

Pour citer cet article : Chénier, C. (2022, prépublication). Évaluer les compétences langagières dans un processus migratoire : une démarche discriminatoire et élitiste ? *La Revue LEEe*, 7. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/165>

ÉVALUER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DANS UN PROCESSUS MIGRATOIRE *Une démarche discriminatoire et élitiste ?*

Christophe CHÉNIER

*Version de la prépublication : décembre 2022
Évaluation ouverte et collaborative*

Résumé

Ce récit de pratique relate mes expériences professionnelles en tant qu'examineur pour un test de français langue étrangère utilisé dans le contexte de la sélection des immigrant·es au Québec. L'objectif du texte est de montrer que ces pratiques évaluatives sont discriminatoires et antidémocratiques envers les personnes immigrantes moins scolarisées et celles ayant le français comme langue première ou de scolarité. Pour ce faire, le processus de sélection des immigrant·es est présenté, ainsi que mes expériences professionnelles, le processus évaluatif et la nature de la discrimination identifiée. Puis, la littérature scientifique est mobilisée pour tenter de comprendre la source de ce problème. La littérature sur les référentiels de compétence en langue étrangère est exploitée, de même que l'œuvre théorique de Hulstijn, qui permet de reconceptualiser la compétence langagière en deux compétences distinctes. La première, dite élémentaire, regroupe les savoirs et habiletés partagées par toutes les personnes ayant une langue comme langue première. La seconde, dite avancée, désigne les savoirs et habiletés davantage académiques. C'est cette dualité qui expliquerait la nature discriminatoire du processus évaluatif dans le cadre de la sélection des immigrant·es. Finalement, un retour réflexif justifie la pertinence de ce récit de pratique pour le champ de l'éducation et de la formation.

Mots-clés : évaluation en langue étrangère, évaluation discriminatoire, Français langue étrangère, compétence langagière, récit de pratique

Abstract

This practice narrative relates my professional experiences as an examiner for a French as a Foreign Language test used in the context of immigrant selection in Quebec. The objective of the text is to show that these assessment practices are discriminatory and undemocratic towards less educated immigrants and those with French as their first language or language of schooling. To do so, the immigrant selection process is presented, as well as my professional experiences, the assessment process and the nature of the discrimination faced by the aforementioned immigrants. Then, the scientific literature is mobilized to try to understand the source of this problem. The literature on foreign language proficiency benchmarks is exploited, as well as the theoretical work of Hulstijn, which allows us to reconceptualize language proficiency into two distinct competencies. The first, known as elementary, includes the knowledge and skills shared by all people who have a language as their first language. The second, called advanced, refers to more academic knowledge and skills. It is this duality that explains the discriminatory nature of the evaluation process in the context of immigrant selection. Finally, a reflexive return justifies the relevance of this account of practice for the field of education and training.

Keywords: foreign language assessment, discriminatory assessment, French as a foreign language, language competency, practice narrative

1. Introduction

J'aimerais, dans ce récit de pratique, partager mes expériences et mes réflexions quant à une pratique controversée, soit l'évaluation des compétences langagières dans le cadre du processus de sélection des immigrant·es. Cette question concerne directement la moitié du thème de ce numéro spécial, soit un enjeu lié à la démocratie et la démocratisation d'un processus évaluatif. L'évaluation des compétences langagière dans le but de sélectionner les immigrant·es qu'accueillera un état pose doublement la question de la démocratie d'une évaluation : 1) ce processus d'évaluation respecte-t-il les principes démocratiques de base (égalité, justice, équité, universalité) ? 2) est-il légitime d'attribuer à ce processus évaluatif le pouvoir de contribuer à la sélection des immigrants accueillis et, par le fait même, à l'octroi de droits civiques, démocratiques, à ces immigrantes potentielles ? Le texte abordera ces deux questions, mais tentera principalement de répondre à la première. Quant à la seconde moitié du thème, soit l'éducation et la formation, j'y reviendrai dans la conclusion du texte pour justifier en quoi ce récit de pratique s'inscrit bien dans le champ de l'éducation.

J'ai travaillé, de 2008 à 2013, comme examinateur pour les épreuves d'expression orale du *Test d'évaluation du français* (TEF), dans un centre de passation situé au Québec. J'étais également responsable de la passation des tests et formateur d'examineur·rices pour ce test. Le TEF est l'un des tests de français langue étrangère (L2) disponibles pour les candidat·es souhaitant faire certifier leur niveau de compétence en français L2, quel qu'il soit (CCI Paris Ile-de-France, 2022). L'épreuve d'expression orale prenait la forme de deux mises en situation où la personne évaluée devait interagir avec un·e examinateur·rice en jouant un rôle. Dans la première situation, la personne évaluée devait, en cinq minutes, contacter la personne ou la compagnie ayant placé une annonce afin d'obtenir le plus d'informations pertinentes possible au sujet d'un produit ou d'un service. La personne examinatrice, elle, jouait le rôle de l'interlocuteur·rice. Dans la seconde situation, la personne évaluée devait présenter une activité et convaincre son ami·e, joué par le second examinateur·rice, de faire cette activité, le tout en dix minutes. Ensuite, les deux examinateur·rices évaluaient indépendamment les performances puis se concertaient pour en arriver à l'évaluation finale, consensuelle (Voir Chénier, 2018, pour tous les détails). Au début de ma carrière, ce test était



peu populaire au Québec, ce qui changea drastiquement à compter de décembre 2011, moment où une large catégorie d'immigrant·es potentiel·les (les « travailleur·ses qualifié·es ») ont été obligé·es de fournir les résultats à un test comme le TEF afin d'obtenir des points pour leur dossier d'immigration (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec, 2014). Il faut comprendre que, pour cette catégorie d'immigrant·es, l'État québécois sélectionne les personnes qu'il accueille sur la base de points qui sont accordés pour différentes caractéristiques : âge, scolarité, expériences professionnelles, présence de famille au Québec et compétences linguistiques¹. Pour chacune de ces catégories, un nombre plus ou moins élevé de points est accordé. Pour la compétence linguistique en français, plus le niveau de compétence de la personne est élevé, plus elle obtient de points pour sa candidature (Gouvernement du Québec, 2022). À compter de ce changement réglementaire, la popularité du TEF a explosé et j'ai évalué l'expression orale de plus de 600 candidat·es durant les deux années suivantes. J'en suis venu, à travers ces évaluations, à la conclusion que l'évaluation des compétences langagières dans le cadre de la sélection des immigrant·es était en partie discriminatoire et, donc, anti-démocratique.

Avant d'expliquer cette conclusion, voyons d'abord pourquoi certains États tiennent compte des compétences langagières dans la sélection des immigrant·es. L'idée est séduisante : pour être un·e citoyen·ne pleinement capable de participer à la vie politique et civique d'une communauté, il faut avoir un niveau de compétence langagière suffisant pour interagir avec les autres membres de la communauté, de même que pour prendre connaissance des textes écrits, si importants dans les communications des institutions sociales. Participer à la vie démocratique d'une communauté demande donc un certain niveau de compétence langagière. Ce principe, selon lequel la compétence langagière devrait être évaluée afin de voir si les personnes immigrantes semblent capables de s'intégrer à la société d'accueil, constitue le principal argument en faveur de l'évaluation de leurs compétences langagières (Gysen et al., 2009 ; Merrifield, 2012).

Pour plusieurs, cet argument est contestable et ne justifie pas la démarche évaluative. Ceux-ci critiquent le recours à de telles évaluations, essentiellement en rejetant l'argument présenté ci-dessus. Pour ces auteurs, l'évaluation des compétences langagières ne servirait pas l'intégration des personnes immigrantes (Carlsen & Roca, 2021 ; Goodman, 2011 ; Kunnan, 2021). Au contraire, ces évaluations auraient d'abord comme rôle de contrôler le processus migratoire et de rejeter certains indésirables. Ces analyses critiques sont fortes et convaincantes. Il ne fait aucun doute que, dans certaines situations, l'évaluation des compétences langagières est faite d'une manière qui dessert l'intégration des personnes immigrantes et qui vise en fait à restreindre l'immigration. McNamara et Roever (2006) présentent plusieurs cas de la sorte, ainsi que Shohamy (2001) ou Hogan-Brun et al. (2009). Ces critiques sont toutefois ce que je nommerais « externes », en ce sens qu'elles rejettent la légitimité même de la démarche évaluative et la condamne de l'extérieur, en montrant, de diverses manières, que le but putatif de ces démarches n'est pas atteint par celles-ci.

Ma conclusion critique est d'une autre nature. Elle provient d'abord de ma pratique professionnelle en tant qu'examineur et s'appuie sur une intégration de la littérature scientifique. Ensuite, c'est une critique que je dirais « interne » à la démarche évaluative, puisqu'elle vise à montrer que, même si l'on accepte l'argument selon lequel la démarche sert à s'assurer que les immigrant·es reçu·es pourront s'intégrer à la vie démocratique de la communauté, cette démarche est telle qu'elle est néanmoins souvent discriminatoire, élitiste et antidémocratique. Je vais étayer cette thèse en examinant les différentes composantes des démarches évaluatives de L2, soit les tests standardisés et les cadres de références sous-jacents. Mais avant, je vais présenter ce qui, dans ma pratique professionnelle, m'a amené à cette conclusion.

¹ L'État québécois utilise « linguistique », mais j'utilise plutôt « langagier », plus englobant.



2. La pratique professionnelle d'examineur

Je me souviens avoir pris conscience de ce problème d'élitisme discriminatoire lors d'une évaluation précise, celle d'Ahmed. Ahmed était un Algérien d'environ 40 ans, mécanicien et il avait quitté l'école après le lycée. Il parlait couramment français et n'avait aucun problème à tenir une conversation dans une variété de contextes de la vie courante. Il était, à l'oral, un « quasi francophone ». Il était également capable de lire des documents d'un niveau de complexité adéquat pour se débrouiller, et écrivait suffisamment pour remplir des formulaires, écrire des courriels, etc. Clairement, Ahmed avait les compétences requises en français pour immigrer au Québec, y travailler et y vivre. Je le sais, car c'est moi qui étais examinateur lors son épreuve d'expression orale. Il était évident que cet homme n'allait pas avoir de problème particulier causé par un éventuel « déficit » langagier. Pourtant, en l'évaluant avec les outils de jugement du test et les référentiels de compétences auxquels ces outils étaient adossés, ma collègue examinatrice et moi nous sommes vus obligés d'évaluer sa performance à un niveau relativement faible. Lors des interactions, ses arguments étaient justes, mais « peu développés », son vocabulaire était correct, mais peu varié, sa syntaxe était plutôt simple, etc. Bref, Ahmed n'avait rien d'un orateur et les fleurs de la rhétorique lui étaient étrangères. Le processus d'évaluation certificative a donc résulté en un niveau B1², octroyant peu de points, et sa demande de résidence permanente a été refusée. Ce refus n'était pas tributaire de sa seule évaluation en français L2, mais Ahmed se retrouvait en quelque sorte doublement pénalisé par le système de pointage de l'État québécois. Ayant un niveau de scolarité plutôt faible, Ahmed a « perdu » des points à la fois pour ce niveau de scolarité et pour son niveau de compétence en français, ce qui a mené à son éventuel refus.

J'ai vu passé beaucoup de cas comme celui d'Ahmed durant mes années de pratique. Le Québec cherchant à accueillir une immigration ayant déjà un certain niveau de compétence en français, le recrutement d'immigrant·es se fait largement dans les pays de la francophonie, par exemple au Maghreb ou en Afrique occidentale. Souvent, nous avons des candidat·es dont le niveau de compétence en français semblait largement suffisant pour s'intégrer à la société québécoise, mais dont les performances au test étaient telles que ces personnes se retrouvaient avec très peu de points, voire aucun, pour leur compétence langagière. Nous avons également des candidat·es qui ne semblaient pas donner la pleine mesure de ce dont ils·elles semblaient capables, peut-être par manque de familiarité avec certains aspects culturels de l'évaluation de l'expression orale pour le TEF, où la personne évaluée doit jouer un rôle dans deux mises en situation distinctes. Or, il peut être difficile pour d'aucuns de jouer un rôle et faire semblant, dans un environnement stressant à forts enjeux. Cela demande une certaine acculturation à ce type d'évaluation (Norton, 2013 ; Rydell, 2018).

Finalement, un autre aspect de la pratique professionnelle qui nous causait beaucoup de soucis était l'évaluation du niveau de compétence en expression orale de personnes ayant le français comme langue première et comme langue de scolarité. Pour des raisons bureaucratiques douteuses, plusieurs candidat·es à l'immigration devaient faire un test comme le TEF pour avoir des points à leur dossier, malgré le fait que ces personnes soient nées dans un pays francophone, y aient grandi et fait toute leur scolarité en français³. Nous avons donc régulièrement des candidat·es francophones, mais dont les performances au test relevaient du stade intermédiaire plutôt qu'avancé. Il n'était pas rare que des francophones se retrouvent ainsi à ne pas avoir tous les points possibles pour leur compétence en français, un résultat surprenant qui nous déstabilisait et nous laissait avec un sentiment d'injustice prononcé, à l'instar des expériences rapportées précédemment. Mes collègues et moi avons souvent l'impression de nous battre avec notre outil de jugement (la grille d'évaluation

² Troisième des six niveaux du Cadre européen commun de référence, qui est présenté à la section suivante.

³ Ce n'est pas une obligation, mais c'est souvent beaucoup plus simple et rapide de faire un test standardisé plutôt que d'obtenir, par exemple, une copie certifiée du bulletin du lycée où l'on a étudié il y a dix ans.



descriptive) et le référentiel de compétence langagière sous-jacent, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR; Conseil de l'Europe, 2001). En communication constante, puisque l'évaluation se faisait à l'époque en équipe de deux examinateur·rices pour chaque candidat·e, nous passions un temps important à discuter de ces cas et à tenter de trouver des solutions respectant à la fois nos valeurs et les contraintes organisationnelles du contexte dans lequel nous évoluions. Je tentai d'atténuer ce problème en incitant mes collègues examinateur·rices à être le plus clément·es possibles avec les candidat·es ayant ce profil, mais ce n'était que traiter le symptôme et non le mal lui-même. Éventuellement, je crois que j'en vins à comprendre ce problème important, mais seulement plusieurs années plus tard, après avoir abandonné la pratique d'examineur et être devenu chercheur universitaire spécialisé en évaluation en français L2. C'est que, comme nous allons le voir, ces tests récompensent les personnes ayant un français « académique », dont l'oral est nourri par leur compétence en lecture et en écriture. Il y a donc plusieurs candidat·es suffisamment compétent·es à l'oral mais qui se retrouvent à obtenir des résultats assez médiocres au test. Voici donc les éclairages théoriques permettant de comprendre les sources du problème que mes collègues et moi avons dans notre pratique.

3. La littérature sur l'évaluation en français L2 : les tests standardisés et les cadres de référence

Il faut, pour comprendre la source du problème éthique, mieux comprendre les tests standardisés en L2 et les référentiels de compétence qui les légitiment. Le marché international des tests standardisés de L2 est en pleine expansion et compte des millions de client·es partout sur Terre (Yao & Wallace, 2021). Les divers États utilisent de plus en plus ces tests de L2, particulièrement dans le contexte des immigrant·es, que ce soit pour l'accès au droit de résidence ou à la citoyenneté (Frost & McNamara, 2018). Les structures de ces tests sont assez homogènes et contiennent des items et des tâches évaluant la compréhension, l'expression et l'interaction, tant à l'oral qu'à l'écrit (Jeon & Yamashita, 2021 ; Sandlund et al., 2016 ; Zoghliami, 2014). Ces tests utilisent des échelles d'évaluation et de notation exprimant ce à quoi correspondent les notes obtenues. Afin d'homogénéiser et de standardiser ces tests, la plupart sont aujourd'hui étalonnés sur des échelles communes de niveaux de compétence en L2, échelles dont l'exemple archétypique est le CECR. Ce dernier, publié en 2001, a pris une grande ampleur et est maintenant un cadre de référence incontournable pour l'évaluation en L2 (Conseil de l'Europe, 2001 ; North, 2014). À peu près tous les tests standardisés en L2 ont maintenant aligné leurs échelles d'évaluation aux niveaux de performance décrits par le CECR, de manière qu'un résultat au test corresponde aux actes de langage décrits dans celui-ci (Demeuse et al., 2010 ; Folny, 2020 ; Papageorgiou et al., 2015). Le CECR présente la compétence langagière comme ayant trois stades : débutant, intermédiaire et avancé, chacun divisé en deux niveaux. Peu importe que les candidat·es fassent le TEF, le DELF, le IELTS ou le TestDaF⁴, leurs résultats seront convertis en niveau de compétence du CECR et ce sont ces niveaux qui sont normalement exigés par les autorités gouvernementales ou autres (universités, ordres professionnels, etc.). Ainsi, pour obtenir la citoyenneté belge, il faut entre autres faire la démonstration d'un niveau de compétence A2 en français ou en flamand, soit le niveau « débutant II » du CECR (Gouvernement belge, 2022). Le CECR a atteint une position hégémonique en tant que cadre de référence et ses échelles de niveaux de compétence font autorité dans le domaine de l'évaluation en L2, le Canada et le Québec faisant bande à part à ce sujet. Les États canadiens et québécois ont chacun leur propre échelle de niveaux de compétence en anglais et français (respectivement les *Niveaux de Compétence Linguistiques*

⁴ Respectivement des tests de français, français, anglais ou allemand en L2.



Canadiens – NCLC et l'Échelle Québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes – ÉQ), mais il est à noter que des études ont été faites afin d'aligner ces dernières sur le CECR, position hégémonique oblige (Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, 2018 ; Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2011 ; North & Piccardo, 2018). Ces deux échelles sont également divisées en trois stades, comme le CECR.

Bien qu'il y ait des variations entre chaque cadre de référence, il est possible de caractériser de manière générique les trois stades que l'on y retrouve, soit les stades débutant, intermédiaire et avancé ou expert. Le stade débutant se caractérise par un·e acteur·rice sociolinguistique pouvant prendre part à des échanges portant sur des sujets familiers, directement connus, où son pouvoir d'agir avec le langage est limité et dépend de la coopération active d'autrui. Le monde concret des objets et du vocabulaire de base lui est accessible, mais les abstractions, de même que les sujets qui ne le concernent pas directement, sont en général au-delà de ses capacités. Le stade intermédiaire, lui, se caractérise par des situations plus spécifiques, plus rares, moins superficielles. Il ne s'agit plus, par exemple, de se présenter à l'aide d'informations sociodémographiques élémentaires, mais d'être capable d'expliquer à autrui comment l'on se sent, quels sont les symptômes que l'on présente ou, dans une autre catégorie, ce que l'on pense de telle ou telle question de faits divers, de sociopolitique ou d'économie. Nous sommes ici dans des situations plus rares en termes d'occurrence, mais néanmoins communes à l'immense majorité des membres d'une communauté langagière et nécessaires à la vie citoyenne. Il est souhaitable que tous les membres d'une société puissent exprimer leurs besoins, leurs sentiments, leurs opinions, et ce afin d'être des citoyens bien informés et actifs. Le stade intermédiaire est donc caractérisé par des situations de communications qui ne sont plus quasi universelles, mais qui sont néanmoins nécessaires aux membres d'une société pour pouvoir coopérer efficacement. Ces actes de langage sont également accessibles à presque tous, peu importe leur niveau de scolarité, leurs expériences professionnelles etc. Il peut donc être justifié de favoriser l'immigrations économique de personnes ayant un niveau de compétence intermédiaire dans la langue de la société d'accueil, en ce que cela faciliterait leur intégration.

Le problème surgit lorsque nous regardons le stade avancé. Alors que les actes de langage décrits par les deux premiers stades sont largement partagés par les membres d'une communauté, bien qu'ils varient en termes de fréquence d'occurrence, les actes du stade avancé sont, eux, restreints à des contextes particuliers, étrangers à la majorité des membres de la société. Souvent, ces descriptions renvoient à des manières de faire hors de portée de toute personne moins scolarisée. Voici quelques exemples de descriptions de divers actes de langage au stade avancé : « *Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il/elle réfléchit.* » (CECR niveau avancé I) ; « *Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites...* » (CECR niveau avancé I) ; « *Au cours d'un échange avec des collaborateurs inconnus, dans un cadre officiel, soulève avec pertinence les points qui faciliteront une prise de décision.* » (EQ, niveau 11) ; « *Diriger ou présider une réunion, une discussion ou un débat au sein d'un grand groupe, dans un contexte officiel.* » (NCLC niveau avancé II).

Clairement, ces actes de langage ne sont pas à la portée de tous. Ils supposent un niveau de scolarité élevé ou des expériences personnelles ou professionnelles peu communes. Ou alors les deux, et ce tant pour des locuteur·rices L1 que L2. Bien des personnes seraient en mal de « *diriger ou présider une réunion* », que cette réunion se tienne dans leur L1 ou une L2. Cela est attendu, puisqu'un cadre de référence de L2 vise à décrire les usages possibles d'une langue, et ce des balbutiements jusqu'aux bravoures littéraires. On l'oublie parfois, mais la



personne peinant à dire « je m'appelle Jorgen » et Beckett ou Ionesco sont tous trois des locuteurs du français L2 et le cadre de référence doit, théoriquement, rendre compte de ce qu'ils peuvent faire en français. Il est dès lors inévitable que certaines capacités décrites par un tel cadre soient hors d'atteinte de la plus grande partie des membres de la communauté. Le stade avancé est défini par des actes de langage de plus en plus précis, nuancés, sensibles aux contextes sociolinguistiques et permettant d'agir dans toutes les circonstances, ce qui inclut nécessairement des références aux contextes académiques et professionnels. Les descripteurs du stade avancé des cadres de référence de L2 utilisent d'ailleurs plusieurs mots relevant des champs sémantiques de la scolarisation et de l'activité professionnelle. Or, par définition, ces champs d'activités ne sont accessibles qu'aux seules personnes ayant un niveau de scolarité élevé ou ayant des expériences professionnelles pertinentes. Les actes de langage du stade avancé renvoient donc souvent à des situations auxquelles une large partie de la population n'a pas accès. Un exemple éloquent pour expliquer cela est le vocabulaire. Un élément clef de la compétence langagière est la maîtrise et l'étendue du vocabulaire (Hulstijn, 2015). C'est d'ailleurs un indicateur relativement clair du niveau de compétence en L2 et cet indicateur a deux dimensions : l'étendue du vocabulaire, soit le nombre de mots connus par le locuteur, et la précision du vocabulaire, soit la capacité du locuteur à exprimer des nuances en utilisant différents mots. Une personne au stade avancé a un vocabulaire étendu, composé de mots rares et peu utilisés dans la vie quotidienne des gens. Ces mots, peu fréquents, sont typiquement appris à l'école ou par la lecture et sont donc d'un accès restreint. Les personnes ayant un niveau de scolarité moins élevé et qui, souvent, lisent peu, n'ont donc pas l'occasion d'apprendre ces mots, car ils sont, par définition, rares et donc non usités dans les situations de la vie courante.

Le problème de discrimination que cela pose pour les immigrant·es est le suivant. Plusieurs États⁵ fonctionnent à l'aide d'un système au sein duquel les immigrant·es doivent obtenir une quantité minimale de points pour obtenir leur résidence permanente. Rappelons que ces points sont octroyés selon plusieurs critères, soit la scolarité, l'âge, le fait d'avoir des enfants, les ressources financières, les expériences professionnelles et les compétences langagières. Pour ces dernières, les points sont octroyés selon le niveau de compétence atteint. Par exemple, l'immigrant·e potentiel·le doit, pour immigrer au Québec, avoir un niveau minimal de B2 (intermédiaire II pour le CECR ; niveau 7 pour l'ÉQ) pour avoir des points pour sa compétence en français. Il obtiendra plus de points pour un niveau de compétence de C1 ou C2 (stade avancé I et II du CECR ; niveau 9 à 12 pour l'ÉQ), mais, comme nous venons de le voir, le stade avancé est difficilement accessible aux personnes peu scolarisées et n'ayant pas les expériences professionnelles pertinentes. En d'autres termes, ces personnes sont doublement pénalisées par une telle évaluation de leur compétence langagière. Les personnes ayant un niveau de scolarité plus faible sont donc discriminées, puisqu'elles reçoivent peu de points pour leur scolarité et parce que les points correspondant au stade avancé en L2 leur sont pratiquement inaccessibles.

Dès lors que l'on accorde des points aux immigrant·es pour la maîtrise de la langue, il est naturel d'accorder davantage de points pour un niveau de maîtrise plus élevé, reflété par le stade avancé du cadre. Mais cette logique ne vaut que si le stade avancé décrit uniquement la compétence langagière de la personne évaluée et *rien d'autre*. Or, comme nous venons de le voir, cela semble impossible. Les actes de langage décrits dans le stade avancé sont, pour plusieurs, exclusifs aux locuteur·rices ayant un niveau de scolarité élevé, voire très élevé ou des expériences socioprofessionnelles spécifiques. Il y a donc une double pénalité pour les personnes ayant un niveau de scolarité moins élevé : non seulement elles obtiennent peu, voire aucun point pour leur scolarité, mais elles se voient également exclues du stade avancé pour la langue, ce qui diminue d'autant leur nombre de points potentiels. Que l'on comprenne bien : une personne ayant un niveau de compétence intermédiaire en L2 est tout à fait capable

⁵ Par exemple le Canada, le Québec, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.



de s'intégrer à sa société d'accueil, elle peut interagir oralement dans toutes les situations de la vie courante, elle peut lire et écrire... bref, la maîtrise de la langue ne représente pas un obstacle à l'intégration d'une telle personne. Le stade intermédiaire est d'ailleurs explicitement désigné, dans le CECR, comme le seuil de l'autonomie. Pourquoi, dès lors, avoir un système d'évaluation récompensant un niveau de maîtrise élevé alors que ce niveau ne sert pas directement l'intégration ? Pourquoi le système d'évaluation des personnes immigrantes se retrouve-t-il avec cet effet pervers négatif pour l'évaluation des compétences en L2 ? Je ne pense pas que nous soyons face à une situation volontairement discriminatoire, en ce que les autorités gouvernementales n'ont pas décidé, crois-je, de discriminer les immigrant-es moins scolarisé-es. Je pense que deux raisons expliquent cela. Premièrement, la logique de l'approche utilisée pour évaluer leurs dossiers. Dès lors que l'on décide d'octroyer des points pour différents aspects, il est assez naturel d'octroyer davantage de points quand les personnes « ont davantage » de cet aspect. Le niveau de scolarité est un bon exemple de cela, chaque degré supplémentaire atteint se voyant octroyé plus de points. Deuxièmement, et c'est une raison beaucoup plus insidieuse, je pense que la conception même des cadres de référence de compétence en L2 et de ce qu'est une compétence en langue est en cause, et c'est ce que nous allons maintenant examiner.

4. La littérature sur les compétences en L2

Tous les cadres de référence de L2 reprennent l'idée reçue, véritable doxa, que la compétence peut être représentée par un continuum allant figurativement de zéro à l'infini. Ces cadres décrivent les comportements associés à la compétence en L2 sans discontinuité, en présentant des actes de langage de plus en plus complexes au fur et à mesure que les niveaux de compétence augmentent. C'est également le cas des compétences dans d'autres domaines, par exemple pour les programmes officiels des systèmes scolaires reposant sur une approche par compétence. Celui du Québec en est un cas typique : les compétences sont à peu près les mêmes de la première année du primaire jusqu'à la dernière du secondaire et l'on y mentionne explicitement que ces compétences se développent, sans discontinuité, du début à la fin de la scolarité de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, 2006). La littérature scientifique partage également cette conception « continue » des compétences, où la compétence est conçue comme évolutive et où l'on peut toujours devenir plus compétent (Jonnaert, 2014 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 2004). Il est donc difficile de penser autrement, tant cette idée est un horizon d'attente difficile à dépasser. À ma connaissance, un seul chercheur, Hulstijn (2011, 2015, 2019), remet cette continuité en question en ce qui concerne les compétences langagières. Celui-ci croit que nous faisons fausse route en conceptualisant la compétence langagière de la sorte. Il n'y a pas, selon son modèle théorique, un seul continuum allant de « *Je m'appelle Jorge* » à « *En attendant Godot* », mais bien deux continuums, qui regroupent des ressources différentes mobilisées de manières distinctes. Le premier continuum, que Hulstijn nomme « *Basic language cognition* » (« cognition langagière élémentaire » – CLE), regroupe l'ensemble des savoirs phonétiques, prosodiques, phonologiques, syntaxiques et morphologiques, qui sont des savoirs « inconscients », que les locuteur-ices possèdent sans y réfléchir consciemment. La CLE comporte aussi des savoirs qui sont explicites, soit l'ensemble des savoirs lexicaux, sémantiques et pragmatiques. Finalement, la CLE inclut l'automatisation qui caractérise la mobilisation de l'ensemble des ressources langagières susmentionnées. Cette automatisation correspond à l'absence d'efforts cognitifs caractérisant l'usage de sa L1 dans une situation de communication typique. Notons que la CLE ne concerne que les éléments lexicaux, grammaticaux et syntaxiques communs, qui surviennent à l'oral dans les situations de communication de tous les jours. Le genre et le sens des noms communs fréquents, les temps de verbe usuels et les discriminations phonétiques des accents habituels font donc partie de la CLE en français,



mais pas l'usage du pronom « dont » dans des structures syntaxiques complexes ni l'usage du passé simple ou de l'imparfait du subjonctif, largement disparu du français oral au 21^e siècle. Il en va de même pour les mots rares, à peu près jamais utilisés à l'oral, tels « métépsychose » ou « épitrochisme ». La CLE correspond donc à la compétence langagière partagée par l'ensemble des locuteur·rices L1 d'une communauté, peu importe leur niveau de scolarité, leur milieu socioéconomique etc.

Le second continuum se nomme « *Higher language cognition* » (« cognition langagière avancée » – CLA) et inclut principalement les savoirs reliés aux éléments lexicaux, grammaticaux et syntaxiques rares, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce sont essentiellement les savoirs que nous apprenons à l'école ou par la lecture. Un corollaire de ce modèle théorique est que, si tous les locuteur·rices L1 ont le même niveau de CLE, leurs niveaux de CLA varient considérablement. Il en va de même pour les locuteur·rices L2, avec une distinction supplémentaire. Celles-ci peuvent également avoir des niveaux de CLE différents, et la question reste ouverte à savoir si elles peuvent atteindre, pour la CLE, des niveaux semblables à celui des locuteur·rices L1 – alors qu'il semble aller de soi que cela est possible pour la CLA.

Une relecture des actes de langage décrits aux stades avancés des cadres de référence faite à l'aune de cet éclairage théorique montre que, à l'exception de la dimension phonologique, les stades avancés des cadres de référence en L2 correspondent largement à la CLA. Cela apporte donc un appui important aux arguments avancés précédemment et qui avaient pour but de convaincre que les actes de langages décrits au stade avancé requièrent un niveau de scolarité élevé. Comme Hulstijn le réclame : « *The examination boards commissioning tests and the testing industry producing tests should provide maximal transparency with respect to the levels of education or intellectual functioning generally implied in exams at the higher levels of L2P (B2, C1, and C2)* » (Hulstijn, 2011, p. 244).

5. Retour vers la pratique : une démarche évaluative discriminatoire ?

En repensant à ma pratique d'examineur, dix ans plus tard, je crois que la littérature scientifique m'a permis de mieux comprendre le problème auquel je butais naguère. Tous les Ahmed dont j'ai évalué l'expression orale, des personnes ayant un niveau de français suffisant pour vivre au Québec, y travailler, y élever leur famille, pour lire les documents officiels nécessaires à la vie quotidienne, toutes ces personnes ont été, je crois, « mal » évaluées et elles ont été victimes d'un processus évaluatif discriminatoire. Le problème est maintenant clair à mon esprit. Tous ces gens avaient un niveau de CLE très élevé, ce qui explique pourquoi je jugeais, comme mes collègues, qu'ils auraient très bien pu vivre en français sans problème. Nous avons donc tendance à évaluer leur performance non plus à l'aide des outils de jugement du test, mais bien par rapport à notre jugement de ce qui constitue un niveau minimal de compétence pour fonctionner dans une communauté francophone. Mais cette évaluation plus « clémente » était en conflit avec leur niveau de CLA, beaucoup plus variable. Plusieurs de ces personnes avaient un niveau de scolarité minimal eu égard aux critères d'admissibilité de l'immigration au Québec, soit un diplôme d'études secondaires (l'équivalent approximatif du lycée). Fatalement, comme notre détour par la littérature l'a montré, leur niveau de CLA était généralement assez faible. Mes collègues et moi voulions compenser en partie ce que nous comprenions de manière diffuse comme un problème, sans que nous ne puissions toutefois l'expliquer. C'est seulement après avoir pris connaissance du modèle des CLE-CLA de Hulstijn que cela a commencé à se clarifier. Mes collègues et moi étions néanmoins très inconfortables face à cette situation, car nous avons bien conscience que



nous participions à un processus évaluatif dévoyé. Mais ne comprenant pas le problème auquel nous faisons face, nous étions incapables d'agir pour améliorer la situation. Il est donc important pour moi, maintenant que je pense en savoir plus à ce sujet, d'agir pour tenter d'améliorer la situation.

6. Conclusion : comprendre le problème, mais le régler ?

Je joins ma voix à celle de Hulstijn, car je pense sincèrement que les systèmes d'évaluation de la L2 pour la sélection des immigrant·es errent. En confondant CLE et CLA, l'évaluation de leurs compétences en L2 est discriminatoire et élitiste, car elle n'évalue pas que la compétence langagière. Ce que l'on devrait évaluer – en autant que l'on accepte le principe même de l'évaluation de la L2 des immigrant·es, ce qui, comme je l'ai évoqué, ne va pas de soi – c'est la CLE avec, en supplément, la vérification d'un niveau minimal de littératie fonctionnelle, car la pleine participation démocratique demande une littératie fonctionnelle. C'est elle qui permet de se débrouiller et de satisfaire ses besoins quotidiens et, surtout, qui fournit la base sur laquelle construire afin de répondre à des besoins plus pointus ou afin d'élargir le champ des possibles de tout acteur·rice sociolinguistique. Le système actuel est injuste, car il revient de facto à attribuer une pondération plus importante à la scolarité que ce que ne laisse croire les critères officiels. Un principe de base en évaluation est que l'on doit, dans la mesure du possible, s'assurer d'évaluer ce qui est visé, à l'exclusion de tout autre élément susceptible de venir affecter la performance évaluée, surtout lorsque cet élément introduit un biais préjudiciable dans le résultat de l'évaluation. Tous les cadres de validation modernes s'entendent sur ce principe (Bachman & Palmer, 2010 ; Kane, 2013 ; Messick, 1995). Je pense que les États utilisant un système de points pour tenir compte des compétences langagières devraient changer leur manière d'octroyer ces points. Comme ces États accordent des points à la fois pour le niveau de scolarité et pour les compétences langagières, ceux-ci devraient n'octroyer des points que pour des niveaux de compétence moins élevés, mais représentant la capacité à se débrouiller et, surtout, une base solide à partir de laquelle les immigrant·es pourraient développer leurs compétences langagières afin de pouvoir participer pleinement à la vie sociopolitique, économique et culturelle de leur État d'accueil. Si l'on se réfère aux niveaux du CECR, un niveau A2 ou B1 serait suffisant pour un tel dessein.

Je voudrais, pour terminer, revenir à la question de la pertinence de ce récit de pratique par rapport au champ de l'éducation ou de la formation. S'il est vrai que le problème que j'ai exploré ici concerne les pratiques évaluatives standardisées en L2 et qu'il ne relève pas directement d'un contexte d'éducation ou de formation, il faut se rappeler que les évaluations à forts enjeux ont des impacts importants sur l'ensemble des structures pédagogiques en amont et en aval. Si, pour immigrer, l'on doit apporter une preuve d'un niveau de compétence élevé en L2, il faut normalement suivre des cours, cours qui sont conçus et offerts en fonction de l'atteinte des niveaux de compétence d'un cadre de référence. L'une des critiques externes décriant l'évaluation des compétences langagières est d'ailleurs que cela impose des coûts élevés aux personnes immigrantes et que, pour certaines langues, ces cours sont difficiles d'accès (Shoamy, 2009). C'est donc discriminatoire envers les personnes moins bien nanties ou qui habitent des lieux où l'accès aux cours est difficile.

Les évaluations à forts enjeux ont des impacts importants sur les décisions des parties prenantes quant aux formations à suivre, ainsi que sur les contenus de ces formations. En imposant des standards si élevés, qui demandent implicitement un niveau de scolarité conséquent, les États ayant de telles pratiques se retrouvent à imposer un fardeau



discriminatoire à l'égard des immigrant·es, qui se voient contraint·es, dans bien des cas, de suivre des cours spécifiquement faits pour atteindre ces niveaux élevés, ce qui pose avec acuité la question de la démocratisation des évaluations et de la formation en L2. Les évaluations, même les évaluations standardisées putativement découplées de toute formation, ne sont jamais, en fait, indépendantes de la formation et de l'éducation : c'est là toute l'idée de ce que la littérature nomme le *washback*, soit « l'effet de ressac » de l'évaluation sur la formation (Green, 2020 ; Tsagari, 2011). Si un processus évaluatif à forts enjeux est injuste, il y a fort à parier que cette injustice se répercutera sur la formation en amont de ce processus évaluatif. Je suis sûr que, si l'examineur que j'étais il y a 10 ans avait eu la chance de lire cela, il aurait acquiescé.

Références

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Carlsen, C. H., & Rocca, L. (2021) Language test misuse. *Language Assessment Quarterly*, 18(5), 477-491. <https://doi.org/10.1080/15434303.2021.1947288>
- CCI Paris Ile-de-France. (2022, 20 décembre). *Test d'évaluation de français (TEF)*. <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/tests-diplomes/test-evaluation-francais-tef/>
- Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. (2018). *Niveaux de compétence linguistique canadiens*. Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/francais/pdf/pub/competence-linguistique.pdf>
- Chénier, C. (2018). *Étude longitudinale du niveau de sévérité d'examineurs d'un test d'expression orale en français langue étrangère* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12583/1/D3521.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Demeuse, M. Desroches, F., Casanova, D., Crendal, A., & Holle, A. (2010). Validation empirique d'un test de français langue étrangère en regard du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. In *Actes du 22e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe)* (pp. 881-902). Braga, Portugal. <https://shs.hal.science/halshs-00808092/document>
- Folny, V. (2020). Adossement des épreuves d'expression orale et écrite du Test de connaissance du français sur les Niveaux de compétences linguistiques canadiens et correspondance avec les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 23(2), 20-72. <https://doi.org/10.37213/cjal.2020.30437>
- Frost, K., & McNamara, T. (2018). Language tests, language policy, and citizenship. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 280-298). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.14>
- Goodman, S. W. (2011). Controlling immigration through language and country knowledge requirements. *West European Politics*, 34(2), 235-255. <https://doi.org/10.1080/01402382.2011.546569>
- Gouvernement belge. (2022, 20 décembre). *Arrêté royal portant exécution de la loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge afin de rendre l'acquisition de la nationalité belge neutre du point de vue de l'immigration*. https://etaamb.openjustice.be/fr/arrete-royal-du-14-janvier-2013_n2013009022.html
- Gouvernement du Québec. (2022, 20 décembre). *Programme régulier des travailleurs qualifiés (PRTQ)*. <https://www.quebec.ca/immigration/programmes-immigration/programme-regulier-travailleurs-qualifies>
- Green, A. (2020). Washback in language assessment. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781405198431>



- Gysen, S., Kuijper, H., & Van Avermaet, P. (2009). Language testing in the context of immigration and citizenship: The case of the Netherlands and Flanders (Belgium). *Language Assessment Quarterly*, 6(1), 98-105. <https://doi.org/10.1080/15434300802606655>
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Eds.) (2009). Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.33>
- Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229-249. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.41>
- Hulstijn, J. H. (2019). An individual-differences framework for comparing nonnative with native speakers: Perspectives from BLC theory. *Language Learning*, 69(S1), 157-183. <https://doi.org/10.1111/lang.12317>
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2021). Measuring L2 reading. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing* (pp. 265-274). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351034784-29/measuring-l2-reading-eun-hee-jeon-junko-yamashita?context=ubx&refId=cca54586-4960-419a-a0de-f59d814928bb>
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). De Boeck Supérieur. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804181949-l-evaluation-des-competences-en-milieu-scolaire-et-en-milieu-professionnel>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kunnan, A. J. (2021). Revisiting language assessment for immigration and citizenship: The case of US citizenship and the Naturalization Test. In G. Fulcher & L. Harding, (Eds.). *The Routledge Handbook of Language Testing* (2^e ed.) (pp. 162-177). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003220756-9/revisiting-language-assessment-immigration-citizenship-antony-john-kunnan>
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30. http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing: the social dimension*. Blackwell. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x>
- McNamara, T., & Shahamy, E. (2008). Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 89-95. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00191.x>
- Merrifield, G. (2012). *The use of IELTS for assessing immigration eligibility in Australia, New Zealand, Canada and the United Kingdom*. (IELTS Research Reports). IELTS Australia and British Council. https://www.ielts.org/-/media/research-reports/ielts_rr_volume13_report1.ashx
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American psychologist*, 50(9), 741-749. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Canada. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec, Canada. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>



- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Québec, Canada. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_compетенces.pdf?1581091393
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec. (2014). *Cadre de référence ministériel d'évaluation des compétences en français*. Québec, Canada.
- North, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/at/cambridgeenglish/catalog/teacher-training-development-and-research/cefr-practice/cefr-practice-paperback>
- North, B., & Piccardo, E. (2018). *Aligning the Canadian Language Benchmarks (CLB) to the Common European Framework of Reference (CEFR)*. (Rapport de recherche). Centre for Canadian Language Benchmarks. <https://www.language.ca/wp-content/uploads/2019/01/Aligning-the-CLB-and-CEFR.pdf>
- Norton, J. (2013). Performing identities in speaking tests: Co-construction revisited. *Language Assessment Quarterly*, 10(3), 309-330. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769549>
- Papageorgiou, S., Tannenbaum, R. J., Bridgeman, B., & Cho, Y. (20115). *The association between TOEFL iBT® test scores and the Common European Framework of Reference (CEFR) levels*. (ETS Research Memorandum ETS RM-15-06). Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-15-06.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *Educateur*, numéro spécial mars, 8-11. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.pdf
- Rydell, M. (2018). *Constructions of language competence: Sociolinguistic perspectives on assessing second language interactions in basic adult education* [Thèse de doctorat, Université de Stockholm]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1236239/FULLTEXT01.pdf>
- Sandlund, E., Sundqvist, P., & Nyroos, L. (2016). Testing L2 talk: A review of empirical studies on second-language oral proficiency testing. *Language & Linguistics Compass*, 10(1), 14-29. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12174>
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education Limited. <https://www.routledge.com/The-Power-of-Tests-A-Critical-Perspective-on-the-Uses-of-Language-Tests/Shohamy/p/book/9780582423350#>
- Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship? In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on Language and Integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (pp. 45-60), John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.33.07sho>
- Tsagari, D. (2011). Washback of a high-stakes English exam on teachers' perceptions and practices. In E. N. Kitis, N. Lavidas, T. Topintzi & T. Tsangalidis (Eds.), *Selected papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (19th ISTAL)*. Department of English Studies, Aristotle Université de Thessaloniki. <https://doi.org/10.26262/istal.v19i0.5521>
- Yao, D., & Wallace, M. P. (2021). Language assessment for immigration: A review of validation research over the last two decades. *Frontiers in Psychology*, 12: 773132. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773132>
- Zoghalmi, N. (2014). Testing L2 listening proficiency: Reviewing standardized tests within a competence-based framework. In P. Leclercq, A. Edmonds & H. Hilton (Eds.), *Measuring L2 proficiency: Perspective from SLA* (pp. 191-207), Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092291-013>

Remerciements

Je voudrais remercier toutes les participantes et les participants du symposium du REF ayant lu et commenté ce texte.



Christophe Chénier

Christophe Chénier est professeur en évaluation des compétences au département d'administration et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. Spécialisé en évaluation du français langue seconde et langue première, il s'intéresse à la fois aux aspects éducatifs et critiques de l'évaluation en langue.

Prépublication

