engageant à participer, je ne renonce nullement à mon droit de me retirer de l'étude.

En signant de mon nom, je consens à participer à cette recherche.

Annexe 3 : Certificat d'approbation éthique

<p style="text-align: center;">Université d'Ottawa Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche</p>	<p style="text-align: right;">13/08/2021</p> <p style="text-align: center;">University of Ottawa Office of Research Ethics and Integrity</p>									
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL										
<p>Numéro du dossier / Ethics File Number</p> <p>Titre du projet / Project Title</p> <p>Type de projet / Project Type</p> <p>Statut du projet / Project Status</p> <p>Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)</p> <p>Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)</p>	<p>S-07-21-7159</p> <p>Validation d'une grille d'évaluation pour une tâche intégrée s'adressant à des personnes immigrantes adultes apprenant le français : une approche critique</p> <p>Thèse de maîtrise / Master's thesis</p> <p>Approuvé / Approved</p> <p>13/08/2021</p> <p>12/08/2022</p>									
Équipe de recherche / Research Team										
<table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; width: 20%;">Chercheur / Researcher</th> <th style="text-align: left; width: 60%;">Affiliation</th> <th style="text-align: left; width: 20%;">Role</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Louis-David BIBEAU</td> <td>Institut des langues officielles et du bilinguisme / Official Languages and Bilingualism Institute</td> <td>Chercheur Principal / Principal Investigator</td> </tr> <tr> <td>Beverly BAKER</td> <td>Institut des langues officielles et du bilinguisme / Official Languages and Bilingualism Institute</td> <td>Superviseur / Supervisor</td> </tr> </tbody> </table>	Chercheur / Researcher	Affiliation	Role	Louis-David BIBEAU	Institut des langues officielles et du bilinguisme / Official Languages and Bilingualism Institute	Chercheur Principal / Principal Investigator	Beverly BAKER	Institut des langues officielles et du bilinguisme / Official Languages and Bilingualism Institute	Superviseur / Supervisor	
Chercheur / Researcher	Affiliation	Role								
Louis-David BIBEAU	Institut des langues officielles et du bilinguisme / Official Languages and Bilingualism Institute	Chercheur Principal / Principal Investigator								
Beverly BAKER	Institut des langues officielles et du bilinguisme / Official Languages and Bilingualism Institute	Superviseur / Supervisor								
Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments										
<p style="text-align: center;">550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada</p> <p style="text-align: center;">613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca www.recherche.uottawa.ca/deontologie www.recherche.uottawa.ca/ethics</p>										

13/08/2021

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Riana MARCOTTE

Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer

Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada 550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe 4 : Liste des codes et des thèmes ayant servi à l'analyse thématique

Thèmes	Cadrage		Cadre	
Codes et exemples	Commande	« Je pense qu'on avait une commande, au départ... » (MH, entrevue 1)	Mise à l'essai	« Dans le cadre de la mise à l'essai, on a rencontré les professeurs, premièrement, donc, pour leur présenter la tâche [...] Ça a été très, très bien reçu. » (MH, entrevue 2)
	Indicateurs	« toute la tâche d'évaluation s'appuie sur ces indicateurs-là » (MH, entrevue 1)	Co-construction/ co-développement	« Séance de co-développement » (journal de bord)
	Ressources théoriques	« on est parti du programme-cadre pour les intentions de communication. » (MH, entrevue 2)	Approche (cadre)	« Mais là d'avoir pu négocier beaucoup ce développement-là selon presque une approche socioconstructiviste... » (Nicolas)
	Consultation du milieu	« On a parlé avec les profs, les intervenants du milieu pour voir c'était quoi les besoins... » (Nicolas)	Négociation	« [...] s'entendre ou de trouver une vision commune... » (Nicolas)
	Approches (contexte)	« Quand j'ai vu l'approche actionnelle et les tâches intégrées, bon, je savais un peu où est-ce que je m'en allais... » (Claude)		
	MOP	« De façon parallèle, il y avait aussi une certaine orientation déjà établie par le ministère qui voulait s'en aller vers une approche actionnelle avec des tâches intégrées. » (Nicolas)		

Thèmes	Position		Positionnement	
Codes et exemples	Ressources humaines	« [...] ben là c'était de trouver des personnes qui étaient familières avec ces ressources-là. » (Claude)	Experts (identité)	« Ce sont clairement pas des experts en évaluation qui ont corrigé la grille qu'on a proposée. » (MH, entrevue 1)
	Agentivité	« des personnes [...] qui auraient voulu dans leurs emplois antérieurs faire des changements qu'ils ne pouvaient pas trop faire... » (Claude)	Voix des personnes enseignantes	« [...] la preuve étant les quelques échos des profs qui semblent très positifs... » (Nicolas)
	ministère/MI FI	« les personnes avec qui on collabore au ministère » (Nicolas)	Personnes enseignantes	(mêmes extraits que pour la position)
	Autorité	« d'avoir obligatoirement un questionnaire pour les compétences » (MH, entrevue 1)	Personnes évaluatrices	(mêmes extraits que pour la position)
	Équipe	« c'est comme ça qu'on a eu une équipe-là à la fois d'experts terrains de longue expérience et experts théorique » (Claude)	Élève	« [...] sortir du rôle pour faire appel au vécu de l'élève. » (journal de bord)
	Personnes évaluées	c'est pas toujours évident [...] de marier quelque chose de plus authentique à un format qui convient à la salle de classe avec le nombre d'étudiants qu'on a dans nos groupes [...] » (Nicolas)	Experts (ressources)	« [...] on a consulté aussi parmi les ressources des experts en la personne de [personne experte] et [personne experte], par exemple... » (Nicolas)
	Personnes enseignantes	« c'est pas toujours évident [...] de marier quelque chose de plus authentique à un	Expérience	« c'est sûr que j'ai pas fonctionné de la même manière que je fonctionne d'habitude » (MH, entrevue 1)

		format qui convient à la salle de classe [...] avec le nombre important de différents profs qui vont utiliser ces mêmes tâches-là dans différents contextes. » (Nicolas)		
	Élève	« [...] sortir du rôle pour faire appel au vécu de l'élève. » (journal de bord)	Rôle	« j'ai été moins impliqué sur le développement à proprement parler de la thématique, des questions, des items, tout ça, j'ai plus eu un rôle de supervision... » (Nicolas)