

Le Journal de l'**IMMERSION** Journal

VOL. 13 NO. 1
Nov. 1989

EVALUATION



Storage/Circulation
2,000 copies

abonnement/
subscription
institution:
non-membre:
5 \$
ISSN 0833 1812



SOMMAIRE

4	MESSAGE ET RAPPORT DE LA PRÉSIDENTE THÉRÈSE CHAPUT
5	PRÉSENTATION NORBERT BOUDREAU
7	TEST DE RENDEMENT FRANÇAIS 6^e ANNÉE LISE (LEDUC) NICHOLSON
15	VERS UNE ÉVALUATION PLUS RÉALISTE PETER CONN
20	LA FICHE D'OBSERVATION DU TRAVAIL PRATIQUE: UN OUTIL DE MAÎEUTIQUE GILLES DESCHENES
27	ÉVALUER L'ÉVALUATION FORMATIVE POUR UNE APPROCHE COMMUNICATIVE EFFICACE LOUISE BÉLAIR

DEMANDE D'ARTICLES

La rédactrice en chef invite les abonnés et les intéressés à lui soumettre des articles d'intérêt pédagogique se rapportant à l'enseignement par immersion pour fins de publication dans un prochain numéro du Journal de l'Immersion Journal. Prière de se référer au guide ci-dessous et de faire parvenir vos manuscrits à la rédactrice en chef.

JOURNAL DE L'IMMERSION GUIDE POUR LES AUTEURS

Présentation:

- dactylographie à double interligne
- jusqu'à 1,000 mots: court article (4-5 pages dactylographiées)
- jusqu'à 500 mots: rapport, compte rendu
- jusqu'à 150 mots: critique, évaluation

On se réserve le droit d'éditer tout article en considération de l'espace limité

Contenu:

Les articles devraient se rapporter à l'éducation par immersion

- résultats de recherches en immersion — bilinguisme
- compte rendu de projets en cours

- aspects pédagogiques
- développement de programmes
- expériences curriculaires
- aspects culturels
- travaux académiques
- expériences de salle de classe
- méthodologie et techniques d'enseignement
- aspects audio-visuels
- développement professionnel
- développement de l'enfant
- trucs du métier
- linguistique
- administration
- ressources, nouveautés
- etc . . . d'intérêt particulier à des enseignants, administrateurs ou chercheurs en français par immersion à tous les niveaux

Les manuscrits ou soumissions pour publication ne sont rendus que sur demande expresse.

Veuillez faire parvenir vos articles avec photos si possible à la rédactrice en chef.

Publicité

Sur demande, la rédactrice fournira des renseignements sur les tarifs de la publicité. Prière de s'adresser à:
Réjane Vaillancourt

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et n'impliquent en rien l'ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and are not necessarily those of the CAIT.

La rédaction — Editorial Board

Rédactrice/Editor: Réjane Vaillancourt

Rédacteurs adjoints/Associate Editors: Denis Bussièrès, Norbert Boudreau, Albert Séror.

Ancien rédacteur/Past Editor: Thérèse Chaput

Publicity Agent

Publicitaire: Réjane Vaillancourt

Graphiste/Graphist: Gallant Graphiste, Ottawa

Photocompositeur/Typesetter: Communications Richard Todd Enr.

Conseil d'administration

Board of Directors

1988/89 Présidente/President: Thérèse Chaput

Président Sortant/Past President: Francine Frisson

Première Vice-présidente/First Vice-President: Annette Boland-Willms

Conseillers/Directors: Lise Leduc-Nicholson, Bernard Pépin, Réjane Vaillancourt, André Nour, Geoffrey Elliott.

Reconnaissance — Acknowledgement

The Board of Directors of CAIT and the Editorial Board of Immersion Journal wish to express their gratitude to the Secretary of State for their generous financial contribution to support the organization of the annual Conference and the publication of the journal.

Le Conseil d'Administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de rédaction du Journal de l'Immersion tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au Secrétariat d'État pour sa généreuse contribution financière sans laquelle l'organisation des Congrès et la publication de la revue n'auraient pas été possibles.

Secrétariat National Secretariat

Association canadienne des professeurs d'immersion Canadian Association of Immersion Teachers.

Information:

ACPI/CAIT

1815, promenade Alta Vista
Suite 101
OTTAWA (Ontario)
K1G 3Y6
(613) 738-4477

Message et rapport de la présidente 1988-89

Mon mandat comme présidente de l'ACPI tire à sa fin. Être présidente d'une association nationale qui comprend des membres venant de tous les coins du pays n'est pas chose facile mais l'équipe que vous avez élue au Conseil d'administration lors de l'assemblée annuelle à Toronto, m'a rendu la tâche accessible et agréable. Vous nous avez donné des défis lors de cette même assemblée et nous avons fait de notre mieux pour les relever.

Nous avons ré-examiné toute la question des critères établis pour la représentativité nationale, c'est-à-dire dix (10) administrateurs administratrices, tel que spécifié dans le règlement 11 de la constitution. Nous avons décidé qu'ils doivent être respectés tels qu'ils le sont en ce moments. En plus, nous vous proposons un changement à ce règlement dans lequel les cinq (5) régions géographiques déterminées par l'association depuis 1982, seront identifiées.

C'est avec fierté que nous vous présentons le quatrième *Recueil de documents pédagogiques pour l'immersion (1989)* dont Bernard Pépin est le responsable. Je tiens à souligner que le nombre de conseils et ministères qui ont bien voulu collaborer à ce recueil a triplé depuis 1984. Nous sommes aussi en mesure de vous présenter le deuxième document d'enrichissement culturel, intitulé *Recueil d'activités culturelles-théâtre et spectacles (1989)* qui fut rédigé sous la direction de Lise (Leduc) Nicholson. Nous sommes particulièrement fiers de ces deux documents qui seront certainement très appréciés. Il va de soi que la publication de ces documents n'aurait pu être réalisé sans la généreuse contribution financière du Secrétariat d'État.

Nous avons aussi continué la publication du *Journal de l'Immersion* sous la direction de Réjane Vaillancourt. Avec une campagne de publicité auprès des institutions scolaires, le nombre d'abonnements a augmenté considérablement. De plus, les facultés d'éducation et les conseils scolaires utilisent notre journal comme ressource de développement professionnel.

Nous avons une première, cette année: la remise de *certificat d'excellence professionnelle dans le domaine de l'immersion*. Afin de souligner l'excellent travail des professionnels oeuvrant en enseignement immersif, l'ACPI attribuera un certificat de mérite pour chacune des régions que nous desservons. Pierre Morissette a bien voulu accepter la responsabilité de ce nouveau dossier, et nous allons annoncer les noms des heureux et heureuses récipiendaires lors du congrès annuel. André Nour a mis à jour le rapport provisoire sur les instruments de mesure de la *compétence langagière* en français des finissants en immersion des écoles secondaires. Dans le document, on retrouve une liste des instruments utilisés ainsi qu'une description de chacun. Une copie de ce document sera envoyée aux 24 institutions qui ont participé à ce sondage.

Georgette Hanrahan, présidente du *comité organisateur du congrès* veut vous présenter un congrès de grande qualité. Depuis plus d'un an, Georgette et les membres de son comité travaillent d'arrache-pied afin de vous assurer un séjour fort agréable dans ce beau coin de pays. Annette Boland-Willms, notre trésorière, nous assure toujours une tenue de livres juste et honnête.

Le Conseil d'administration a beaucoup bénéficié de l'expertise de Francine Frisson au sein de l'association. Je suis personnellement reconnaissante de ses contributions au bon fonctionnement de l'association.

Danielle Dumais, notre nouvelle secrétaire depuis février, a démontré beaucoup de leadership dans ses nouvelles tâches avec notre association. Son efficacité et sa grande compétence m'ont apporté une aide précieuse, à moi, aux membres du Conseil d'administration ainsi qu'aux centaines de membres qui ont communiqué avec elle, soit par téléphone ou par correspondance. L'ACPI a fait un bon choix en allant chercher tes services, Danielle, et j'espère bien que tu resteras avec nous très longtemps.

Je me permets de terminer sur une note personnelle. Je suis reconnaissante envers l'Association et ses membres qui ont eu confiance en moi et qui m'ont donné l'occasion de m'épanouir professionnellement et personnellement. Je remercie mes employeurs qui m'ont appuyée durant mon mandat comme présidente. Mon mari et ma fille méritent tout particulièrement ma reconnaissance car ils ont toujours été très compréhensifs face aux longues heures de travail que j'ai consacrées pour l'ACPI.

Je profite de cette occasion pour remercier tous les membres du Conseil d'administration. Je les félicite de leur accomplissement et de la belle coopération qui existe entre nous.

Thérèse Chaput
1988-1989

PRÉSENTATION

L'évaluation

Norbert Boudreau
Conseil d'éducation de Carleton

Le but principal de l'évaluation, en fait, est de promouvoir l'apprentissage des élèves. Elle sert à déterminer si l'élève a atteint les objectifs d'apprentissage prévus; elle sert aussi à savoir ce que l'élève sait et ce qu'il a besoin d'apprendre ou de pratiquer pour pouvoir continuer dans son apprentissage. L'accumulation de notes afin de déterminer le progrès des élèves, quoiqu'importante, ne promouvoit pas nécessairement l'apprentissage car l'enfant n'apprend pas en recevant des A, B, et C. Cependant, il apprend quand on lui dit ce qui va, ce qui ne va pas avec ce qu'il fait. Il faut donc évaluer, et le processus, et le produit final.

L'évaluation formative met l'emphasis sur l'amélioration du rendement de l'élève; elle se fait tout au cours de son apprentissage et se fait en fonction du curriculum; elle comprend des grilles d'observation, des listes de contrôle, des dossiers de travaux, des tableaux de participation, des conférences entre l'enseignant(e) et l'élève, des questionnaires, des entrevues et même des sondages. L'enseignant(e) peut donc accumuler des commentaires, recueillir des données afin d'apporter certaines modifications à son programme. Il offre ainsi de l'aide à l'enfant quand il en a besoin. Pendant qu'il rédige une composition, ou qu'il prépare une présentation, par exemple, l'évaluation est beaucoup plus significative car l'enseignant(e) a l'occasion de préparer son enseignement en fonction des données, c'est-à-dire, en fonction des connaissances de l'élève. L'évaluation doit donc être continue et ça, c'est promouvoir l'apprentissage. Si l'enseignant(e) attend que le travail soit terminé avant



d'offrir ses commentaires, il/elle se rendra compte assez vite que l'élève s'intéresse surtout à la note.

L'évaluation sommative a un but tout à fait différent. Dans ce cas-ci, elle sert à déterminer si l'élève a pu assimiler un concept quelconque. Elle mesure une somme de connaissances à la fin d'une unité de travail, à la fin d'un semestre ou à la fin de l'année. Il va sans dire que ce genre d'évaluation est fort important, mais il ne faudrait pas lui accorder une place démesurée.

L'évaluation sommative doit être reliée directement aux objectifs du programme et doit être basée sur le travail de classe; même, elle doit faire partie des activités de la salle de classe car elle est une partie intégrale de l'enseignement. L'enseignant(e) devrait être en mesure d'expliquer clairement ce que l'élève devrait faire pour réussir. Il ne devrait pas y avoir de surprises; les élèves doivent savoir exactement à quoi s'attendre quand ils sont évalués.

La plupart des activités en français langue seconde sont des activités intégrées et par conséquent l'évaluation devra se faire d'une façon intégrée. Les habiletés de comprendre, de parler, d'écrire et de lire seront évaluées en contexte. Le dossier d'écriture, l'oral, l'apprentissage en petits groupes, les habitudes de travail, le travail indépendant font tous partie de l'évaluation.

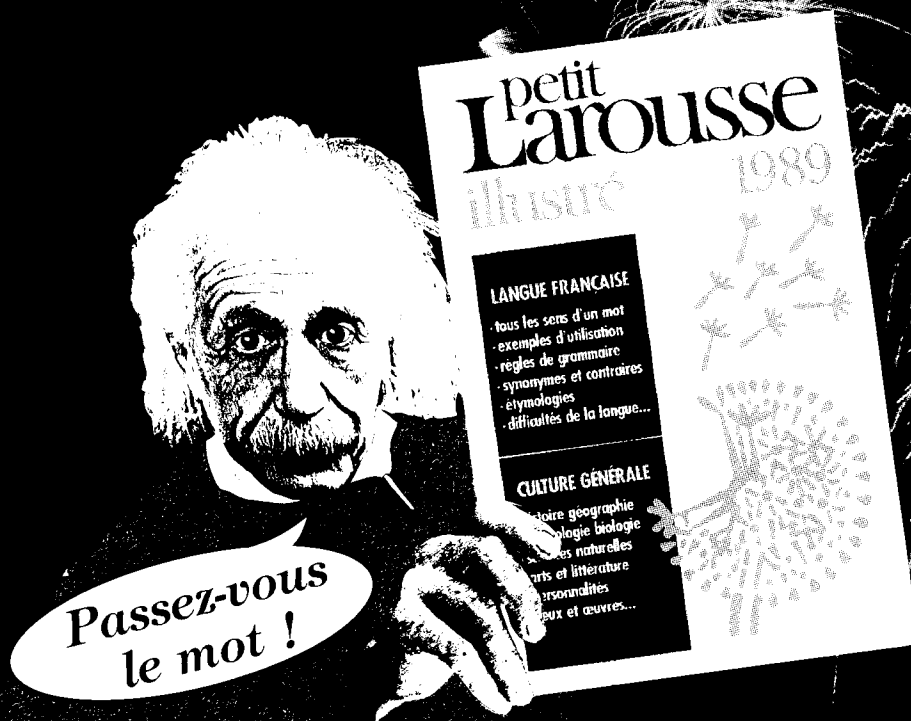
Lise (Leduc) Nicholson du Ministère de l'éducation de l'Alberta nous décrit la partie composition du test de rendement de Français 6e année de la province de l'Alberta. Lisez les guides de correction en ce qui concerne le contenu, le développement, la structure de phrases, le vocabulaire et l'usage.

Peter Conn de l'Université Queen's de Kingston nous suggère de corriger les compositions des élèves en soulignant en jaune ce qui est correct au lieu de corriger en rouge tout ce qui est faux. Il encourage à mettre l'emphasis sur le positif, sur ce que l'élève est capable de faire.

Gilles Deschenes de la commission scolaire régionale de la Mauricie a développé une fiche d'observation du travail pratique qui pourrait servir à l'évaluation formative ou sommative. Lisez son article afin d'en découvrir son utilité.

Finalement, Louise Bélair de l'Université d'Ottawa nous propose une évaluation de la compétence de l'élève dans un contexte de communication. Elle clarifie d'avantage ce qu'est l'évaluation formative avec l'aide de quelques exemples d'épreuves et de grilles de correction qui permettent de suivre l'apprentissage de l'élève.

Bonne lecture. ■



1989

UNE REFONTE RÉVOLUTIONNAIRE

voici le nouveau

Petit Larousse illustré 1989
le plus complet des dictionnaires en un volume

LES ÉLÉMENTS IMPORTANTS DE LA REFONTE

83 500 articles (6 350 de plus qu'en 1988)

Tous les sens d'un mot définis de façon claire et précise

Exemples concrets adaptés au quotidien

Vocabulaire scientifique et technique d'aujourd'hui

25 500 noms propres accordant une attention particulière au monde actuel et à ses activités

Bonne lisibilité
Consultation facile

Annexes remaniées et enrichies:
 - grammaire
 - conjugaison
 - préfixes et suffixes
 - pages roses

Pertinence, variété et qualité de l'illustration:

- près de 1 850 dessins
- plus de 1 750 photographies
- près de 269 cartes et documents divers

Cartes réalisées grâce à une technique informatique de pointe

Étymologies revues et augmentées

le P.L.I. 89: le dictionnaire le mieux adapté pour servir tous les niveaux scolaires

Test de Rendement

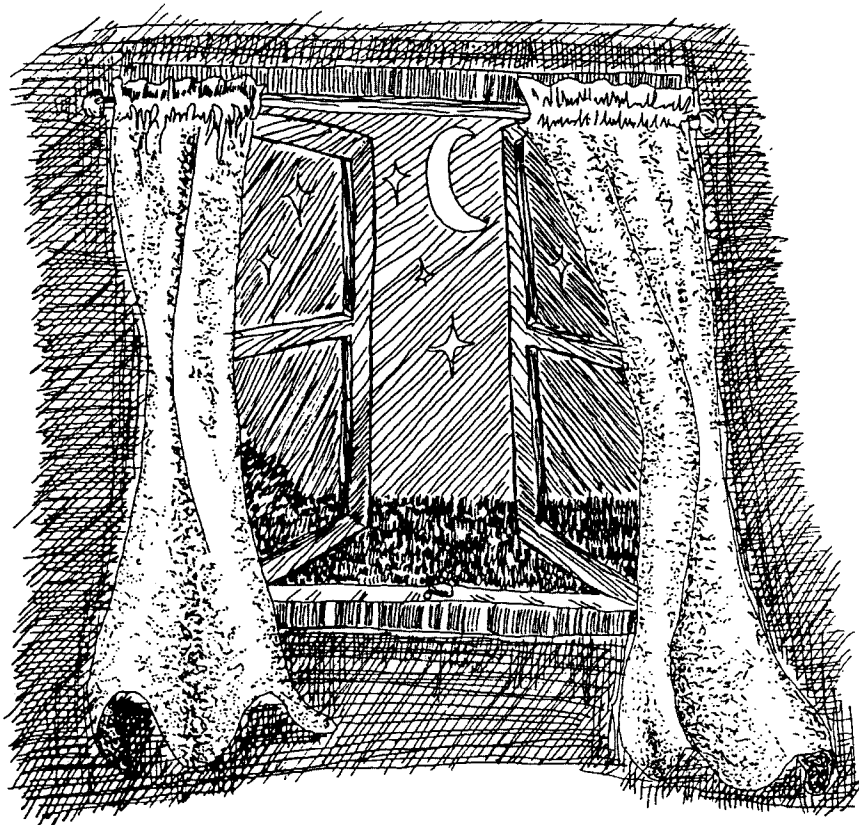
Français 6^e année Partie A: Composition

Juin 1988

Lise (Leduc) Nicholson
Student Evaluation and Records Branch
Alberta Education

Voici le commencement d'une histoire. Lis-le. Ensuite, continue l'histoire et termine-la.

Dominique regarde par la fenêtre pendant qu'on prépare le souper. Un grand vent commence à secouer la maison et à faire bouger les rideaux de sa chambre. Dominique frissonne. Tout à coup, toutes les lumières de la maison s'éteignent ...



Directives générales

- Dans ce test, on te demande d'écrire une composition.
- Tu peux utiliser un DICTIONNAIRE FRANÇAIS.
- Si tu veux noter tes idées ou faire un plan avant de commencer à écrire ta composition, utilise la page intitulée IDÉES/PLAN.
- Si tu veux faire un brouillon, utilise les pages intitulées BROUILLON.
- Recopie au propre sur les pages lignées intitulées PROPRE.
- Tu peux faire des changements et des corrections sur ta copie propre.
- Ta composition sera évaluée sur CE QUE TU DIS et sur la façon DONT TU LE DIS (CONTENU, DÉVELOPPEMENT, STRUCTURES DE PHRASES, VOCABULAIRE ET USAGE).
- TU AS 80 MINUTES POUR FAIRE CE TEST.

Description

Le test de rendement de Français 6e année comportait deux parties. La Partie A: Composition comprenait un exercice dans lequel il était demandé aux élèves d'écrire une histoire à partir du début qui leur était donné. La Partie B: Lecture comprenait 50 questions à choix multiples sur divers passages littéraires et d'interprétation.

Le test de rendement était basé sur les objectifs prescrits dans le cadre du programme provincial de Français 6e année et était à la disposition des écoles où la langue d'enseignement est le français (immersion et écoles francophones).

Dans le cadre de cet article, seule la Partie A: Composition sera discutée. Le sujet de composition, les instructions génériques

et le guide de correction sont inclus. On peut se procurer le livret «Échantillons du travail écrit des élèves» auprès de:

Alberta Education Student Evaluation
and Records Branch,
5th Floor, Harley Court Building,
10045 - 111 Street,
Edmonton, Alberta, Canada
T5K 2M5.

Ce livret fournit des exemples de toute la gamme du travail écrit des élèves en réponse à l'exercice qui leur était proposé dans le test. Ces travaux d'élèves servent à illustrer les critères qui ont été utilisés pour noter les compositions. Les commentaires qui les accompagnent font ressortir certaines caractéristiques des compositions et montrent comment ont été appliqués les critères de notation.

Chaque copie utilisée dans le livret a été reproduite telle qu'elle se présentait dans le test de rendement, c'est-à-dire écrite de la main de l'élève. Le plan et le brouillon de l'élève sont également présentés et discutés aussi bien que des conclusions sur le travail écrit de l'élève. L'identité de l'élève est maintenue complètement confidentielle.

La discussion suivante présente les deux copies choisies par les sélectionneurs de copies types comme étant les copies illustrant les catégories SUPÉRIEUR (5) et PAUVRE (1).

La description complète des autres catégories se trouve dans le livret «Échantillons de travail écrit des élèves» juin 1988.

ÉCHANTILLON A

Commentaire général

Dans cette histoire cohérente et bien écrite, l'élève a su maintenir l'intérêt du lecteur du début à la fin avec compétence. Il est évident que l'élève a un but précis et organise ses idées en conséquence. Le thème est original et est traité avec une pointe d'humour. EN TENANT COMPTE de ce qui est raisonnable à ce niveau, cette copie illustre un 5-SUPÉRIEUR dans la plupart des catégories.

Contenu

Les événements et les actions sont plausibles dans le contexte établi par l'élève.

Après la mise en situation, l'élève fournit des détails précis sur ses activités: «Dominique est allée dans sa chambre», «écrire une histoire ... d'aller n'importe où dans l'univers», «terminées ses devoirs», «aller se coucher», «ne pouvait pas dormir». Ceci nous permet de présumer l'arrivée des extra-terrestres Léo et Zoé. Il les décrit physiquement: «des petits hommes violet avec des points roses sur leurs têtes» et indique clairement leurs motifs. Ils exaucent le désir de Dominique de visiter la planète Mars et de savoir comment sont faites les barres de chocolat Mars, ce qui assure le développement de l'histoire.

Développement

Les événements s'enchaînent logiquement de façon à créer un effet. L'élève

Dominique court vers la cuisine et va se cacher derrière sa maman. Sa maman lui embrasse et lui dit qu'il y aura probablement une grande tempête. Dominique aime quand ça pleut mais elle a peur des tempêtes.

Après le souper, Dominique est allée dans sa chambre pour terminer ses devoirs. Les lumières n'ont pas encore été allumées alors elle travaillait en utilisant la lumière d'une chandelle. Une des choses qu'elle devait faire pour devoir était d'écrire une histoire après avoir décidé si elle avait le choix d'aller n'importe où dans l'univers. Dominique a pensé qu'elle aimerait visiter la planète Mars. Elle a dit qu'elle aimerait aller là, parce qu'elle veut savoir comment les barres de chocolat Mars sont faites.

Quand Dominique avait terminés ses devoirs, elle est allée se coucher. Le vent soufflait si fort, la pluie tombait très, très fort, il y avait le tonnerre et la foudre, et Dominique ne pouvait pas dormir. Elle s'est levée et est allée voir par sa fenêtre. Par dessus des arbres de la forêt derrière la maison, il y avait une drôle de lumière qui brillait. La lumière s'approchait de la fenêtre de Dominique et s'est arrêtée en dessous de sa fenêtre. Dominique avait très peur! La lumière s'est étendue et des petits hommes violets avec des points roses sur leurs têtes sont sortis d'une chose qui avait l'air du vaisseau spatial que Dominique avait dessinés sur la page titre de son histoire. Les hommes ont sorti du vaisseau et ont grimpé la côte de la maison. Ils ont entré dans la chambre de Dominique et se sont présentés. Ils s'appelaient Zoé et Léo. Léo a demandé à Dominique si elle voulait venir voir la planète Mars pour venir voir comment les barres de chocolat Mars sont faites. Elle a accepté l'invitation.

Pendant la voyage dans le vaisseau Dominique a demandé à Zoé pourquoi ils sont venus la chercher. Zoé a dit

qu'ils connaissent Mme. Dragon (l'institutrice de Dominique) parce ce qu'elle avait été un passager dans une navette une fois, et elle a déjà visiter la lune. Aujourd'hui elle nous a téléphoner et nous a demandé d'aller lire tous les histoires que sa classe devait écrire, et de choisir l'histoire la plus intéressante et d'emmener la personne où ils ont dit dans leur histoire et de montrer à la personne qu'est ce qu'il (qu'elle) voulait voir. Léo et moi ont décidé que ton histoire était la plus intéressante alors nous sommes venues te chercher, c'était bien parce qu'on peut seulement voler dans les tempêtes. Quand les trois sont arrivés sur la planète Mars, Zoé et Léo ont emmené Dominique à l'usine dans laquelle ils fabriquent les barres de chocolat Mars. Un autre homme qui travaillait dans l'usine a expliqué comment ils font les bars: premièrement, on rassemble toutes les ingrédients, et on mesure les quantités nécessaires. Après ça, on met tous les ingrédients dans une machine à mélanger et quelqu'un les met dans les paquets. Après que tout cela est fait, quelqu'un d'autre colore les paquets et écrit les ingrédients sur les paquets. Puis, quand ça est tout fini un homme vient les apporter sur la terre et les vend pour \$.65. Dominique a reçu une barre de chocolat. Elle a remercié l'homme qui l'a guidé dans l'usine et a aidé rencontrer Léo et Zoé.

Les deux petits hommes ont dit que Dominique devrait retourner chez elle parce que la tempête va s'arrêter bientôt et ils peuvent seulement voler dans les tempêtes.

Quand Dominique était dans sa chambre encore, Léo et Zoé ont promis qu'ils reviendront lui voir encore, mais peut-être la prochaine fois ils voyageront à Pluto pour voir l'héro Pluto qui est un vedette sur la programmation de télévision Walt Disney!!

utilise son devoir sur un voyage dans l'univers comme fil conducteur de l'histoire: «des petits hommes violet . . . sont sortis d'une chose qui avait l'air du vaisseau spatial que Dominique avait dessinés sur la page titre de son histoire».

L'institutrice de Dominique a demandé aux extra-terrestres de choisir l'histoire la plus intéressante, celle de Dominique gagne. Lors de sa visite sur Mars, elle apprend comment sont faites les barres de chocolat.

L'énumération détaillée des étapes de fabrication «premièrement . . . on mesure . . . Après ça, on met . . . dans une machine à mélanger . . . » permet à

l'élève d'intégrer habilement le monde du réel à celui de l'imaginaire, technique qu'il réutilise dans une conclusion originale qui ne manque pas d'humour: «la prochaine fois ils voyageront à Pluto pour voir l'héro Pluto qui est un vedette sur la programmation de télévision Walt Disney».

Structure de phrases

La construction des phrases obéit à un choix judicieux et logique. Le type et la longueur des phrases sont variés. Les quelques phrases simples sont utilisées avec pertinence: «Dominique avait très peur», «Elle a accepté l'invitation». Les subordonnées sont souvent utilisées pour établir la succession des événements.

ments: «Quand les trois sont arrivés sur la planète Mars, Zoé et Léo ont emmené Dominique à l'usine dans laquelle ils fabriquent les barres de chocolat Mars.» La construction des phrases complexes démontre une supériorité à ce niveau et aide à bien situer l'action dans le temps et dans l'espace.

Vocabulaire

Des expressions et des termes précis sont choisis pour donner des détails et pour créer une atmosphère: «la lumière d'une chandelle», «le vent soufflait si fort, la pluie tombait très, très fort, il y avait le tonnerre et la foudre», «une drôle de lumière». L'usage d'expressions telles que «vers la cuisine», «derrière sa maman», «par dessus des arbres», «derrière la maison», «en dessous de sa fenêtre» ajoute des détails précis sur les lieux de l'action. L'élève choisit des mots justes: «vaisseau spatial», «navette», «ingrédients», «vedette». Des verbes précis tels que courir, se cacher, terminer, grimper, accepter, guider, promettre ajoutent de l'intérêt à la composition. Il révèle sa perception humoristique du monde quand il choisit d'appeler l'institutrice: «Mme Dragon!»

Usage

La qualité de la copie est rehaussée par le bon emploi des majuscules et de la ponctuation. Il y a peu d'erreurs et elles ne nuisent nullement à la clarté de la composition. Dans la situation d'examen imposée à l'élève, celui-ci a su généralement respecter les usages de la langue. Il maîtrise l'emploi du paragraphe. Les verbes sont utilisés aux temps corrects et avec l'auxiliaire approprié: «sont sortis», «ont grimpé», «se sont présentés», «a demandé». Les mots au pluriel sont généralement écrits correctement: «les ingrédients», les paquets», «les tempêtes». Les fautes d'orthographe sont rares.

Commentaire

L'élève énumère trois idées directrices: le voyage dans un vaisseau spatial, la visite d'hommes violets et roses et le but de son périple: voir les barres de chocolat Mars. Il est intéressant de noter que chaque idée est gardée dans sa composition au propre, sauf la dernière: le but de son voyage est de découvrir comment sont faites les barres de chocolat Mars. Il est évident que l'élève se sert de ces idées pour créer un contexte qui fonde le

IDÉES/PLAN — BROUILLON

- des vaisseau spatiale vient la cherche
- hommes violets, roses
- va voir les barres de chocolat Mars.

réel et l'imaginaire. Une fois ce contexte établi dans son esprit, il réussit à développer son histoire avec cohérence sans l'aide d'un plan écrit détaillé. Sa composition est écrite sans brouillon, la maîtrise usages de la langue y est remarquable. C'est sa seule copie et il y a très peu d'erreurs.

ÉCHANTILLON B

elle cherch pour une lampe de poche puis elle tombe et frape sa tête. Elle leve et elle decide de aller dehore. Dehore le vent lance les choses partout sa maison comence à tomber. Se bois vole partous et elle et frapper pare beaucoup de choses. Epuis la vent prend la fille dans l'air. Elle vole depuis longtemps et elle est au auceren atlantic. Epuis le vent arest elle tombe et tombe elle presque frappe l'eau et elle leve et elle dit ah c'est une reve.

y a un emploi abusif du «et» ainsi que de la structure sujet-verbe.

Vocabulaire

Les expressions et les termes généraux prédominent. Il n'y a aucun terme descriptif, sauf lorsque l'élève tente de préciser où son vol l'amène: «auceren atlantic». Il semble avoir à sa disposition un choix de mots restreint.

Usage

L'emploi du point et de la majuscule est respecté, cependant l'élève ne sait employer ni la virgule, ni le point d'exclamation, ni les guillemets. Il y a beaucoup de fautes d'orthographe.

Commentaire général

Cet élève essaie de créer une histoire centrée sur le vent, présenté dans l'armore, mais son manque de compétence est apparent. Les détails et les explications sont minimales. EN TENANT COMPTE de ce qui est raisonnable à ce niveau, cette copie illustre un 1-PAUVRE dans la plupart des catégories.

vant le personnage et le cadre manquent.

Développement

On peut discerner une succession d'événements mais ceux-ci ne sont pas clairement décrits. La conclusion est brusque et prévisible: «ah, C'est une reve».

Contenu

Les événements ne sont pas vraiment plausibles et sont présentés de façon quelque peu confuse, bien que l'élève fasse un effort pour présenter une suite d'actions. Des détails appropriés décri-

Structure de phrases

L'élève semble comprendre la construction des phrases. Cependant, le type et la longueur manquent souvent de maturité et les phrases sont répétitives. Il

Commentaire

L'élève ne se sert pas de la page IDÉES/PLAN, il écrit directement son brouillon sans ponctuation ni majuscules. Son propre est presque identique, il y ajoute cependant les majuscules et les points. Dans son brouillon, il y a quelques détails supplémentaires: «les choses . . . au plancher», «la maison . . . salle» qui sont omises dans le propre, par contre, il y ajoute quelques détails. Ces changements mineurs n'améliorent pas la qualité du travail final.

IDÉES/PLAN — BROUILLON

elle cherch pour une lampe de poche puis elle tombe et frape sa tête elle leve et elle vois que les choses dans son chamb son tous au plancher la main et très-salle elle decide de aller dehore. dehore le vent lance les choses partout sa maison comence à tomber le bois vole partous epuis la vent prenla fille dans l'air elle vole depuis longtemp et le vent arest elle tombe et tombe elle presque frappe la terre et elle leve c'est une reve

Explication de l'échelle de correction**CONTENU**

Choisir des détails appropriés au but poursuivi

DÉVELOPEMENT

Organiser les détails en un tout cohérent

STRUCTURE DES PHRASES

Choisir la structure des phrases en fonction de l'effet à produire

VOCABULAIRE

Utiliser des mots et expressions qui portent

USAGE

Savoir utiliser les conventions du langage

ÉCHELLE DE CORRECTION

POINTS	CONTENU	DÉVELOPPEMENT	STRUCTURE DE PHRASES	VOCABULAIRE	USAGE
5 SUPÉRIEUR	Les événements ou les actions sont plausibles dans le contexte établi par l'élève et s'accordent avec l'atmosphère et la motivation des personnages. Des détails précis décrivent les personnages physiquement et indiquent clairement leurs motifs ou les sous-entendent. Des détails décrivant le cadre créent et maintiennent l'atmosphère ou l'état d'esprit.	Les événements ou les actions s'enchaînent logiquement et de façon à créer un effet. Il y a un certain suspense. Les détails décrivant les personnages et le cadre sont habilement intégrés à l'action de l'histoire. L'histoire se termine par une conclusion appropriée.	La construction des phrases obéit à un choix judicieux et logique. Le type et la longueur des phrases sont variés et employés avec pertinence. Les mots de coordination et de subordination sont employés à bon escient. Les phrases incomplètes, s'il y en a, sont voulues pour créer un effet.	Les expressions et les termes précis sont choisis avec soin pour créer des images vivantes ou pour donner des détails précis. Les mots sont employés avec justesse et ils portent.	La qualité de la copie est rehaussée par le bon emploi des majuscules et de la ponctuation, ainsi que par le respect de l'orthographe et de la grammaire. Il y a peu d'erreurs et elles ne nuisent pas à la clarté de la composition.
4 COMPÉTENT	Les événements ou les actions sont plausibles dans le contexte établi par l'élève et sont liés à la motivation des personnages. Des détails appropriés décrivent les personnages et font allusion à leurs motifs. Les détails décrivant le cadre créent l'atmosphère ou l'état d'esprit, mais ne les maintiennent pas.	Les événements ou les actions s'enchaînent logiquement. Il y a un effort pour créer le suspense. Les détails décrivant les personnages et le cadre sont bien intégrés à l'action de l'histoire. L'histoire se termine par une conclusion.	La construction des phrases obéit à un choix. Le type et la longueur des phrases sont souvent variés et employés avec une certaine pertinence. Il y a des mots de coordination mais sans abus. Les mots de subordination sont employés avec à-propos. Les phrases incomplètes ou les phrases à rallonge, ou les deux, s'il y en a, sont voulues pour créer un effet et ne nuisent pas au sens.	Les expressions et les termes précis sont souvent employés et dénotent une certaine attention pour créer des images ou pour préciser les détails donnés. Les mots sont employés avec justesse et souvent ils portent.	La qualité de la copie est renforcée parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont essentiellement bons. Les quelques erreurs ne nuisent pas à la clarté de la composition.
3 SATISFAISANT	Les événements ou les actions sont plausibles dans le contexte établi par l'élève bien que la crédibilité puisse en être douteuse et prévisible. Des détails appropriés mais généraux décrivent les personnages et le cadre. Les détails éclaircissant les motifs ou donnant l'état d'esprit sont absents ou, s'ils sont présents, sont imprécis.	En général, les événements ou les actions s'enchaînent logiquement. Les détails décrivant les personnages et le cadre semblent avoir été ajoutés après coup ou il y a un manque de suspense et d'action, mais ils n'exercent jamais une influence gênante. Il y a un effort de conclusion.	La construction des phrases obéit habituellement à un choix. Le type et la longueur des phrases sont parfois variés pour créer un effet, bien qu'il y ait un abus des mots de coordination. Il peut y avoir des mots de subordination. Les phrases à rallonge ou les phrases incomplètes, ou les deux, s'il y en a, nuisent parfois au sens.	Les expressions et les termes précis sont parfois employés pour préciser les détails et les images, mais des termes généraux apparaissent. Les mots sont généralement employés avec justesse.	La qualité de la copie est satisfaisante parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont généralement bons. Les erreurs nuisent parfois à la clarté de la composition.
2 LIMITÉ	Les événements ou les actions sont généralement plausibles dans le contexte établi par l'élève, mais manquent souvent de crédibilité, ou les événements ou les actions sont prévisibles, mais la description en est vague.	On décèle un enchaînement des événements, mais il n'y a pas de cohérence. Les détails décrivant les personnages ou le cadre, ou les deux, ne sont pas intégrés à l'action de l'histoire. Il n'y a pas de conclusion ou, s'il y en a une, elle n'est pas appropriée ou elle ne concorde pas avec le développement.	La construction des phrases laisse parfois à désirer. Le type et la longueur des phrases sont rarement variés et il y a un emploi abusif des mots de coordination. Les mots de subordination employés sont inappropriés. Des phrases incomplètes ou à rallonge, ou les deux, sont souvent employées et elles nuisent au sens.	Les expressions et des termes généraux sont souvent employés là où le mot et l'expression justes auraient fait plus d'effet. Les termes précis, s'il y en a, sont souvent mal employés ou manquent de maturité.	La qualité de la copie est diminuée parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont généralement défectueux. Les erreurs nuisent souvent à la clarté de la composition.

Georges Pelletier, en collaboration

COLLECTION « FRANÇAIS »

1^{re}, 2^e et 3^e année

Adaptation pour les
classes d'immersion

1^{re} à 6^e année

Français langue maternelle
ou langue d'usage



- 1^{re} année: Mirabelle
2^e année: Baluchon
3^e année: Campanule et Filament
4^e année: Brioche et Camomille
5^e année: Libellule et Papillon
6^e année: Pastille et Giboulée

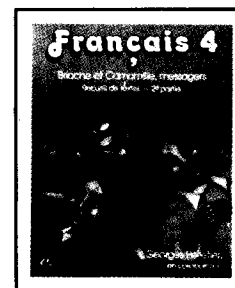
*La collection sur laquelle les
utilisateurs ne tarissent pas
d'éloges quand ils parlent d'un
bon matériel pour l'étude et l'en-
seignement du français.*

L'ÉDITEUR QUI SOUSCRIT
À LA PÉDAGOGIE DE L'HEURE



LIDEC inc.
4350, avenue de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5 — tél.: (514) 843-5991

TÉLÉCOPIEUR: (514) 843-5252



ÉCHELLE DE CORRECTION

POINTS	CONTENU	DÉVELOPPEMENT	STRUCTURE DE PHRASES	VOCABULAIRE	USAGE
1 PAUVRE	Les événements ou les actions sont généralement plausibles mais sont présentés de façon confuse. Les détails appropriés décrivant les personnages et le cadre manquent.	On ne discerne pas d'enchaînement des événements. La présentation est confuse. Il n'y a pas de conclusion ou bien elle est inappropriée ou brusque.	La construction des phrases laisse généralement à désirer. Le type, la longueur et la structure des phrases manquent de maturité et sont répétitifs. Les mots de coordination ont été employés continuellement. Les phrases incomplètes ou à rallonge, ou les deux, sont courantes et nuisent sérieusement au sens.	Les expressions et les termes généraux ou vagues prédominent. Le choix des mots est limité.	La qualité de la copie est faible parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont constamment défectueux. Les erreurs nuisent sérieusement à la clarté de la composition.
INS INSUFFISANT	Trop succinct pour pouvoir former un jugement sur le contenu.				

Commentaires généraux

Après avoir examiné toute la gamme des compositions écrites, on peut faire quelques observations sur la façon dont les élèves ont traité le sujet proposé. Les copies sont une source de renseignements sur les approches nombreuses et variées choisies par les élèves pour faire le plan et le brouillon de leur composition. On y trouve aussi des indications sur l'évolution des élèves dans le domaine de l'expression écrite.

Comment parvenir à écrire une histoire

Les sélectionneurs de copies types et les correcteurs ont remarqué avec plaisir que la qualité du travail écrit des élèves de sixième année semble s'améliorer. Les commentaires des enseignant(e)s paraissent indiquer qu'on écrit plus souvent en classe. Quand un élève écrit plus souvent, il est habituellement mieux préparé à réussir en situation d'examen. De plus, les élèves que l'on habitue à écrire selon des formats nombreux et divers pour un public ou des lecteurs variés sont particulièrement à l'aise pour écrire, comme le montre ce test. Les enseignant(e)s aident leurs élèves en consacrant suffisamment de temps à l'expression écrite en classe et en leur donnant de nombreuses occasions d'écrire. Ils aident leurs élèves également en leur apprenant à porter attention à

certains aspects précis de la rédaction pour atteindre le but qu'ils se proposent.

Dans les circonstances d'un examen comme celui-ci, les élèves doivent chercher des idées dans leurs connaissances et dans leurs expériences personnelles pour compléter l'histoire qu'on leur propose. Les copies de juin 1988 montrent que les élèves ont conscience du déroulement d'une histoire. Quand des élèves lisent, ou qu'on leur lit des oeuvres littéraires riches et variées, ils acquièrent un sens pour écrire des histoires et ceci se manifeste dans leurs compositions. De plus, si les élèves apprennent à découvrir pourquoi certaines histoires plaisent aux lecteurs et comment leur intérêt est maintenu, ils comprennent mieux comment écrire une histoire plus attachante, saisissante. Les enseignant(e)s aident leurs élèves en composition en leur donnant l'occasion de se familiariser avec des formes nombreuses et variées de littérature et en explorant avec eux les techniques et méthodes utilisées par les auteurs(es). Il est évident que les élèves ont des intérêts et des expériences variés si l'on en juge par la façon imaginative avec laquelle ils ont complété l'histoire. Ils ont créé un contexte qui reflète leur expérience personnelle, leurs connaissances littéraires ou leur familiarité avec divers médias. Les thèmes les plus populaires ont été les voyages dans l'espace et dans le temps, les désastres naturels tels que les orages destructeurs ou les tornades, diverses formes de fantaisies in-

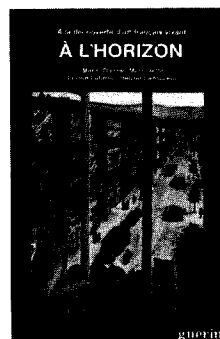
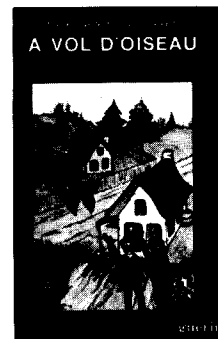
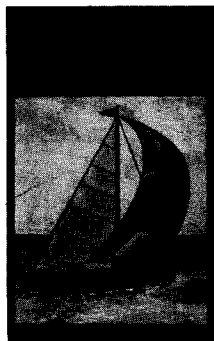
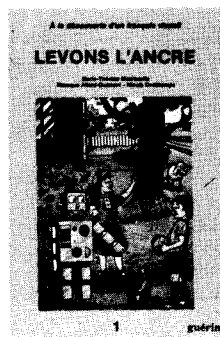
cluante magie, monstres et fantômes. Certains élèves ont incorporé dans leurs histoires des connaissances acquises dans d'autres matières comme les études sociales et les sciences; ils ont parlé des Chinois, des animaux et de leurs habitudes. D'autres se sont inspirés d'intrigues empruntées à des programmes de télévision, à des films ou à des histoires probablement lues en classe. L'expérience vécue comme celle des cauchemars, de la chasse, du maniement des armes et de l'horreur de la tornade de l'été 1987 ont été des sources directes d'inspiration pour certains élèves marqués par ces expériences. Il est important d'insister sur la valeur de ces expériences personnelles comme étant des événements et des connaissances vécues qui sont des sources d'inspiration parfaites pour écrire des histoires fascinantes. Les enseignant(e)s peuvent aider les élèves à écrire sur des sujets moins familiers en développant les connaissances nécessaires, en les guidant et en les aidant à se concentrer sur le but qu'ils se fixent en abordant la rédaction. ■

Remerciements à l'équipe qui a rédigé les commentaires:

Yvonne Cruickshank — Edmonton Catholic School District #7

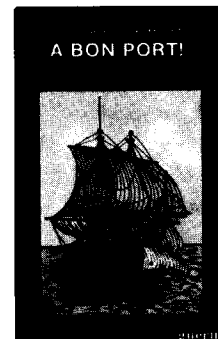
Diane Fortin — Calgary School District #1

Claudette Warnery — Edmonton School District #7



À LA DÉCOUVERTE D'UN FRANÇAIS VIVANT!

R. Asselin, J. Audet, G. Léveillé, M. Yelle
 Sous la direction de Marie-Thérèse Morrisette



CONÇU DANS L'ESPRIT DU NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS

La collection s'adresse à tous les enseignants de français langue maternelle de la 1^{re} à la 8^e année.

La collection est planifiée et rédigée par une équipe de 35 personnes: directeurs d'école, conseillers pédagogiques, coordonnateurs de programmes et enseignants.

Une équipe de 10 à 16 enseignants par année a validé des unités d'enseignement pendant une période de 5 semaines consécutives.



Dans la collection est préconisée, à chaque année, la méthode de la *découverte*, une approche *inductive*. Elle engage l'élève dans une variété d'activités intéressantes et adaptées à ses intérêts et surtout adaptées à son désir et à son besoin de *communiquer*. L'élève fera ses propres découvertes du fonctionnement de la langue par le biais de l'observation, de l'analyse et de la synthèse. L'enseignant devient le guide-animateur de ces découvertes.

La collection comprend, pour chacune des 8 années, un guide pédagogique, un manuel, des cahiers d'activités et des aides audiovisuelles.

Guérin, éditeur ltée

4501, rue Drolet, Montréal (Québec) H2T 2G2

Tél.: (514) 842-3481

Vers une évaluation plus réaliste ou Le rouge et le jaune

Peter Conn
Université Queen's

TABEAU 1

Avant de lire cet article, répondez aux questions suivantes en encerclant un chiffre soit:

- (1) Tout à fait d'accord
- (2) Plus ou moins d'accord
- (3) Plus ou moins en désaccord
- (4) Tout à fait en désaccord
- (5) Ne s'applique pas

A.	Je souligne toutes les erreurs dans les compositions.	1	2	3	4	5
B.	Afin d'arriver à une note juste, je compare les compositions de mes élèves. Ainsi, je me base sur une moyenne.	1	2	3	4	5
C.	Je favorise la discussion avant de faire écrire.	1	2	3	4	5
D.	En Immersion, il vaut mieux donner plus d'importance aux idées exprimées qu'à la forme écrite.	1	2	3	4	5
E.	À différents sujets de composition, différents critères d'évaluation.	1	2	3	4	5
F.	Je varie le format en ayant recours à plusieurs genres de communication écrite.	1	2	3	4	5

La vie d'enseignant(e) en immersion nous réserve des surprises, des bonnes, des mauvaises ... Même avec la meilleure préparation au monde, et suite à un passage à l'écrit soigneusement planifié et exécuté, les rédactions des élèves peuvent nous décevoir.

À titre d'exemple, voici une expérience douloureuse vécue parmi un groupe d'élèves de sixième année, en immersion moyenne, en banlieue de Montréal. Cela se passe au commencement de décembre. Le thème de Noël s'impose. On lit le chapitre approprié dans le manuel: «Comment la fête de Noël est célébrée dans divers pays». Exploration des idées-clés, exercices de compréhension,

fixation des structures et du vocabulaire, enfin exploitation ou personnalisation des acquis; vous reconnaissez ce déroulement classique préconisé par les meilleurs guides. Tout cela mène au succès. Vrai, n'est-ce pas?

Faux! La route de l'enfer est pavée de bonnes intentions. Lisez la suite. Après discussion, les élèves choisissent le sujet d'une pièce de théâtre; «Les lutins se mettent en grève». Noël approche; comment faire face à cette situation critique qui menace de gâcher une fête tant attendue par des millions d'enfants à travers le monde? Sujet intéressant qui est ensuite divisé en scènes. Les élèves composent la première scène:

«Les lutins protestent auprès du Père Noël». L'excès de travail les épuise. Ils refusent de souffrir plus longtemps. Leur chef déclenche une grève immédiate.

Les élèves rédigent. L'enseignant(e) ramasse et plus tard, dans le calme de son salon, se met à corriger les rédactions. La première copie criblée d'erreurs, la deuxième aussi; surgissent un peu partout des accords manqués, des conjugaisons fantaisistes, une ponctuation arbitraire ou non existante. Du rouge partout, c'est un vrai massacre.

Réactions de culpabilité: qu'est-ce que j'ai oublié de faire? Ils ne m'écoutent pas.

C'est de ma faute s'ils ne font pas attention.

Réactions d'incrédulité: est-ce qu'on peut apprendre les mêmes règles année après année et pourtant demeurer ignorant à ce point-là? Choc, désespoir, colère, découragement.

Dans un tel état d'esprit, il vaut mieux faire autre chose: donner à manger au chat, sortir les déchets, jouer aux échecs.

Et tout d'un coup, je l'ai, la voilà ma solution! Au lieu de chercher les erreurs, regardons plutôt ce qui est juste. Qu'est-ce que l'élève est capable de faire? Au lieu de souligner en rouge tout ce qui est faux, je commence à souligner en jaune tout ce qui est correct et surtout les phrases rédigées en bon français (ou, si vous voulez, sans fautes).

Le coup de foudre, c'est le surligneur jaune. Et c'est pourtant si évident. Pourquoi s'attendre à la perfection chez des débutants? Est-ce qu'on l'exige dans les cours de deuxième année, langue maternelle? Lisons donc ce qui est là, disons clairement à l'élève *ce qu'il sait faire*, soyons à la fois réaliste et positif.

De ce principe simple découle une évaluation formative qui valorise le travail de l'enfant au lieu de le punir pour ses lacunes.

Mais revenons à nos moutons, ou plutôt à nos lutins. Je souligne en jaune dans chaque composition les phrases correctes. Ensuite, à partir de photocopies je les découpe et j'en fais un collage: la scène 1 est parfaite, réalisée sans faute et amusante à jouer devant un public. De quoi être fier, n'est-ce pas? À quelque chose malheur est bon.

Ainsi, on n'a qu'à découvrir, noir sur blanc, *ce que l'élève est capable d'écrire correctement*. Simple, n'est-ce pas? Non, pas du tout. Et en voici la preuve. J'ai donné des photocopies de la même composition à quinze enseignant(e)s du même niveau. Ils la notent indépendamment. Les notes varient d'un minimum de 40% à un maximum de 80%.

Comment réduire cet écart énorme? Est-ce qu'on peut éliminer la subjectivité en matière d'évaluation? Qu'est-ce qu'on devrait exiger de l'élève? Qu'est-ce que l'on choisira d'ignorer? Si chacun décide selon son tempérament (de chameau, de vautour ou de colombe) on risque fort de

construire l'évaluation sur du sable mouvant.

Un deuxième principe s'impose: évaluer l'écrit par rapport à des critères objectifs. Lesquels? À différents sujets, différents critères. Le bon emploi du passé composé est spécifique à un récit. Par contre, dans une annonce publicitaire, c'est l'emploi de l'impératif ou d'adjectifs convaincants qui retient notre attention.

Cependant, la forme de l'expression ne devrait pas être notre unique souci. Qu'est-ce que l'élève essaie de communiquer? Quel est son message?

Un exemple concret illustre la démarche suggérée.

Exemple 1: JE VEUX JOUER AU HOCKEY

Il s'agit d'un conflit familial. Joanne Rouleau veut s'inscrire à l'équipe de hockey de garçons. Elle joue à la ringuette, c'est la meilleure joueuse de son équipe; elle est très rapide et fort habile. Son père s'y oppose; il craint les blessures. Sa mère est indécise; elle veut encourager sa fille à développer son talent, mais elle craint les insultes des garçons, car sa fille est très sensible.

Qu'est-ce que chacun pourrait dire pour appuyer son point de vue?

Animer une courte discussion. Ensuite, demander aux élèves d'écrire un jeu de rôles (minimum d'une page) et de lui donner un titre.

GRILLE D'ÉVALUATION

Nom de l'élève: _____

Encercler le chiffre approprié (total de 25 points)

L'élève sait:

1.	respecter le format de présentation d'un jeu de rôles (titre, nom de personnages dans la marge)	0	1	②					
2.	exprimer un désir	0	1	②					
3.	exprimer l'indécision	0	1	②					
4.	interdire	0	1	②					
5.	justifier son point de vue	0	1	2	3	4	⑤		
6.	écrire des phrases correctes	0	1	2	3	4	⑤		
7.	écrire lisiblement	0	1	2					
8.	exprimer des idées originales: déroulement logique humour intérêt choix de mots style	0	1	2	3	4	⑤		

Titre: L'Équipe d'Hockey

Personnages: Jean-Claude Rouleau (Père de Joanne), Joanne Rouleau (12 ans), Francine Rouleau (Mère de Joanne)

Scène 1: la table de dîner . . .

Joanne: Maman! Papa! Est-ce que je peux jouer avec les garçons sur l'équipe d'hockey?

Père: Quoi? Jouer avec les garçons? Tu n'est pas une assez bonne joueur, Je dis non.

suite

Mère: Ce n'est pas vrai, elle est la meilleur joueur sur son équipe de ringuette. Mais, le sport est aussi dangereux. Je ne sais pas, Joanne.

Joanne: S.V.P.! Donne moi une chance. Si je joue au hockey je seras en bonne forme.

Père: Quand j'étais petit, j'ai demandé mes parents si je pouvais joindre l'équipe de ski alpin. Mes parents ont dit non. Quand même, j'ai joindre l'équipe sans dire à mes parents. La première jour j'ai fais très mal. J'ai blessé ma jambe. Je n'est pas écouter mes parents et j'ai appris un leçon.

Mère: L'équipement d'hockey coûte cher, Joanne, C'est vrai aussi que c'est une bonne expérience pour toi. Je ne sais pas, laisse Papa à décider.

Père: Moi, je dis non. Je ne sais même pas si Joanne a la doit de participer avec une équipe de garçons. alors, c'est décider, Joanne.

Joanne: Mais Papa!

Père: Je dis non.

Joanne: D'accord, Papa.

Joanne sort de cuisine malheureusement.

Correction:

- (1) Le format d'une pièce de théâtre est respecté: 2 points.
- (2) Joanne exprime un désir à deux reprises:
«Est-ce que je peux jouer . . . »
«S.V.P.! Donne moi une chance.»
- (3) Indécision: 2 points pour 2 phrases.
- (4) Interdiction: 2 points pour deux phrases.
- (5) Justification: 5 points pour 5 raisons. ex: «Tu n'est pas une assez bonne joueur.»
- (6) Phrases correctes: 5 points.
Comptez chaque phrase sans fautes et surlignez-la en jaune.
ex: «Moi, je dis non.»
- (7) Lisibilité: 2 points.
- (8) Originalité: 4 points.
La conclusion paraît un peu abrupte. Le tout a l'air d'un exercice, manque de spontanéité, d'humour.

Total: 24/25

Exemple 2: OFFRE DE SERVICES

Tu veux gagner un peu d'argent. Alors tu es prêt(e) à faire certaines tâches. Ex.: tondre le gazon, faire le ménage, garder des enfants.

Compose une petite annonce que tu afficheras chez le dépanneur. Inclus seulement les informations les plus importantes. Fais valoir tes qualités. Est-ce que tu peux penser à des raisons qui inciteraient les gens à utiliser tes services?

Il est évident que le sujet diffère beaucoup du précédent. Les critères de correction en diffèrent aussi. La longueur est limitée par le format et l'information factuelle devient beaucoup plus importante dans celui-ci. Néanmoins, dans les deux exemples, on accorde la moitié des points à la forme et la moitié au message.

OFFRE DE SERVICES

Gardiennage D'enfants

Description: J'ai 12 ans. J'ai de l'expérience avec les enfant 7 ans et moins. Je peux vous servir Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi après l'école. (3:30) J'aime beaucoup les enfants. Je suis très patiente. 3 enfants maximum. Plus de 3 enfants est trop difficile. (Même pour les parents) Je charge \$2.00.

S'adresser à:
Tara Johnston
Pointe Claire
695-9459

Grille de correction

1. Informations	0	1	2	3	4	5
2. Raisons	0	1	2			
3. Verbes	0	1	2	3	4	5
4. Propreté	0	1	2			

Total: 14 points

Explication de la grille de correction

- (1) 5 points pour 5 points d'information: âge, disponibilité, conditions, coût, numéro de téléphone.
- (2) Raisons: 2 points pour 2 raisons
«J'aime beaucoup les enfants.»
«Je suis très patiente.»
- (3) Verbes: 5 points pour 5 verbes bien écrits.
- (4) Propreté: 2 points.

Total: 14/14

Avec l'aide d'items critériés, tels que les exemples présentés ci-dessus, l'évaluation devient beaucoup plus précise. L'élève reçoit un feed-back détaillé et l'enseignant n'a qu'à compter ce qui est juste dans les rédactions pour arriver à une note objective.

On peut aussi orienter l'élève en lui montrant la grille avant de le faire écrire. Cette démarche, tout logique qu'elle paraisse, n'est pas sans risques. Il vaut mieux s'en tenir à des grilles simples, car des critères trop nombreux empêchent la créativité de l'élève. On risque de faire écrire en suivant une recette. Ainsi, dans le cas d'une grille complexe, (ex.: Le hockey) soulignez oralement les points les plus importants (raisons) avant de faire écrire.

En prenant ces précautions, l'évaluation de l'écrit cesse d'être perçu comme une corvée imposée à l'enseignant en immersion. L'élève, lui, libéré de copies barbouillées de rouge, voit de la lumière (jaune!) au bout du tunnel, et il demande même de rester le midi ou après l'école pour améliorer ses résultats.

Clé de correction du questionnaire

A4, B4, C1, D3, E1, F1

Donnez un autre titre à cet article:

- (1) L'élève, héros de son propre destin.
- (2) L'élève, victime de la langue française.
- (3) La langue française, victime de l'élève.
- (4) L'enseignant(e) fait la pluie ou le beau temps.
- (5) L'évaluation sans larmes pour l'élève sans armes.
- (6) L'évaluation positive, remède à tous les maux.



La fiche d'observation du travail pratique: un outil de maïeutique

Gilles Deschenes M.ed.
Commission scolaire régionale de la Mauricie

Cet article, s'appuyant davantage sur le côté pragmatique de l'action enseignement/apprentissage, propose une typologie de l'évaluation des apprentissages selon que l'on vise l'erreur de l'élève comme point de départ d'une action corrective ou l'atteinte d'une performance, d'une compétence.

La fiche d'observation devrait donc permettre l'utilisation des informations dans une démarche formative ou sommative, selon une approche critériée ou normative.

Le pourquoi de la fiche d'observation

«Verba volant, scripta manent» et «Redde Caesar quae sunt Caesaris.» Ces deux maximes: «Les paroles s'envolent, les écrits restent» et «Rendez à César ce qui appartient à César» posent bien les jalons qui conduisent à la nécessité d'utiliser une fiche d'observation du travail pratique

que dans l'action enseignement/apprentissage.

Le régime pédagogique au secondaire à l'article 8⁽¹⁾ prévoit que les parents doivent recevoir en outre du résumé des programmes d'études en début d'année, un rapport écrit sur le rendement scolaire de leur enfant et de son comportement au moins cinq fois par année.

La compilation des résultats doit se faire annuellement dans chaque matière. Ces résultats portent seulement sur la réalisation par l'élève des objectifs d'apprentissage et ils sont cumulatifs et annuels. De plus, selon une instruction⁽²⁾ aux organismes scolaires, pour chacune des matières des résultats consignés en cours d'année, (pourcentage, cote, commentaire) doivent situer l'élève par rapport au groupe (approche normative) ou par rapport aux objectifs d'apprentissage (approche critériée). Une indication du nombre d'absences par cours de même que le

nombre de crédits pour chacun des élèves se retrouvent consignés aussi au bulletin.

Le but de cette introduction à partir du bulletin scolaire veut surtout mettre l'emphasis sur le fait que l'enseignant(e) se doit de rendre disponible et sans équivoque les informations relatives à son action enseignement/apprentissage pour l'élève, pour la classe. C'est donc dire qu'apparaît la notion de gestion, voir gestion pédagogique, et comme on le verra plus loin, la fiche d'observation devient l'outil privilégié surtout pour fournir en tout temps de l'information à l'élève, aux parents et à tout autre instance car les écrits restent, les paroles s'envolent.

Le Ministère de l'Éducation du Québec, de par son énoncé de politique et de plan d'action⁽³⁾, conduit à des programmes qui doivent mettre l'accent sur le développement des connaissances et des compétences de l'élève ou de son épanouissement sur les plans social, culturel, affectif, spirituel et religieux ou moral, esthétique, intellectuel

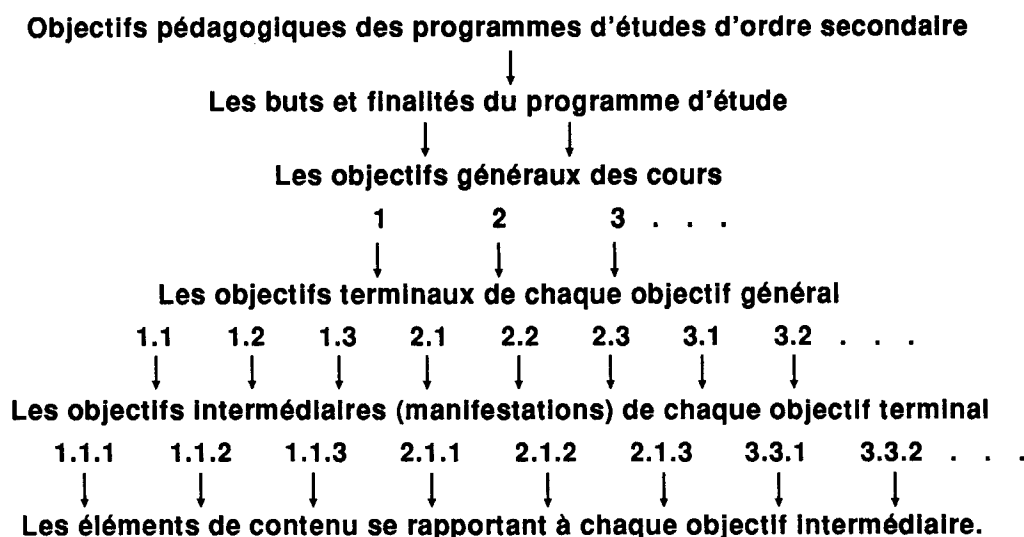


Figure 1

et psychomoteur. Les programmes d'études se veulent donc multidimensionnels et les objectifs à atteindre relèvent des trois domaines taxonomiques: cognitif, affectif et psycho-sensori-moteur.

De plus, les objectifs pédagogiques sont présentés sous forme d'objectifs de comportement, voire de performance, et s'expriment donc par des comportements observables et mesurables définissant un résultat ou un produit spécifiquement attendu au terme d'un apprentissage, ainsi que prescrit par les conditions et critères dans lesquels ce résultat est obtenu. La figure 1 nous montre la hiérarchie des objectifs telle que présentée dans les programmes d'études d'ordre secondaire. Ces programmes d'études précisent lesquels des objectifs terminaux et parfois lesquels des objectifs intermédiaires doivent être obligatoirement évalués dans un but évident d'atteinte de compétence, de transfert d'habiletés.

De cette façon, pour le programme de français, langue maternelle en 4e secondaire, le premier objectif général comporte 6 objectifs terminaux et chaque objectif terminal comporte de 19 à 27 objectifs intermédiaires. Pour deux objectifs terminaux, on comptabilise près de 140 objectifs intermédiaires.

Ces quelques statistiques n'ont pour but que de démontrer le nombre et la fréquence d'interventions évaluatrices durant le cheminement scolaire de l'élève et ceci dans un sens de justice et d'égalité: «Rendez à César ce qui appartient à César». Comme le montre la figure 2, ces interventions évaluatrices interviennent à divers moments pour la mesure des acquis au niveau des éléments de contenu, objectifs intermédiaires, objectifs terminaux et généraux. Point n'est besoin de préciser que l'instrument de mesure devra se conformer aux caractéristiques d'une mesure de variables cognitives, affectives ou sensori-motrices et il n'est point besoin de se cacher aussi le fait que beaucoup d'instruments (banque d'items) et de principes existent pour le domaine cognitif, peu pour la mesure du domaine psychomoteur et encore moins pour la mesure du domaine affectif.

C'est ici qu'interviennent le rôle et l'utilité de la fiche d'observation du travail pratique. Comme il le fut précisé, les objectifs pédagogiques sont opérationnels et précisent les conditions et les critères de performance. Or, on se rendra compte que les critères suggérés définissent sou-

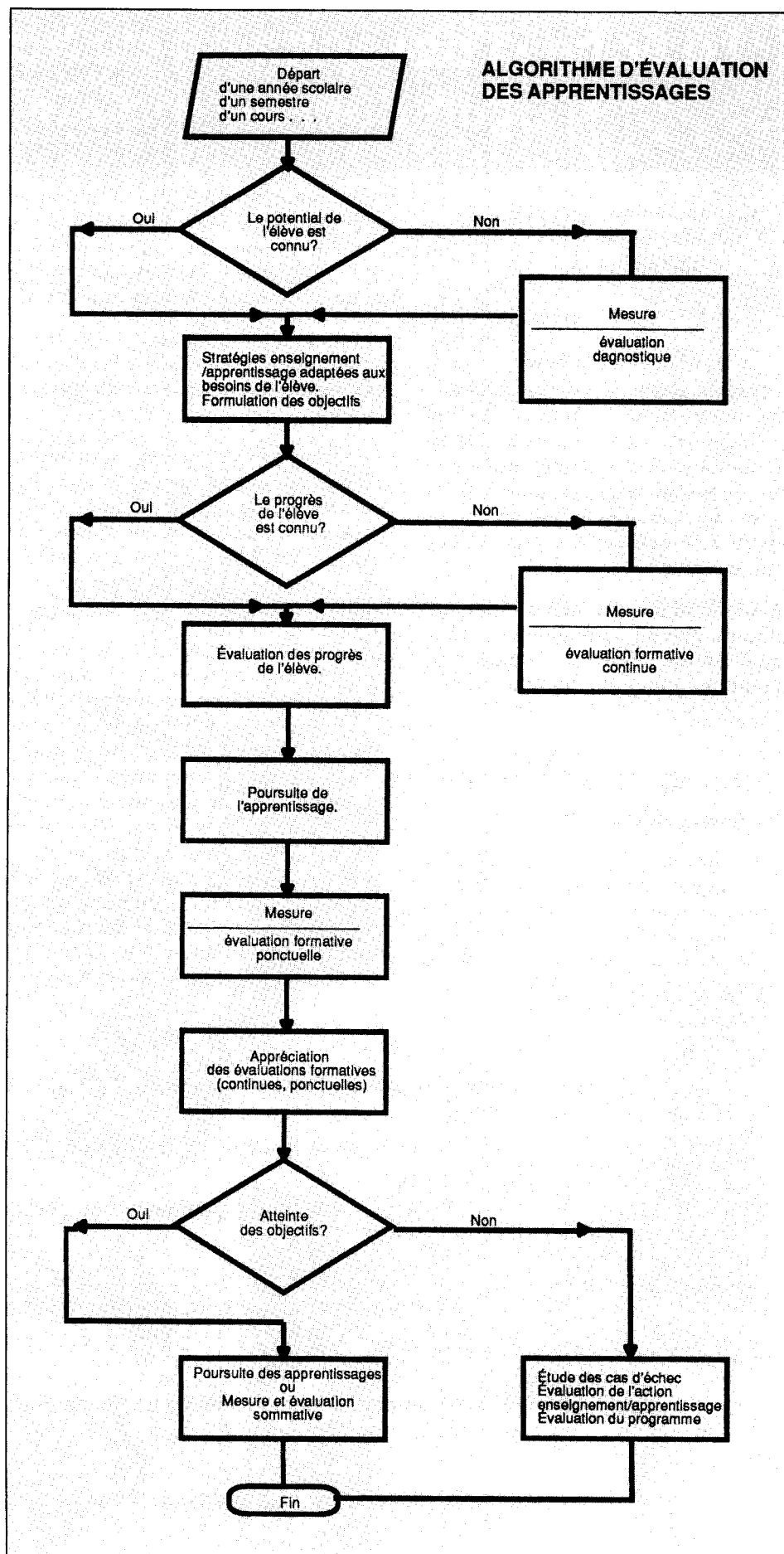


Figure 2

vent des attitudes, des comportements attendus. On peut aussi postuler que ces attitudes, ces comportements s'acquièrent de façon progressive, d'une étape à l'autre, d'une année à l'autre. Par exemple, pour un programme de français, on retrouvera des critères selon les contraintes lexicales, orthographiques, syntaxiques et prosodiques.

Pour un programme de sciences ou en formation professionnelle, des critères apparaîtront comme: manipulation adéquate, exactitude, précision, conformité aux prescriptions, esthétique, barème de temps établi, propreté, sécurité, qualité, etc.

La fiche d'observation permet donc, en se référant aux éléments d'attitudes et de comportements visés en ordonnée, l'inscription en abscisse d'un repère indiquant s'il devrait y avoir rattrapage ou renforcement.

La deuxième partie de cet article fait état de la fiche d'observation du travail pratique, de ses caractéristiques et son mode d'utilisation.

La fiche d'observation: quelques caractéristiques

Ce système d'évaluation se veut continu et ponctuel c'est-à-dire que toute information continue peut être portée aux cases du tableau 1 ou dans la partie «observation du travail» et toute information ponctuelle peut être portée dans la partie «projet synthèse».

Les critères sélectionnés visent la mesure des attitudes, du comportement et se distinguent donc des conditions de réalisation d'une tâche et varient selon des objectifs visés d'un programme d'étude.

Les informations recueillies par cette fiche d'observation peuvent être compilées soit par ordinateur soit à partir d'une fiche récapitulative pour la session.

Le tableau 2 de la fiche d'observation permet l'inscription des informations concernant les habiletés cognitives et rend donc cette fiche d'observation com-

patible avec les trois domaines taxonomiques.

La fiche d'observation permet l'affichage des exercices réalisés durant un cycle/horaire (année scolaire répartie en sessions et chaque session en cycles/horaires).

Une fiche est alors employée pour chaque cycle/horaire (5, 6, ou 7 jours) et l'élève consulte cette fiche à chaque jour. Une fiche similaire (ou la partie des critères et sous-critères) peut être remise à l'élève pour fin d'auto-évaluation.

Les fiches sont conservées et les résultats sont compilés pour établir le profil du comportement ou les traces des habiletés.

Il est possible de se servir des listes d'élèves déjà inscrits à l'informatique pour recopier la fiche (Tableau 3).

La fiche rend les élèves conscients de leurs forces et de leurs faiblesses ou de leurs erreurs en vue d'améliorer leur rendement, elle favorise le rattrapage ou le renforcement immédiat.

La fiche d'observation: guide d'utilisation

1- *Tableau d'assiduité, de ponctualité:* Ce tableau permet l'inscription d'un tiret ou le noircissement des espaces comme indication des absences pour chaque période du jour/cycle, ce qui permet d'y référer au besoin. Un R dans la case appropriée indique un retard pour cette période.

2- La colonne *appréciation* (suivant les jours/cycle) se rapporte au système de contrôle continu pour les critères ou les sous-critères. Il faut remarquer que chaque critère ou sous-critère possède un code unique et l'inscription de ce code au tableau indique une amélioration probante et un numéro à cet effet sera l'inscription de la cote N (à améliorer) ou O (satisfaisant) dans cette colonne appréciation.

3- La colonne *observation du travail* permet l'inscription de deux informations: compréhension et réalisation du projet. Cette colonne est souvent utilisée dans le cas d'une mesure formative.

A-Compréhension:

Cote C1- l'élève a de la difficulté à maîtriser l'information pour réaliser une tâche ou comprend mal les principes à appliquer pour cette réalisation. Il se réfère souvent et/ou de façon continue à l'enseignement.

Cote C2- l'élève maîtrise l'information et comprend les principes qui sous-tendent une activité à la suite d'explications ou de démonstrations.

B-Réalisation du projet:

Cette échelle de mesure (R1, R2, R3, R4) permet de situer l'élève sur son degré d'habileté ou de compétence dans la réalisation d'un projet spécifique. Le projet spécifique se distingue ici du projet synthèse.

4- La colonne *projet synthèse, mesure ponctuelle* permet l'inscription d'un résultat suite à un examen ou un test sommatif (possibilité d'identifier l'objectif visé). Ce résultat peut être inscrit dans la colonne % (normatif) ou la colonne *maîtrise de l'objectif* (critérié). Une indication dans la colonne *autonomie* complètera l'information requise pour une procédure d'évaluation sommative.

5- *Informations anecdotiques.* Dans cet espace, il devient possible d'inscrire tout fait ou événement concernant le comportement d'un élève en particulier, comportement qui mérite attention et dont les critères d'évaluation retenus sur la fiche ne tiennent pas compte. En fait, l'information anecdotique peut être de l'ordre d'un manquement à la discipline, à la sécurité ou même de l'utilité de référer l'élève à une personne ressource (tuteur, direction). ■

Bibliographie

- (1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, D.G.D.P. *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire* No:16-0062-01.
- (2) Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, Instruction AE-10-86-01, *Renseignement sur l'évaluation.*
- (3) Gouvernement du Québec, MEQ, *L'École québécoise*, Énoncé de politique et plan d'action, 1979.

Évaluer l'évaluation formative pour une approche communicative efficace

Louise Bélair
Université d'Ottawa

L'approche communicative est de plus en plus privilégiée pour l'enseignement de la langue car elle part du vécu de l'élève, lui fournit une intention, le met en situation et lui permet ainsi d'acquérir des habiletés langagières (Germain et LeBlanc, 1987). Mais cette approche favorise alors une pédagogie bien différente de l'enseignement magistral dans lequel on retrouve surtout une transmission de connaissances par le maître. En effet, elle exige de l'enseignant une faculté de leadership qui lui permettra d'animer sa salle de classe, qui sera peut-être divisée en centres d'activités ou en centres d'apprentissage, ou qui poursuivra peut-être un projet de réalisation collectif. C'est une pédagogie ouverte (Painchaud, 1986).

Plusieurs conseils scolaires favorisent ce type d'approche et même évaluent les nouveaux enseignants en fonction de leur habileté à s'intégrer dans de telles approches. Cependant lorsque vient le temps d'évaluer les apprentissages des élèves, les enseignants se sentent déchirés entre ces «nouveau» et les méthodes traditionnelles encore employées en évaluation et transmises dans les bulletins scolaires. Comment alors adopter une approche nouvelle et s'y sentir à l'aise? Comment en faire une réalité qui devrait se vivre harmonieusement sans trop de heurts?

Les propos qui suivent permettront au lecteur d'entrevoir des pistes de solutions dans l'évaluation de la compétence de l'élève dans un contexte de communication.

Qu'est-ce que veut dire évaluer?

L'évaluation peut se décrire comme un processus visant une prise de décision

(M.E.O., 1987). Ce processus se réalise en quatre étapes:

- l'intention, c'est le point de départ de toute situation par la mise en place d'objectifs et par la réflexion sur les divers moyens pour les atteindre avec l'élève,
- la mesure, c'est la cueillette d'information auprès de l'élève et l'interprétation statistique de cette cueillette d'outils d'évaluation par l'administration et par leur correction,
- le jugement, c'est la synthèse des interprétations en fonction du but poursuivi par la démarche évaluative,
- la décision, c'est la réponse au jugement et la mise en place de l'action privilégiée en fonction de l'intention visée au départ.

Ce processus s'actualise différemment selon la fonction que l'enseignant attribue à l'évaluation. En effet, dans sa classe, l'enseignant est responsable des évaluations des apprentissages de ses élèves. Il doit alors rendre des comptes à la société, de l'évolution et de l'état de la progression de chacun d'entre eux. C'est d'ailleurs le rôle du bulletin. Malheureusement, la pratique a fait en sorte que ce devoir de l'enseignant a pris une ampleur telle qu'il n'y a plus de place pour une évaluation qui lui permettrait d'orienter son programme et ses stratégies en fonction des forces et des difficultés de son groupe-classe, ou qui lui permettrait de diagnostiquer rapidement une source d'erreur pour y remédier dans un processus de régulation des apprentissages d'un élève en particulier.

De plus, une mise en place d'une gestion pratique réelle d'une forme d'aide n'est pas sans difficultés. Le peu de moyens mis à la disposition des enseignants, le peu de temps prévu pour l'enseignement d'une discipline et l'esprit de compétition

imposé par la société font en sorte que l'accent est davantage mis sur l'accumulation de notes (Scallon, 1988).

Évaluer pour aider

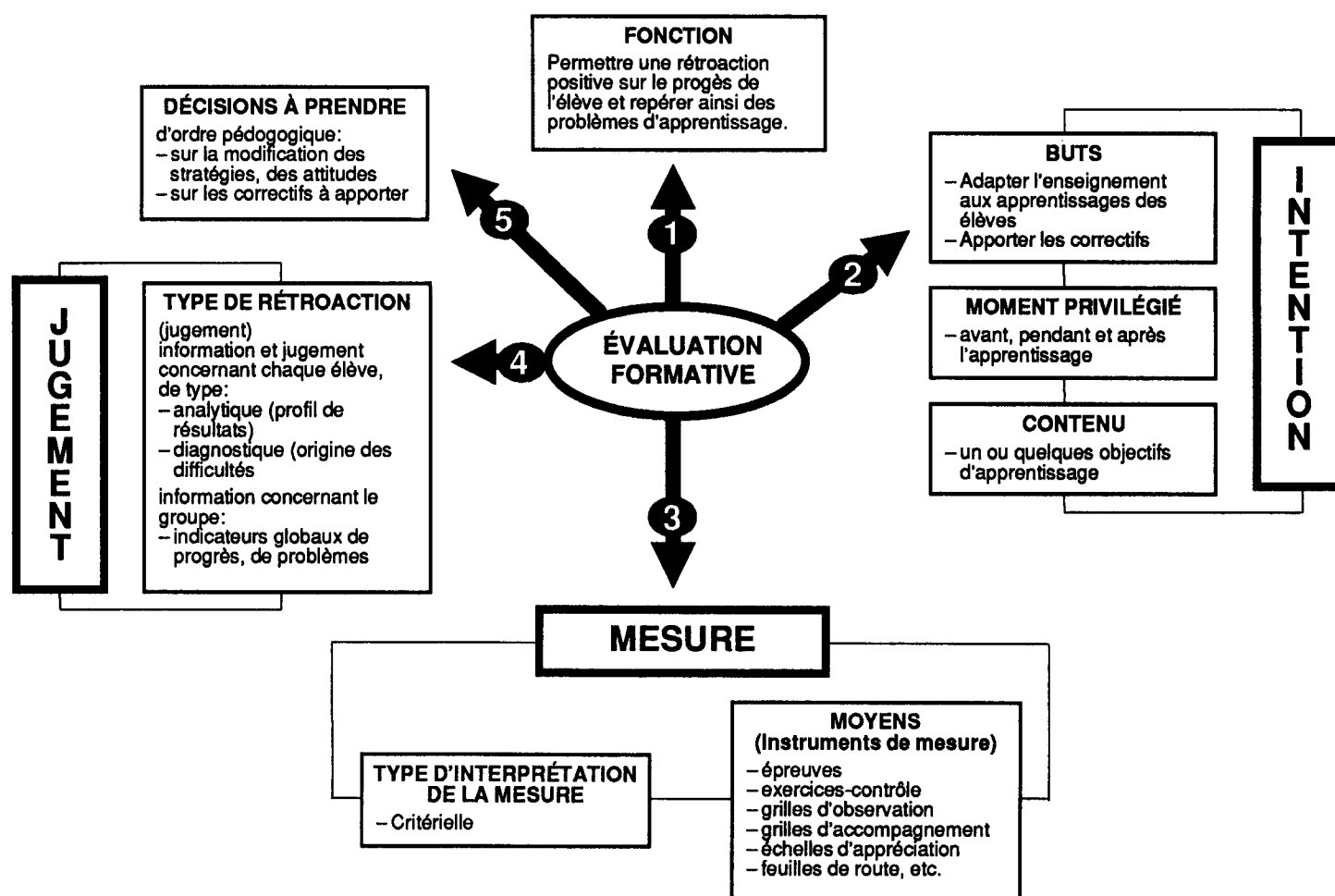
Les deux sortes d'évaluation sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation formative se définit comme une «démarche d'évaluation orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève. Cette démarche vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement» (M.E.Q., 1984).

Le but de l'évaluation formative est rattachée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'élève. Toute fois ce type d'évaluation permet à l'élève et à l'enseignant d'effectuer un retour sur les apprentissages moins bien acquis avant de passer à d'autres.

Voici les quatre étapes de la démarche de l'évaluation formative:

- l'intention, est de fournir à l'élève une aide en fonction d'une petite partie de la matière, au fur et à mesure qu'il apprend.
- la mesure, est une cueillette d'information en vue de porter un jugement à partir de critères ou de seuils de performance établis à l'avance. C'est donc ici que l'on retrouve les examens, les grilles, les feuilles de route comme moyens de vérifier l'apprentissage.
- le jugement, est la rétroaction que donne ainsi l'enseignant en fonction de la cueillette d'information et du but poursuivi. En effet, il s'agit de vérifier les acquis à partir des critères établis précédemment.

Figure 1 — L'Évaluation formative



- la décision, est essentiellement d'ordre pédagogique. Elle permet ainsi la modification des stratégies et des attitudes et apporte les correctifs nécessaires. (Voir Figure 1.)

Le tableau 1 illustre diverses situations d'apprentissages par rapport aux modes d'évaluation.

On remarque que la situation (1) vise une gestion autocratique par l'ensei-

gnant, tandis que dans les cas (2) et (3), c'est l'élève qui gère son évaluation selon un mode démocratique. Cela permet donc de changer l'orientation habituelle du maître qui décide et de l'élève qui subit. En effet, un heureux amalgame de ces trois situations permet à chacun des partenaires de jouer un rôle décisif. L'élève est davantage impliqué dans son processus d'évaluation et partage ainsi la tâche de l'enseignant.

Dans un tel contexte, on se doit cependant de planifier l'évaluation formative en même temps que les stratégies d'apprentissage. L'enseignant doit alors préciser les grandes lignes des contenus et des objectifs visés et il pourra, si cela s'avère possible, impliquer l'élève dans l'élaboration des stratégies d'apprentissage et d'évaluation.

Évaluer pour aider: oui, mais avec quels outils?

L'évaluation formative peut s'accompagner de divers instruments selon le type de régulation (d'objectivation ou de rétroaction) que l'enseignant voudra effectuer. Scallon (1988) les classifie en deux grandes catégories: les profils de performance et l'observation des erreurs systématiques.

De plus, on peut les utiliser de manière formelle (tous ensemble, prévu à l'avance) ou informelle (sans nécessairement utiliser des outils spécifiques, au

Tableau 1

Situations d'apprentissage structurées en fonction d'une interaction	Exemples d'utilisation
(1) maîtres-élèves	session de travail en équipe où l'enseignant agit comme observateur et conseiller
(2) entre élèves	échanges et discussions entre élèves favorisant la coévaluation
(3) élève-matériel	session individuelle de recherche à partir de cahiers didactiques favorisant l'auto-évaluation

besoin ou à la demande de l'élève). Il s'agit ici d'en donner quelques exemples pour une classe de langue.

1. L'épreuve de production écrite

Tu as reçu un billet pour un tirage comme cadeau de Noël de la part de ta tante. La journée du tirage, on t'apprend que tu as gagné une bicyclette à 10 vitesses. Écris une lettre à ta tante pour la remercier de son cadeau et pour lui dire ce que tu feras avec ta bicyclette.

Une telle mise en situation exige une description claire de l'intention de départ et une élaboration des critères d'évaluation assez précise pour permettre de poser un diagnostic sur les erreurs systématiques de chacun des élèves. La grille de correction sera alors précisée en fonction des habiletés langagières et des connaissances au service de ces habiletés. Les pages qui suivent illustrent cette grille.

Les diverses catégories de cette grille de correction permettent alors d'identifier les sources d'erreurs et d'y remédier par le biais d'autres activités ou par le biais d'une intervention planifiée de l'enseignant auprès de l'élève. (Voir Tableau 2.)

2. L'épreuve d'interprétation d'un texte

L'évaluation formative peut s'avérer très efficace lorsqu'il s'agit d'établir le niveau de compréhension d'un élève par rapport à un texte lu. Elle s'actualise de deux manières: l'épreuve objective (questions à choix multiple) et l'exécution d'une tâche.

L'épreuve objective détermine un diagnostic en autant que chacun des leurres présentés dans l'item correspond à un type d'erreur rencontré chez les élèves n'ayant pas atteint tel ou tel niveau d'habiletés. Ainsi, à partir d'un projet ou d'une intention de départ, on peut de-

Tableau 2
GRILLE DE CORRECTION — CAHIER 2
Écriture 4 " Épreuve II a - Modèle de lettre

Nom de l'élève _____ École _____

Degré _____

Date de l'examen _____

Date de naissance _____

Âge (ans) _____ Mois _____ Nom de l'examineur(trice) _____

	Oui	Plus ou moins clairement	Non
INTENTION DE L'INFORMATION CHOIX DE L'INFORMATION			
1. S'agit-il d'une lettre?			
FORMULATION DE L'INFORMATION			
2. Est-ce que la lettre contient des remerciements?			
3. Est-ce que la lettre contient des informations relatives au projet d'utilisation de la bicyclette?			
ORGANISATION DE L'INFORMATION			
4. Est-ce que la lettre indique à qui on s'adresse?			
5. Y a-t-il une signature?			
LIEN ENTRE LES INFORMATIONS			
6. Dans l'ensemble les mots essentiels sont-ils présents à l'intérieur des phrases pour que le (la) lecteur(trice) comprenne?			

	Presque toujours	Souvent	Parfois	Jamais
HABILITÉS À ORTHOGRAPHER				
7. Les mots déjà appris sont-ils bien orthographiés?				
8. L'accord en genre et en nombre des noms et des adjectifs est-il respecté?				
9. La finale des verbes aux temps simples est-elle orthographiée correctement avec:				
- je (prés. Ind. - imparfait)				
- tu (prés. ind. - imparfait - futur)				
- il - elle (prés. Ind. - imparfait)				
- (prés. Ind. - futur)				
- (prés. Ind. - futur)				
- (prés. ind.)				
CODE SYNTAXIQUE				
10. Majuscules				
11. Points				

Tableau 3

		BR	REP	S	RG
questions	1	A	B	C	D
	2	C	A	B	D
	3	D	C	B	A
	4	B	A	D	C
	5	C	D	A	B

mander à l'élève de lire un texte. L'enseignant peut alors établir un système de choix de réponses. Voici un exemple de tableau inspiré de Scallon (1988). (Voir Tableau 3.)

Le test comprend cinq questions ayant une bonne réponse (BR) et trois leurres permettant d'identifier des erreurs de repérage (REP), de sélection (S) et de regroupement (RG). Un tel tableau sert alors de clé de correction et permet d'identifier le profil de l'élève. Ainsi un élève ayant répondu ACCAD a surtout des difficultés de repérage. L'enseignant pourrait alors y remédier par des activités appropriées.

L'exécution d'une tâche demande à l'enseignant d'établir une échelle d'appréciation des réponses de l'élève. Ainsi chaque élément de la tâche doit identifier un type de difficulté et permettre alors d'illustrer un profil de réponses tel qu'expliqué dans le tableau 4.

Tableau 4
Exemple d'une tâche simple

Le chat est monté sur la poubelle pour se protéger du chien. Illustre cette phrase

Corrigé avec diagnostic d'erreurs de repérage

	Présence	Bien placé	Mal placé
chat			sous à côté
chien			sur sous
poubelle			

3. L'épreuve de communication orale

L'évaluation de la communication orale a déjà fait l'objet de plusieurs écrits tel celui de Dulude (1985) paru dans *Les Nouvelles de l'ACPI*, mais il semblerait que la difficulté demeure entière pour plusieurs enseignants. En effet, comment évaluer une interaction orale entre plusieurs personnes sans que cela ne soit encore une fois, un discours devant la classe. Girard et al. (1987, p. 380) ont ressorti une situation de jeu de rôle qui met deux élèves en conflit. Voici l'exemple:

Objectif:

Suivant le rôle qui lui est dévolu, vérifier si l'élève est capable de saluer, demander ou donner une information factuelle, accepter, refuser, justifier, remercier.

Consigne:

Je vous propose un jeu de rôle qui se joue à 2. Chacun va recevoir sur une carte ce qu'il a à faire. Il ne faut pas le dire à l'autre. Vous avez cinq minutes pour vous préparer.

Mise en situation:

Carte 1 (élève A: c'est toi qui commences). Tu veux demander à ton père d'aller jouer dehors mais tu as peur qu'il te refuse. Comment vas-tu t'y prendre? Comment vas-tu réagir à la réponse de ton père?

Carte 2 (élève B):

Ton fils vient te demander d'aller jouer dehors. Tu n'es pas sûr. Finalement, tu acceptes mais à une condition. Choisis toi-même la condition.

Dans un tel contexte, la communication sera évaluée en fonction du produit final et de l'échange entre les deux élèves. Ainsi il pourrait y avoir une interaction entre trois élèves où le troisième sert d'évalua-

Tableau 5
Composantes de l'évaluation pédagogique en langue seconde (synthèse)

Compétences	Objets d'évaluation (Paramètres)	Indices de mesure	Habiletés
Socio-linguistique	1. Fonctions de communication	Intelligibilité du message	P
		Réactions à des réalisations langagières données (manifestations verbales, non verbales, graphiques)	R
	2. Contexte de la situation de communication	Reconnaissance, identification, association dans une situation de communication du ou sujet, au rôle au statut, à l'humeur, au lieu, à des habitudes culturelles	R
		Caractère approprié des réalisations langagières du ou sujet, au rôle au statut, à l'humeur, au lieu, à des habitudes culturelles	P
Unguistique	3. Pertinence des formes linguistiques	Identification/emploi, erreurs de: 1. prononciation 2. vocabulaire 3. morpho-syntaxe	P/R
Discursive	4. Éléments du discours: - cohésion - cohérence	Emploi approprié de charnières (conjonctions, prépositions...)	P
		Organisation des idées, suite logique	P
		Reconstitution de textes, de dialogues	R
De stratégie	5. Stratégie	Emploi en situations de communication de gestes, de mimiques, de périphrases à des fins compensatoires	P
		Emploi de questions pour comprendre ce qu'on lui dit	P/R

* Habiletés: P: de production / R: de compréhension

teur. Une autre mise en situation leur permettrait alors de changer de rôle.

4. L'évaluation formative de tâches complexes

La classe de langue seconde ne se divise cependant pas toujours en communication orale, écrite ou interprétation de texte. En effet, plusieurs auteurs encouragent l'apprentissage par projet ce qui nécessite un amalgame des trois composantes de l'enseignement de la langue. Il s'avère donc plus difficile d'assurer une évaluation formative efficace, à moins de donner à l'élève la chance de choisir ses moments et son moyen d'évaluation. On parle alors de grilles d'accompagnement et/ou de fiches d'auto-évaluation. Dans ces deux cas, l'enseignant devra établir clairement les composantes de l'évaluation du processus et du produit exigé par le projet. Le tableau 5 tiré de Girard et al. (1987, p. 377) situe bien les types de compétences souhaités dans un contexte d'approche communicative.

Par la suite, l'enseignant pourra construire des grilles qui permettent à

l'élève de suivre son propre apprentissage et d'évaluer ses compétences au fur et à mesure qu'il avance. C'est la grille d'accompagnement dont voici un exemple tiré de Bélair, L. (1988) (Voir Tableau 6.)

Cette grille peut aussi s'accompagner d'une fiche auto-évaluation. (Voir Tableau 7.)

Comment s'assurer de la pertinence des outils?

Tout outil d'évaluation répond à un ou plusieurs objectifs en fonction d'une ou de plusieurs situations données. Le constructeur définit d'abord le domaine à évaluer. Il construit ensuite des tables de spécification pour s'assurer de la validité de son instrument.

«La spécification du champ d'un objectif opérationnel (c'est-à-dire d'un domaine) exige des précisions quant au type de question posée, au type de réponse attendue, à la délimitation des éléments de contenu admissibles et au contexte dans

lequel se dérouleront les observations. Au lieu de prendre plusieurs pages où les tâches sont produites les unes à la suite des autres, la définition d'un domaine peut tenir dans une seule page et correspondre à un univers considérable de questions ou de problèmes à poser.» (Scallion, 1988, p. 51)

Voici un exemple de la définition d'un domaine en lecture selon la théorie des facettes. Ainsi on pourra concevoir une évaluation diagnostique sur le repérage dans un texte poétique en posant des questions littérales à réponses limitées. Cette spécification se traduit par A1 B4 C1 D5. (Voir Tableau 8.)

Compte tenu qu'un outil d'évaluation peut comporter plusieurs items, il sera alors possible d'en dessiner le profil. Avec cette technique on peut constituer une banque d'items. En effet, si chaque item est catalogué selon la colonne A, on peut alors chercher les B, C, ou D qui seraient utiles dans tel ou tel cas (la société GRICS

Tableau 6

La lettre de demande d'emploi

A- Contenu:

1. Est-ce que j'ai indiqué le but de la lettre dans le premier paragraphe?
2. Est-ce que j'ai précisé le poste demandé?
3. S'il s'agit d'une réponse à une offre d'emploi, ai-je indiqué comment j'ai appris que le poste était disponible?
4. Est-ce que j'ai indiqué les raisons de mon intérêt pour le poste?
5. Est-ce que j'ai fourni mes compétences et les renseignements essentiels concernant le poste sans répéter le contenu de mon curriculum vitae?
6. Est-ce que j'ai précisé la présence de toutes pièces justificatives? (curriculum vitae, lettres de références, bulletin scolaire ...)
7. Est-ce que j'ai demandé une entrevue et fait part de ma disponibilité?
8. Est-ce que j'ai terminé la lettre avec une salutation cordiale?

Tableau 7

J'ai indiqué les points à la fin de mes phrases	Toutes les phrases	la plupart des phrases	peu de phrases
Mon évaluation			

Tableau 8
Spécification en domaine en lecture

A Indicateur	B Type de texte	C Type de question	D Type de tâche
1. Choisir (repérage ou sélection)	1. Informatif	1. Question littérale (dont la réponse est écrite textuellement dans le texte)	1. Réponse courte (phrase à compléter)
2. Regrouper	2. Incitatif	2. Question interprétative (qui fait appel aux connaissances de l'élève, les informations sont données implicitement ou explicitement dans le texte)	2. Choix multiple
3. Déduire (inférence)	3. Expressif	3. Question critique (qui fait appel au jugement personnel de l'élève)	3. Réponse orale
4. Juger	4. Ludique		4. Réponse dans le texte (mot)
	5. Poétique		5. Réponse limitée (une ou deux phrases)
			6. Réponse élaborée (plusieurs phrases)
			7. Exécution (dessin, plan, ...)

à Montréal a conçu une telle banque d'items via le support informatique).

Une deuxième étape à respecter dans l'analyse de la pertinence d'un outil consiste en la révision systématique de cet outil avant de l'administrer. Bloom et al. (1981) ont présenté une liste de vérification établie par Hambleton et Eignor (1978) pour vérifier la validité d'un questionnaire comportant des items à choix

multiple. Scallon (1988, p. 215) en présente un échantillon: (Voir Tableau 9.)

On pourrait adapter le questionnaire du Tableau 9 à tous les genres d'items, en prenant soin d'y inclure le format de l'outil choisi.

Un tel article vise surtout à clarifier davantage la dimension pratique de l'évaluation formative. À partir des objectifs, il s'agit alors de définir le domaine, de

choisir le type d'outil approprié et de tabuler les résultats pour assurer un suivi. Allal (1984) a produit un schéma qui illustre cette démarche dans un contexte de travail de recherches. Bélair et Benoit (1988) ont détaillé cette démarche. (Figure 2)

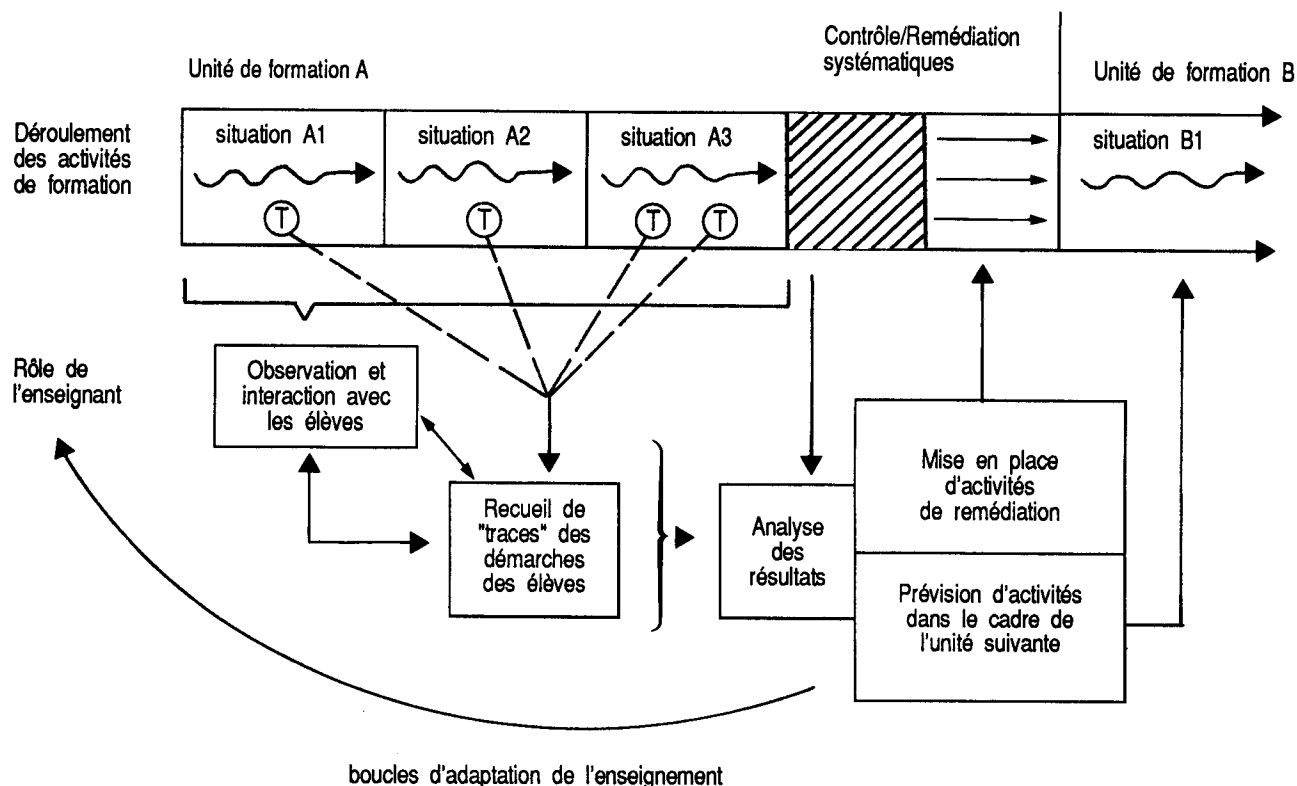
La figure 2 représente une unité de cours d'enseignement à la formation des maîtres qui se structure comme suit:

- trois situations de travail représentées par des ateliers et des cours théoriques.
- (A1-A2 et A3), chacune de ces situations comporte une activité d'apprentissage favorisant une évaluation formative interactive entre les élèves, d'une part, et entre l'enseignant et les élèves, d'autre part [].

- quatre travaux (T) sont exigés, faisant l'objet d'une évaluation formative interactive enseignant-élève et portant sur les démarches et les habiletés développées chez ces élèves. Ces situations sont suivies d'une période d'évaluation formative formelle impliquant un contrôle systématique (ex: examen, exercice ...)

Tableau 9			
PREMIER GROUPE		OUI	NON
1.	Est-ce que chaque question mesure un objectif important?	—	—
2.	La question posée est-elle clairement formulée?	—	—
3.	Les données fournies dans la question sont-elles indispensables?	—	—
4.	Les mauvaises réponses (leurre - distractors) sont-elles plausibles et attrayantes pour l'élève qui ne maîtrise pas la connaissance ou l'habileté visée?	—	—
DEUXIÈME GROUPE			
1.	La bonne réponse occupe-t-elle plus de place (ou contient-elle plus de texte) que chacun des autres choix de réponses proposées	—	—
2.	D'une question à l'autre, la position occupée par la bonne réponse a-t-elle été déterminée au hasard?	—	—
3.	Les questions sont-elles désignées par des nombres, et les choix de réponses, par des lettres?	—	—
4.	Si l'élève doit choisir la meilleure réponse (au lieu de la bonne réponse), la consigne est-elle soulignée dans la question?	—	—

Figure 2¹ — Articulations entre modalités d'évaluation formative



1. Allal L. *Évaluation pédagogique*. Notes de cours polycopiées, Document 1-7, Genève 1984

- l'analyse de ces situations et du contrôle donne lieu à une phase de remédiation systématique visant à améliorer la démarche de l'élève avant qu'il n'entreprenne une autre unité de cours lorsque l'élève démontre certaines difficultés [///].

L'enseignant peut alors décider de poursuivre l'enseignement en ajoutant des activités de remédiation [—————>] ou de revenir sur l'une ou l'autre des situations [A1, A2] illustrée par la boucle d'adaptation [<—————].

On s'aperçoit donc que toutes les étapes du processus d'évaluation sont clairement identifiées et surtout, planifiées en fonction de leur utilité dans la remédiation des apprentissages des élèves. Pour une mise en œuvre plus efficace de l'évaluation formative, il serait bon de faire ressortir un ensemble de considérations.

Perrenoud (1987) a établi sept conditions reprises par Bélair et Benoît (1988).

Les conditions à respecter pour l'enseignant:

- on ne peut poser que les problèmes qu'on peut espérer résoudre
- l'évaluation doit être possible en classe.

La condition à respecter pour l'élève:

- on doit respecter la logique du contrat didactique entre l'enseignant et l'élève.

La condition inhérente aux programmes:

- l'évaluation formative doit être compatible avec les pédagogies nouvelles.

La condition à respecter pour les parents:

- on ne peut pas ignorer leurs attentes dans la conception de formulaires d'évaluation.

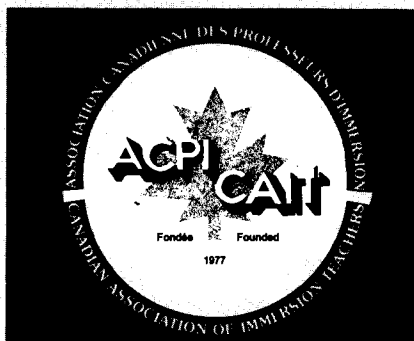
Les conditions inhérentes à la mise en œuvre de l'évaluation formative:

- on doit considérer l'enseignant assez compétent pour être autonome
- on doit prévoir une rétroaction immédiate et visible.

Les dernières conditions visent essentiellement les conseillers pédagogiques et les directions d'écoles qui doivent organiser une mise en œuvre suivie et structurée de l'évaluation formative en salle de classe, en tenant compte des multiples facettes élaborées dans cet article. Il va de soi que l'enseignant est le seul maître à bord de sa salle de classe et qu'il oriente ses stratégies d'enseignement et d'évaluation en fonction de son expérience. Il s'agit alors de l'aider en lui fournissant des outils d'évaluation prêts à être utilisés, basés sur les définitions de domaines suggérées par les programmes (s'il y en a, sinon on les fait), en l'accompagnant dans sa démarche et en lui donnant le support administratif essentiel à tout changement. ■

Bibliographie

- Allal, L. (1984). *Évaluation pédagogique*, notes de cours polycopiées, Document I-7, Genève.
- Bélair, L. & Benoît, A. (1988). *La gestion de l'évaluation formative, monographie en éducation*, Université d'Ottawa (à paraître).
- Bloom, B., Hastings T. & Madaus G.F. (1981). *Evaluation to Improve Learning*, McGraw-Hill, New York.
- Calvé, P. et Mollica, A. (éd.) (1987). *Le français langue seconde, des principes à la pratique*, La revue canadienne des langues vivantes, Welland, 411 p.
- Dulude, F. (1985). *Évaluer l'oral. Les nouvelles de l'ACPI*, vol 8, no 3, p. 6-10.
- Germain, C. et LeBlanc, R. (1987). *Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues*. Dans Calvé, P. et Mollica, A. (éd.), *Le français langue seconde, des principes à la pratique*, La revue canadienne des langues vivantes, Welland, p. 96-109.
- Girard, C., Huot, D. et Lussier-Charles, D. (1987). *L'évaluation de la compétence de communication en classe de langue seconde*. Dans Calvé, P. et Mollica, A. (éd.), *Le français langue seconde, des principes à la pratique*, La revue canadienne des langues vivantes, Welland, p. 373-384.
- Hambleton, R.K. & Eignor, D. (1978). Guidelines for evaluating criterion-referenced tests and test manuals. *Journal of Educational Measurement*, vol 15, no 4, p. 321-327.
- Lefebvre, M. et Bélair, L. (1985). *Test diagnostique, guide d'utilisation, 3e-4e-5e année*, Commission Scolaire Jacques-Cartier, Longueuil.
- M.E.O. (1987). *Programme-cadre de Français, cycles intermédiaire et supérieur*, Toronto.
- M.E.Q. (1984). *Éléments de docimologie*, fascicule 2: le lexique, Québec.
- Painchaud, G. (1986). *Quelques points de repère pour l'enseignement des langues secondes aux adultes*. Dans Ligier, F. et Savoie, L. (éd.), *Didactique en questions*, La lignée, Beloeil, p. 46-60.
- Perrenoud, P. (1987). *Évaluation formative: cinquième roue du char ou cheval de Troie?* conférence donnée au 10e congrès de l'ADMÉE, Hull.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion*, P.U.L., Québec, 171 p.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages: l'instrumentation*, P.U.L., Québec, 263 p.



**ASSOCIATION CANADIENNE DES
PROFESSEURS D'IMMERSION**

**CANADIAN ASSOCIATION OF
IMMERSION TEACHERS**

ACPI/CAIT

1815, promenade Alta Vista
Suite 101
OTTAWA (Ontario)
K1G 3Y6
(613) 738-4477

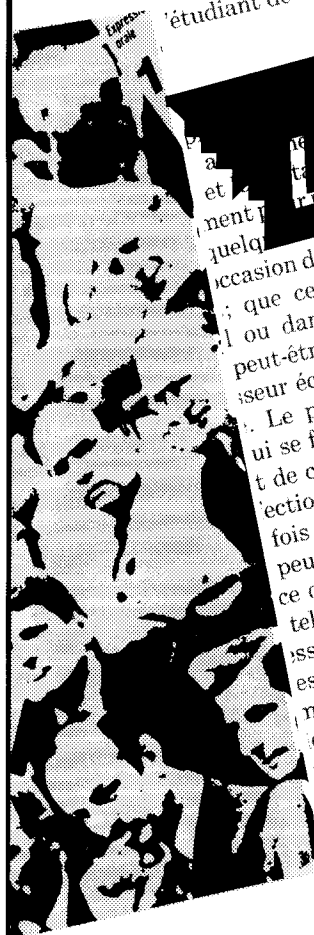
MEMBRES/MEMBERS

CANADA:	
TERRE-NEUVE	26
NOUVELLE-ÉCOSSE	14
LE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	14
NOUVEAU-BRUNSWICK	17
QUÉBEC	51
ONTARIO	246
MANITOBA	898
SASKATCHEWAN	67
ALBERTA	70
COLOMBIE-BRITANNIQUE	96
TERRITOIRES DU NORD-OUEST	5
YUKON	3

ÉTATS-UNIS	6
TOTAL	1513

Maintenant disponible

LE FRANÇAIS À LA UNE



LeDroit

Le Français à la UNE — Bon de commande
 Prix (à l'unité): 12,95 \$
 Cinq exemplaires ou plus: 11,95 \$

Veillez me faire parvenir _____ **exemplaire(s)**
du guide Le Français à la UNE

☐ **Ci-joint un chèque au montant de** _____ **\$**
☐ **Veillez me facturer**

Nom: _____

Fonction: _____

Matières enseignées: _____

Nom et adresse de votre établissement scolaire: _____

Nom de votre conseil scolaire: _____

Date: _____

Un outil pédagogique conçu pour vous!

Le Français à la UNE est un nouveau guide pédagogique publié par LeDroit, conçu pour vous, enseignantes et enseignants de français langue seconde et d'immersion.

Ses objectifs

Aider l'enseignante et l'enseignant de français langue seconde et d'immersion à dispenser un enseignement dynamique et profitable grâce à l'utilisation du **Journal en classe**.

Son contenu

Présenté sous forme de cartes d'activités, Le Français à la UNE est écrit dans un langage simple afin de permettre aux élèves de travailler individuellement ou en petites équipes.

Commandez votre exemplaire dès aujourd'hui!

Les services éducatifs LeDroit

LeDroit offre les services suivants aux enseignantes et enseignants qui désirent utiliser le journal en classe:

- des ateliers gratuits sur l'utilisation du journal en classe;
- des visites gratuites du quotidien LeDroit
- des exemplaires à moitié prix du quotidien LeDroit (minimum de 10 exemplaires)

Pour plus de renseignements, communiquez avec
Madeleine Reny Gendron
Téléphone: 560-2736