

Échantillons de productions orales et écrites d'élèves selon les niveaux du CECR

Guide de visionnement



INTRODUCTION

Le présent guide de visionnement donne des renseignements généraux sur le projet et d'autres recherches connexes, et propose des pistes de réflexion pour enrichir l'expérience d'apprentissage professionnel du personnel scolaire.

Élaborée à l'intention des enseignantes et des enseignants de français langue seconde (FLS) aux paliers élémentaire et secondaire (programmes de base, intensif et d'immersion), cette ressource propose des moyens pour aider les élèves à développer leur compétence en français. Elle vise donc à susciter une exploration et un échange d'idées sur :

- des modèles de tâches orales et écrites qui reflètent la perspective actionnelle;
- des échantillons de productions orales et écrites d'élèves qui ont été évaluées selon des normes internationales;
- la terminologie particulière se rapportant à la compétence langagière;
- les éléments clés du processus d'harmonisation de l'évaluation pour les enseignantes et les enseignants de FLS;
- la progression de la compétence en français.

On encourage les enseignantes et enseignants de FLS à voir comment les idées présentées ici aident les élèves à parfaire leur compétence en français, tout en continuant d'appliquer les politiques de

l'Ontario en matière d'évaluation décrites dans le document *Growing Success*. En

Le Cadre de référence vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation.

Conseil d'Europe (2001), CECR, p. 136

plus d'examiner des échantillons de productions orales et écrites d'élèves, le personnel enseignant pourra profiter des connaissances et expériences acquises par leurs pairs qui ont participé au projet.

Il importe de souligner que les exemples illustrés reflètent un niveau de compétence en français à un moment précis dans le temps. Cette approche diffère de l'évaluation de l'apprentissage relié aux attentes du curriculum aux fins de l'évaluation et de la communication du rendement des élèves, qui est guidé par le document *Growing Success*. La planification du développement de la compétence langagière débute évidemment avec le curriculum.

L'ouvrage *Les pratiques pédagogiques inspirées du CECR* (disponible sur le site www.curriculum.org) est un bon complément à la présente ressource et porte précisément sur la planification, l'enseignement et l'évaluation fondés sur le programme de FLS et la grille d'évaluation du rendement de l'Ontario.

ÉTABLIR UNE COMPRÉHENSION COMMUNE DE LA COMPÉTENCE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

La participation à des communautés d'apprentissage professionnel avec des collègues de l'école ou du même district scolaire – comprenant des écoles élémentaires et secondaires – contribue à créer une compréhension commune des pratiques d'enseignement et d'évaluation en FLS.

Avant de visionner les capsules vidéo, les équipes d'enseignantes et d'enseignants de FLS voudront peut-être amorcer une réflexion et une discussion sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui renforcent la compétence des élèves en français.

On encourage les enseignantes et les enseignants à visionner toutes les capsules vidéo de la série et à approfondir leur

compréhension de chacun des niveaux, en portant attention à la progression de la compétence en français du niveau d'utilisateur élémentaire à celui d'utilisateur indépendant selon le CECR, comme on peut le voir dans les échantillons de productions orales et écrites ainsi que dans les commentaires d'évaluation correspondants.

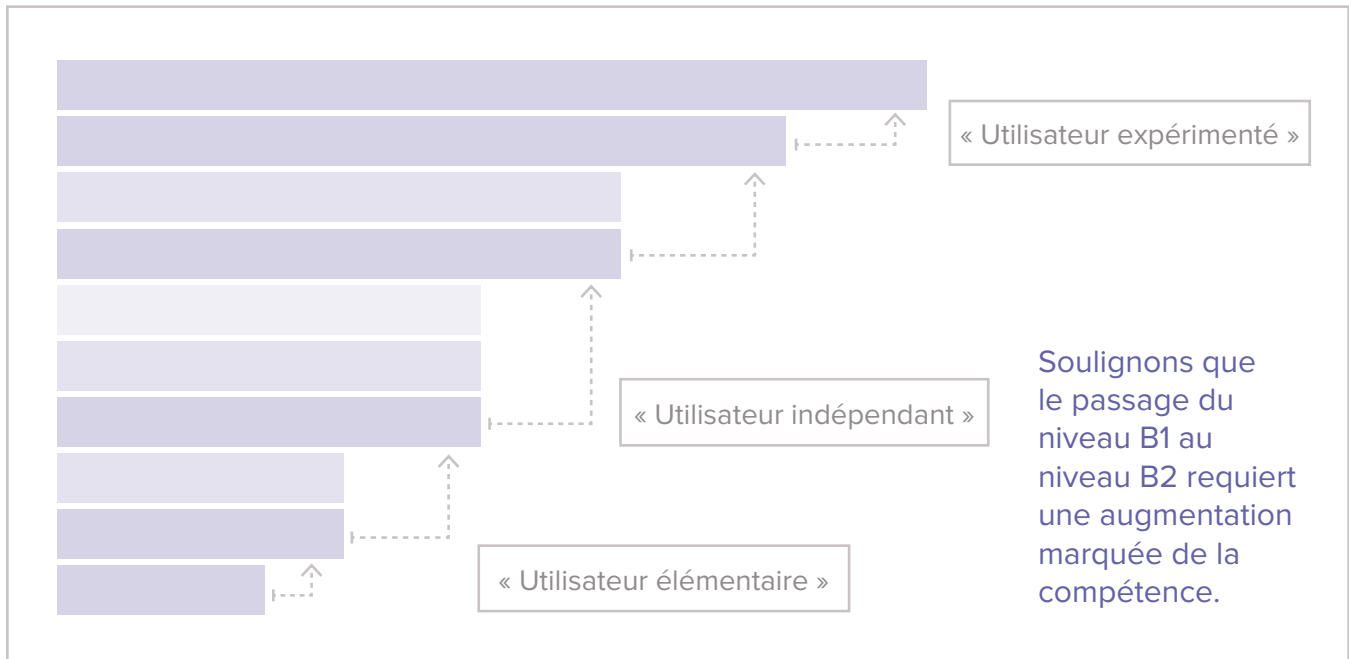
L'harmonisation de l'évaluation est l'« une des meilleures stratégies issues de la recherche pour établir un lien entre l'évaluation et une meilleure pratique pédagogique ».

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2007), « Harmonisation de l'évaluation », p. 1

PROGRESSION DES APPRENANTS SELON LES NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Le *Cadre européen commun de référence* (CECR) donne une description détaillée des compétences que les apprenants

de la langue française doivent acquérir pour pouvoir communiquer et interagir de manière efficace.



Le CECR (p. 31) présente trois niveaux généraux de compétence linguistique (A, B et C) qui :

- classent les apprenants selon leur progression, de la compétence introductive à la maîtrise globale;
- visent les apprenants d'une langue seconde de l'âge scolaire à l'âge adulte;
- décrivent la progression dans l'acquisition d'une langue seconde à chacun des sous-niveaux : A1, A2, B1, B2, C1 et C2.

Soulignons que le passage du niveau B1 au niveau B2 requiert une augmentation marquée de la compétence.

Le CECR peut aider à élaborer des stratégies pour suivre la progression des élèves selon le continuum de compétence langagière pour le français langue seconde. À mesure

que les élèves progressent, le personnel enseignant peut les aider à parfaire la fluidité et la précision de leur compétence langagière en :

- réalisant des activités pertinentes qui enrichissent le vocabulaire;
- enseignant les conventions linguistiques en contexte pour rendre la communication plus précise;
- s'assurant que les erreurs ne deviennent pas fossilisées;
- signalant les anglicismes et autres usages incorrects de la langue;

Les élèves de FLS peuvent trouver ce projet utile aux fins de l'établissement d'objectifs et d'auto-évaluation pour améliorer leurs habiletés en français.

- donnant aux élèves des stratégies pour éviter de recourir à l'anglais lorsqu'ils n'ont pas les bons termes pour exprimer leurs idées;
- enseignant des expressions idiomatiques en contexte et en donnant des occasions de les utiliser;
- enseignant des habiletés sociolinguistiques et en donnant des occasions de les mettre en pratique.

Les auteurs du CECR encouragent une réflexion sur des questions (p. 4) telles que :

- Qu'est-ce que les élèves auront besoin de faire avec la langue, à court et à long terme?
- Qu'ont-ils besoin d'apprendre afin d'être capables d'utiliser la langue pour atteindre leurs objectifs de communication?
- Qu'est-ce qui motive les élèves à apprendre?

Bien que le projet ne porte pas sur les niveaux C1 et C2, on encourage le personnel enseignant à se familiariser avec ces niveaux afin de pouvoir apprécier la pleine mesure de la progression de la compétence langagière.

LE CECR DANS LE CONTEXTE DE L'ONTARIO

En Ontario, un certain nombre d'initiatives se sont inspirées du CECR pour créer des méthodes d'enseignement et d'évaluation du FLS qui favorisent le développement de la compétence, notamment :

- la perspective actionnelle;
- les tâches qui concernent la vie quotidienne des élèves et des situations réelles possibles, pour préparer les élèves à devenir des acteurs sociaux;
- l'utilisation fonctionnelle de la langue;
- l'interaction orale spontanée pour une communication significative;
- le perfectionnement de toutes les habiletés : interaction et production orales, interaction et production écrites, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit;
- la formulation de critères pour décrire en des termes positifs ce que les élèves peuvent faire;
- encourager les élèves à prendre des risques en comprenant que l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage à mesure qu'ils perfectionnent leurs habiletés;

- donner une rétroaction portant spécifiquement sur la compétence langagière;
- développer les compétences métacognitives liées à l'apprentissage et à l'utilisation d'une langue seconde;
- développer la compétence des élèves par le perfectionnement des habiletés langagières communicatives (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques);
- renforcer l'autonomie des élèves par l'auto-évaluation et créer un recueil de stratégies pour aider les élèves à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie;

- cultiver une appréciation du plurilinguisme et du pluriculturalisme, en mettant l'accent sur la valeur de l'apprentissage du FLS.

En Ontario, l'évaluation est fondée sur les politiques et les pratiques décrites dans le document *Growing Success*. Les enseignantes et enseignants de français langue seconde utilisent le curriculum et la grille d'évaluation du rendement pour planifier, enseigner et évaluer. Le CECR est une ressource professionnelle qui peut éclairer la pratique et renforcer la compétence des élèves en français. Le CECR invite le personnel enseignant à tenir compte des nombreux facteurs intervenant dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Il est important de souligner que les niveaux de compétence du CECR :

- ne mesurent pas le rendement des élèves au regard des attentes du curriculum;
- ne correspondent pas aux niveaux de rendement de la grille d'évaluation de l'Ontario;
- ne correspondent pas à un niveau scolaire ou à un programme de FLS particulier.

INTERDÉPENDANCE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉVALUATION

Les enseignantes et enseignants de FLS tiennent compte des éléments suivants pour établir un lien entre l'évaluation et l'enseignement dans leur pratique courante.

| Concepts clés | Considérations pour la pratique courante |
|---|---|
| Occasions de mettre les connaissances et les habiletés en application | <ul style="list-style-type: none">• Les élèves doivent avoir la possibilité de consolider les connaissances et les habiletés acquises en production orale et écrite et en compréhension de l'oral et de l'écrit en les mettant en application dans des situations pertinentes à portée communicative. |
| Rôle de l'interaction | <ul style="list-style-type: none">• Comme l'interaction joue un rôle central dans la communication orale et écrite, les tâches d'apprentissage et d'évaluation doivent donner aux élèves la possibilité de mettre en pratique et de démontrer leurs habiletés en communication interactive, tant orale qu'écrite. Dans l'interaction orale, il faut encourager les élèves à répondre de façon appropriée et à défendre leur point de vue.• Il doit aussi y avoir interaction entre les élèves et l'enseignant afin que celui-ci puisse agir comme modèle et offrir un soutien et une évaluation personnalisés. |
| Approche positive | <ul style="list-style-type: none">• Aux premiers stades du développement de la compétence langagière, on valorise la communication et la compréhension des messages voulus, malgré les lacunes évidentes dans la maîtrise de la langue seconde.• Dans l'enseignement et l'évaluation, s'abstenir de comparer les élèves en apprentissage du FLS à des francophones est important.• On félicite les élèves pour leurs efforts à utiliser une langue complexe. Ils ne sont pas pénalisés s'ils font un usage incorrect de structures qu'ils n'ont pas apprises. |

| Concepts clés | Considérations pour la pratique courante |
|-------------------------------|---|
| Développer la compétence | <ul style="list-style-type: none"> • À mesure que les élèves progressent, ils perfectionnent leur usage des conventions linguistiques pour rendre leur communication exacte et précise. • Selon le CECR, la compétence et l'exactitude augmentent de façon significative entre les niveaux B1 et B2, alors que la capacité de compréhension et de communication des élèves passe du registre des idées courantes au domaine des idées complexes et détaillées sur différents sujets. • Les commentaires positifs en référence à des aspects précis de la compétence ont leur place dans l'auto-évaluation autant que dans la rétroaction pour aider les élèves à reconnaître leurs forces et à prendre de l'assurance. • Comme un langage riche et précis contribue à la justesse de l'expression et de la compréhension, l'enseignante ou l'enseignant veille à enrichir continuellement le vocabulaire de ses élèves. • L'enseignement explicite est nécessaire pour aider les élèves à parfaire leur compétence en compréhension, en production et en interaction, tant à l'oral qu'à l'écrit. • L'enseignement explicite de la métacognition et de l'autonomie de l'apprenant aide les élèves à appliquer efficacement les stratégies pour améliorer leur apprentissage et leur communication, ainsi que pour suivre leurs progrès et se fixer des objectifs. |
| Développer la pensée critique | <ul style="list-style-type: none"> • La pensée critique est cultivée et mise en pratique afin que les élèves soient en mesure de présenter des productions orales et écrites logiques et bien structurées, dont le thème principal est traité en profondeur, qui représentent différents points de vue et en présentent le pour et le contre, et qui appuient les opinions sur des faits et des expériences. |

DESCRIPTION DU PROJET DE VIDÉOS

Le projet de vidéos est le fruit d'une collaboration entre quatre conseils scolaires qui représentent diverses régions de l'Ontario. Il bénéficie aussi de la participation du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en France, établissement public relevant du ministère de l'Éducation nationale qui est responsable, notamment, de la promotion de la langue française à l'étranger ainsi que de l'évaluation et de la certification en français. En plus de fournir les tâches d'évaluation pour ce projet, le CIEP a joué un rôle clé en révisant tous les commentaires et les notes attribuées pour en assurer la conformité avec les normes du Diplôme d'études en langue française (DELF) reconnues à l'échelle internationale.

Le DELF est un diplôme officiel certifiant la compétence en français des étrangers qui apprennent le français comme langue seconde, d'après les niveaux A1, A2, B1 et B2 du CECR.

Des élèves des trois programmes de français langue seconde (de base, intensif et d'immersion) ont accepté de participer au projet en passant les épreuves de production orale et écrite du DELF. Un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants de l'Ontario ayant reçu une formation pour être formateurs DELF se sont portés volontaires pour faire passer les épreuves et participer à la séance d'harmonisation de l'évaluation.

Bien que la présente ressource offre la possibilité d'analyser les niveaux du CECR, elle vise principalement à appuyer l'apprentissage professionnel des enseignantes et enseignants en vue d'aider les élèves à consolider leur compétence en FLS.

Le DELF cible quatre compétences : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production écrite et production orale.

OBSERVATIONS RELATIVES AU PROJET : ÉTABLIR DES CONDITIONS DE RÉUSSITE

Les élèves qui se sont portés volontaires pour participer au projet se situaient à différents stades de développement de la compétence

en français. La nature des tâches, les descripteurs des niveaux de compétence et les commentaires sur le rendement des élèves

qui ont été validés par le CIEP sont autant d'éléments qui nous rappellent qu'à mesure que les élèves consolident leur maîtrise du français, divers aspects de l'enseignement doivent évoluer en réponse aux habiletés et aux besoins changeants des élèves.

Les enseignantes et enseignants ont remarqué que les élèves se situant aux premiers stades de l'apprentissage du français étaient conscients de leurs limites et ont souligné l'importance de valoriser les élèves pour leurs acquis.

Comme toutes les consignes orales et écrites étaient données en français, il était important de vérifier la compréhension des élèves. De là, l'importance d'offrir aux élèves maintes occasions en classe d'acquérir un bon vocabulaire se rapportant aux différents types de consignes.

Selon le niveau, les tâches demandaient aux élèves de démontrer leur capacité d'interagir dans différentes situations, d'écrire un texte à portée fonctionnelle ou de justifier une prise de position oralement et par écrit en présentant des arguments probants. Les enseignantes et enseignants ont évalué les implications pour la pratique en classe par rapport à ces tâches et à l'apprentissage du français.

Production orale

Dans leurs échanges avec les élèves, les enseignantes et enseignants ont tenu compte du niveau de compétence en français atteint

par les élèves et adapté leur niveau de langue en conséquence, vérifiant la compréhension au besoin (CIEP, 2011). Ils ont également souligné l'importance :

- de poser aux élèves des questions qui leur donnent la possibilité de montrer l'étendue de leur compétence en français, leur compréhension du sujet ainsi que leur capacité de demander et de donner de l'information, d'exprimer des opinions ou de discuter;
- de donner aux élèves la possibilité d'exprimer des réactions qui démontrent leur compréhension;
- de permettre aux élèves de démontrer leur capacité de commencer et de terminer un échange;
- de fournir un moment de réflexion, au besoin.

Production écrite

Un examen des tâches de production écrite qui ont été réalisées dans le cadre du projet peut contribuer à éclairer la pratique courante en classe en vue d'appuyer le développement de l'aptitude à écrire en français. Lorsqu'ils ont analysé les productions écrites à l'aide des feuilles de notation, les enseignantes et enseignants ont constaté que les élèves doivent, selon divers degrés de complexité :

- suivre attentivement tous les aspects des consignes;
- tenir compte du public cible et utiliser le niveau de langue approprié;

- respecter la forme du texte et inclure tous les éléments nécessaires;
- se retenir d'utiliser l'anglais et, au besoin, trouver d'autres façons d'exprimer une idée;
- s'aider de l'information contenue dans le texte déclencheur.
- exprimer clairement divers faits et points de vue en employant un vocabulaire riche et diversifié;
- présenter des idées selon un ordre logique, en faisant ressortir les points principaux et en utilisant une variété de connecteurs et de structures de phrase complexes.

En outre, surtout au niveau B2, les élèves doivent :

- faire preuve de créativité dans leur réflexion et proposer des idées originales éprouvées;

Comme les élèves n'ont pas utilisé d'ouvrages de référence pendant l'exécution des tâches de production écrite pour ce projet, ils ont eu la possibilité de démontrer les connaissances et les compétences acquises.

RÉSUMÉ DES PRODUCTIONS ORALES ET ÉCRITES

Les échantillons comprennent six productions orales et six productions écrites des niveaux A1 à B2. Suivent quelques suggestions concernant l'utilisation des échantillons et des feuilles de notation correspondantes :

- Discutez des descripteurs pour parvenir à une définition commune.
- Avant de regarder la note établie par le CIEP, déterminez quelle devrait être la note selon vous et notez votre justification par écrit. Faites ensuite une comparaison avec la note et la justification données par le CIEP.
- Comparez votre note à celle d'une ou d'un collègue. Discutez des points communs et divergents.

- Vérifiez la note attribuée par le CIEP, mais pas la justification. Déterminez comment cette note est justifiée à l'aide des exemples du texte. Comparez vos commentaires à ceux fournis par le CIEP.

[L]e premier pas vers une réduction de la subjectivité des jugements émis à chacune des étapes de la procédure d'évaluation est de parvenir à une compréhension commune.

Conseil d'Europe (2001), CECR, p. 143

Jugement guidé : ... évaluation consciente en relation à des critères spécifiques.

CECR, p. 143

| | | | | |
|---------------------|-----------|-----------------|-----------------|-----------|
| | | | | |
| Productions orales | Exemple 1 | Exemples 2 et 3 | Exemples 4 et 5 | Exemple 6 |
| Productions écrites | Exemple 1 | Exemples 2 et 3 | Exemples 4 et 5 | Exemple 6 |

Échantillons de niveau A1

La tâche orale était composée de trois parties. La première partie consistait en une très brève entrevue durant laquelle le candidat répondait à des questions sur lui-même. La seconde activité était un échange d'information durant lequel le candidat devait poser des questions et réagir aux réponses fournies. La dernière activité était un jeu de rôles durant lequel le candidat devait effectuer un achat. Aucun temps de préparation n'a été alloué pour la première activité, mais les candidats ont eu dix minutes pour réfléchir et prendre des notes afin de les aider durant les deux autres activités.

La tâche écrite comprenait deux activités. La première consistait à remplir un formulaire et la deuxième, à rédiger des phrases simples pour un texte court, comme une réponse à un courriel.

Échantillons de niveau A2

La tâche orale était composée de trois parties. La première partie était une brève entrevue durant laquelle le candidat donnait de l'information et répondait à des questions à son propre sujet. La deuxième activité consistait à présenter un exposé d'environ deux minutes sur un sujet courant,

puis à répondre aux questions posées par l'examineur. La dernière activité consistait en un jeu de rôles durant lequel le candidat devait demander et fournir de l'information en vue d'accomplir une tâche.

La tâche écrite comprenait deux brèves activités. La première consistait à décrire des activités et des expériences passées, comme sur une carte postale. La deuxième consistait à composer une réponse écrite (par exemple, pour accepter ou modifier des plans).

Évaluation holistique/Évaluation analytique :

L'évaluation holistique porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur.

L'évaluation analytique considère séparément les différents aspects.

L'avantage de critères différents dans une approche analytique est d'encourager l'examineur à une observation minutieuse; ils fournissent aussi le métalangage nécessaire à la discussion entre les examinateurs et au feed-back que l'on renverra aux apprenants.

CECR, p. 144

Échantillons de niveau B1

La tâche orale était composée de trois parties. La première partie était une entrevue de deux à trois minutes durant laquelle le candidat donnait de l'information et répondait à des questions sur lui-même, à propos de sa famille et sur des projets passés, présents et futurs. La deuxième partie était une activité interactive avec l'examineur durant laquelle le candidat devait interagir de façon appropriée dans une situation donnée, comme pour résoudre un problème, prendre position et présenter des arguments convaincants, ou parvenir à un compromis. La troisième partie était fondée sur un texte court à partir duquel le candidat devait choisir un point de discussion, présenter et expliquer son point de vue sur le sujet pendant trois minutes environ et répondre aux questions de l'examineur.

La tâche écrite demandait au candidat de rédiger un texte, comme une lettre, dans

lequel il présentait des faits et exprimait ses idées et opinions en réponse à une situation décrite dans le texte déclencheur fourni.

Échantillons de niveau B2

La tâche orale demandait au candidat de prendre position sur un sujet après la lecture d'un article court, de présenter une argumentation logique justifiant son point de vue et de répondre aux questions et aux avis contraires exprimés.

La tâche écrite consistait également à prendre position en vue de rédiger un texte, comme une lettre officielle convaincante, dans lequel le candidat devait développer une argumentation cohérente et bien structurée et présenter clairement plusieurs points corroborés.

De plus amples détails sur les niveaux sont fournis au chapitre 3 du CECR, accessible à l'adresse :

<http://www.ciep.fr/en/delfdalf/DELF.php>

PRODUCTION ORALE

Le visionnement mérite d'être accompagné d'un examen approfondi qui couvre différents aspects de la production orale. Le tableau suivant contient des pistes de réflexion en lien avec le but du visionnement. Dans un

contexte de communauté d'apprentissage professionnel, les enseignantes et enseignants pourraient choisir l'un de ces aspects pour discussion et réflexion.

L'évaluation directe évalue ce que le candidat est en train de faire.

CECR, p. 141

Tâches orales - Questions pour discussion

| But du visionnement | Pistes de réflexion |
|--|---|
| Niveau de langue utilisé par l'enseignante ou l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure le niveau de langue utilisé par l'enseignante ou l'enseignant diffère-t-il de celui de l'élève selon le CECR? • Quelles sont les stratégies utilisées par l'enseignante ou l'enseignant pour obtenir des réponses des élèves? • Comment devrais-je adapter mon niveau de langue habituel en classe à celui des élèves? |
| Comportement de l'enseignante ou de l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les moyens utilisés pour atténuer le stress des élèves? • Dans ma pratique courante, quels sont les moyens que j'utilise pour éviter que le stress nuise au rendement des élèves? |
| Types de tâches | <ul style="list-style-type: none"> • Comparez les types de tâches associés à chaque niveau. Dans ma pratique courante, dans quelle mesure les élèves participent-ils à des interactions orales similaires? • Quelle structure pourrait être mise en place pour aider les élèves à réaliser les mêmes types de tâches orales? • Comment pourrais-je planifier l'évaluation des interactions orales? |
| Compétence pragmatique | <ul style="list-style-type: none"> • Quelles utilités fonctionnelles particulières de la langue ou des actes de parole les élèves doivent-ils démontrer dans chaque tâche? • Comment devrais-je concevoir des tâches qui permettent aux élèves de mettre en pratique et de démontrer une compétence pragmatique à tous les niveaux de développement? |
| Durée des tâches | <ul style="list-style-type: none"> • Comparez le temps alloué pour chaque partie de la production orale à chaque niveau. • Comment puis-je planifier l'emploi du temps en classe pour que les élèves puissent faire ce genre de tâches? • Comment puis-je planifier des rencontres individuelles avec les élèves pour donner une rétroaction sur la production orale? |

| But du visionnement | Pistes de réflexion |
|--------------------------------------|---|
| Consignes fournies de vive voix | <ul style="list-style-type: none"> • Quelles consignes orales sont données aux élèves pour chaque tâche? • Quelles stratégies dois-je utiliser pour développer la capacité des élèves de comprendre et d'exécuter les consignes données de vive voix? |
| Déclencheurs textuels ou visuels | <ul style="list-style-type: none"> • Quels types de textes déclencheurs sont fournis comme point de départ pour les productions orales? • Quels types de textes déclencheurs dois-je utiliser dans ma pratique courante comme point de départ pour les productions et les interactions orales? |
| Niveau de langue utilisé par l'élève | <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les stratégies utilisées par les élèves pour communiquer leur message? • Sur quels aspects de la compétence orale porte la feuille de notation du DELF? • Comment puis-je établir avec mes élèves des critères d'évaluation qui reflètent des critères précis de la compétence orale? • Comment puis-je surveiller la qualité de l'expression orale et m'assurer que tous les élèves font des progrès lorsqu'ils travaillent en petits groupes? |
| Contenu fourni par l'élève | <ul style="list-style-type: none"> • Comment savoir si les élèves font preuve d'une réflexion critique et créative dans les diverses tâches? • Comment puis-je aider mes élèves à développer leurs habiletés en réflexion critique et créative? |

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

CECR, p. 18

PRODUCTION ÉCRITE

Pendant l'analyse des productions écrites des élèves, les enseignantes et enseignants ont la possibilité d'échanger leurs idées sur différents aspects des tâches et sur les travaux des élèves. Avant d'évaluer les travaux des élèves, examinez les tâches et comparez-les aux types de tâches associés à chaque niveau (A1 à B2).

Tâches écrites - Questions pour discussion

- Quelles sont les ressemblances ou les différences entre ces tâches de rédaction et celles qui font partie de votre pratique courante?
- Diriez-vous qu'il s'agit de tâches authentiques? Dans l'affirmative ou la négative, pourquoi?
- Diriez-vous qu'il s'agit de tâches actionnelles? Dans l'affirmative ou la négative, pourquoi?
- Ces tâches reflètent-elles la notion selon laquelle l'élève est un « acteur social » (CECR, p. 1), c'est-à-dire qu'il est capable d'exprimer sa personnalité et un sens d'identité?
- De quelles manières les élèves écrivent-ils pour interagir? Quelles occasions offrez-vous aux élèves d'interagir par l'écriture?
- Comment pouvez-vous aider les élèves à développer leur autonomie dans la compréhension des consignes écrites?
- De quelles habiletés de pensée critique les élèves ont-ils besoin pour réaliser les diverses tâches?
- Ces tâches écrites ont été réalisées sans l'aide d'ouvrages de référence et dans un délai précis. En quoi ces tâches de rédaction sur demande peuvent-elles servir à planifier les prochaines étapes?
- Quelles stratégies aideraient les élèves à réaliser des tâches de rédaction sur demande?
- Pour certaines tâches, les élèves doivent utiliser un niveau de langue formel. Comment planifiez-vous explicitement des occasions qui permettent aux élèves de développer leurs compétences sociolinguistiques?

L'évaluation de la performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.

CECR, p. 142

RÉFLEXION SUR LES ÉCHANTILLONS DE PRODUCTIONS ORALES ET ÉCRITES

Après avoir travaillé avec les échantillons de productions orales et écrites, les enseignantes et enseignants peuvent utiliser les questions suivantes pour guider leur réflexion :

- Qu'est-ce qui distingue une compétence de niveau A1 d'une de niveau A2, une compétence de niveau A2 d'une de niveau B1, ou une compétence de niveau B1 d'une de niveau B2?
 - Si vous ne connaissiez pas le niveau, qu'est-ce qui vous aiderait à faire cette distinction?
- En quoi le fait de comprendre chaque niveau du CECR et la progression d'un niveau à l'autre contribue-t-il à une compréhension commune du développement de la compétence en FLS?
- À la lumière de ces échantillons, quelle rétroaction proposeriez-vous de donner aux élèves? En quoi les commentaires inscrits sur les feuille de notation se comparent-ils au type de rétroaction que vous donnez à vos élèves? En quoi la rétroaction que vous donnez régulièrement à vos élèves pourrait-elle changer suivant votre réflexion et discussion?
- Quelles sont les stratégies pédagogiques ou les prochaines étapes qui répondraient aux besoins de vos élèves?
- Remarquez-vous des tendances dans les productions des élèves? Le cas échéant, quelles pourraient être les répercussions pour la pratique en classe?
- Lorsque vous regardez les notes et les commentaires fournis pour chaque échantillon, y a-t-il des éléments qui vous étonnent? Dans l'affirmative ou la négative, pourquoi?
- Si vous avez eu la possibilité d'évaluer un échantillon avant de voir la feuille de notation, quelles ressemblances et différences avez-vous remarquées entre votre évaluation et celle du CIEP?
- À votre avis, en quoi une compréhension du CECR peut-elle améliorer vos méthodes d'enseignement et d'évaluation?
- À votre avis, en quoi le CECR peut-il avoir un impact positif sur le développement de la compétence des élèves?

What constitutes effectiveness in any given performance task will vary with the particular criterion being considered. Assessment of effectiveness may therefore focus on a quality such as appropriateness, clarity, accuracy, precision, logic, relevance, significance, fluency, flexibility, depth, or breadth, as appropriate for the particular criterion.

Ontario Ministry of Education (2010), Growing Success, p. 18

PROCESSUS D'HARMONISATION DE L'ÉVALUATION

Cette vidéo montre des extraits d'une séance d'harmonisation de l'évaluation pendant laquelle des enseignantes et des enseignants de FLS qui se sont portés volontaires pour participer au projet ont noté les productions orales et écrites à l'aide des feuilles de notation du DELF.

En Ontario, le personnel enseignant évalue les travaux des élèves selon la grille d'évaluation du curriculum, et toutes les méthodes d'évaluation s'appuient sur le document *Growing Success*. L'observation d'un processus d'harmonisation dans le cadre du projet permet aux enseignantes et enseignants de faire une réflexion sur l'analyse des productions des élèves au regard de critères particuliers et sur la façon dont une discussion entre collègues peut générer des points de vue différents.

Le processus de collaboration aux fins de l'évaluation du travail des élèves donne aux enseignantes et enseignants la possibilité d'échanger sur :

- des critères particuliers liés au développement de la compétence en français;
 - des observations et des interprétations lorsqu'ils comparent les productions des élèves aux critères particuliers;
 - la rétroaction donnée aux élèves;
 - les prochaines étapes pédagogiques;
 - la planification et l'enseignement.
- Durant la séance d'harmonisation, le personnel enseignant participant au projet lit avec soin les feuilles de notation correspondant à chaque niveau avant de noter les productions des élèves. Les participants discutent également des critères, remarquant, par exemple :
- des différences entre les feuilles de notation de chaque niveau (p. ex., critères, plage de notes possibles);
 - l'emploi de termes similaires pouvant prêter à confusion, comme « Lexique/ orthographe lexicale » et « Orthographe grammaticale »;
 - le total de points possible dans la partie sur le contenu comparativement à la partie sur les structures de langue qui venait ensuite.

Avant d'examiner les échantillons des élèves, les enseignantes et enseignants prennent connaissance et discutent des aspects pertinents de la compétence en vue d'établir une compréhension commune. Ils examinent également la tâche et les consignes.

Au lieu d'échanger sur leurs impressions globales par rapport aux productions des élèves, les enseignantes et enseignants examinent chaque critère en présentant leurs notes et leur justification des points attribués et déduits. Pendant qu'ils écoutent les productions orales ou lisent les productions écrites, les enseignantes et enseignants transcrivent des phrases précises qui les aident à justifier leur note. Ils sont attentifs au contenu explicite et implicite de la communication orale ou écrite, surtout au niveau B où l'élève est censé utiliser un vocabulaire précis et des structures de langue complexes.

La discussion donne aux enseignantes et enseignants la possibilité de vérifier les observations qu'ils ont consignées avec leurs collègues et de s'assurer qu'ils ont des preuves pour justifier la note attribuée. L'examen collectif des critères aide les enseignantes et les enseignants à préciser leur appréciation des productions des élèves.

Le fait de ne pas exiger la perfection des élèves ouvre la porte à une discussion productive sur

ce qui constituent des erreurs acceptables. S'il est déterminé que des points doivent être déduits pour les erreurs, la question suivante est « combien? ».

Les discussions entre enseignants sur les productions des élèves suscitent inévitablement des divergences d'opinion. Souvent, le plus grand apprentissage naît d'une dissonance cognitive et d'une discussion avec les personnes ayant un point de vue différent. La valeur de l'harmonisation de l'évaluation réside dans la possibilité d'apprendre comment nos collègues interprètent les critères et le rendement des élèves. Puisque l'objectif est non pas de parvenir à un compromis, mais bien de développer une compréhension commune, la discussion est l'occasion de faire un examen approfondi des productions des élèves, des critères et des interprétations possibles de ces derniers.

L'analyse de plusieurs échantillons de travaux peut aider les enseignantes et les enseignants à cerner les besoins individuels des élèves ainsi que les besoins des petits ou grands groupes. Bien qu'ils soient uniques, les élèves ont des besoins communs. Les enseignantes et enseignants évaluent les répercussions sur l'enseignement, comme l'importance d'éliminer les erreurs fossilisées et d'enrichir le vocabulaire, et suggèrent des stratégies pédagogiques pour offrir un enseignement explicite et ciblé qui répond aux besoins.

RÉFLEXION SUR L'HARMONISATION DE L'ÉVALUATION

Après avoir participé à une séance d'harmonisation de l'évaluation, les enseignantes et enseignants peuvent utiliser les questions suivantes pour guider leur réflexion :

- En quoi l'utilisation de la grille d'évaluation du rendement a-t-elle aidé votre groupe à se concentrer sur les catégories Connaissance et compréhension, Habileté de la pensée, Communication et Mise en application?
- Sur quels aspects des productions des élèves vous et vos collègues étiez-vous le plus souvent en accord? À votre avis, pourquoi un consensus était-il plus facile à atteindre pour certains aspects que pour d'autres?
- Comment êtes-vous parvenus à un consensus lorsque des opinions divergentes étaient exprimées?
- À votre avis, quels sont quelques-uns des avantages et des inconvénients de l'harmonisation de l'évaluation?
- En quoi l'évaluation fondée sur des critères aide-t-elle les élèves à développer encore plus leur compétence?
- Si vous avez comparé les notes attribuées par votre équipe à celles du CIEP, avez-vous remarqué des tendances (p. ex., généralement plus élevées, plus faibles ou équivalentes)?
- Qu'avez-vous retenu de votre participation au processus d'harmonisation de l'évaluation?

Ouvrages de référence

Conseil d'Europe. (2001a). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Cambridge : Cambridge University Press.

Centre international d'études pédagogiques (CIEP) [2011]. *Manuel de l'examineur et du correcteur des épreuves du DELF et du DALF*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

Secrétariat de la littératie et de la numératie – Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). « Harmonisation de l'évaluation : une collaboration pour évaluer de façon cohérente et équitable le travail des élèves ». *Série d'apprentissage professionnel Accroître la capacité*.
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Teacher_Moderation_fr.pdf

Ontario Ministry of Education (2010). *Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*, First Edition Covering Grades 1 to 12. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf>