**Boîte à outils pour la mise en œuvre du Volume Complémentaire du CECR**

Scripts des vidéos sur   
« l’alignement constructif »

# Ceci est le script des vidéos du module VITbox sur « L’alignement constructif ». Les scripts suivent l’ordre des vidéos, en commençant par une très brève introduction qui résume le sujet pour ceux qui souhaitent se familiariser avec celui-ci mais ne souhaitent pas aller plus loin, suivi d’une vidéo qui présente le sujet plus en détail ainsi que deux vidéos portant sur certains aspects. En général, chaque vidéo se termine avec une liste de références qui peuvent vous aider à approfondir la thématique.

**Vidéo 1 : L’alignement constructif en aperçu**

**Diapositive 2**

L’alignement constructif est une approche pédagogique utilisée dans l’enseignement, l’évaluation et la conception des programmes d’études qui met l’accent sur l’alignement des objectifs d’apprentissage, des méthodes d’enseignement et des stratégies d’évaluation. Le principe fondamental de l’alignement constructif est que tous les aspects du processus d’enseignement et d’apprentissage doivent être soigneusement conçus et organisés pour contribuer à l’atteinte des objectifs de formation spécifiques.

Cette approche vise à optimiser l’apprentissage des apprenants en définissant tout d’abord les résultats d’apprentissage visés, puis en concevant le programme d’enseignement et finalement l’évaluation afin de créer un environnement d’apprentissage plus efficace et plus cohérent pour les apprenants.

**Diapositive 3**

Et pourquoi le concept d’alignement constructif est-il pertinent dans le *Volume complémentaire* du CECR ?

Le *Volume complémentaire* n’utilise pas le terme d’alignement constructif, mais l’idée souligne le message méthodologique qui sous-tend le CECR. En nous concentrant sur ce que les apprenants PEUVENT FAIRE, nous nous concentrons sur leurs besoins de communication et sur les objectifs que les apprenants devraient poursuivre pour répondre à ces besoins. Dans la version anglaise du *Volume complémentaire*, le terme utilisé est « *planning backwards* » (p. 29), c’est-à-dire ‘la planification à rebours’.

Comme nous l’avons déjà vu dans les modules précédents, l’approche actionnelle du CECR, soulignée dans le *Volume complémentaire*, présente un changement de paradigme pour l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation des langues. Cette approche considère les apprenants comme des acteurs sociaux interagissant dans le monde réel, où ils doivent effectuer des tâches de communication. Par conséquent, au lieu d’envisager l’enseignement et l’apprentissage de manière isolée, nous sommes encouragés à éviter de concevoir des activités d’apprentissage isolées qui couvrent un aspect sans objectif clair : les activités d’apprentissage doivent être conçues autour de ce que l’apprenant doit accomplir pour atteindre un objectif. L’évaluation est ensuite conçue en conséquence pour être significative et pertinente pour l’apprenant et utile pour l’apprentissage.

**Diapositive 4**

L’alignement constructif peut être utilisé pour guider la conception des programmes d’études, c’est-à-dire le contenu, les activités et les expériences d’apprentissage que les étudiants rencontreront tout au long d’un cours ou d’un programme éducatif, les méthodologies d’enseignement et les instruments d’évaluation, tels que les examens, les rubriques, etc.

**Vidéo 2 : L’approche actionnelle et l’alignement constructif**

**Diapositive 1**

Le *Volume complémentaire* du CECR met l’accent sur l’approche actionnelle, mais il souligne également l’importance de l’alignement entre les objectifs d’apprentissage, le programme, l’enseignement et l’évaluation – un concept généralement appelé « alignement constructif ».

**Diapositive 2**

Bien que le *Volume complémentaire* du CECR n’utilise pas le terme « alignement constructif », il souligne que la « principale fonction des descripteurs est d’aider à l’harmonisation entre curriculum, enseignement et évaluation » et que « les enseignants peuvent choisir les descripteurs du CECR en fonction de leur pertinence pour un contexte spécifique et les adapter en cours de route, si nécessaire » (p. 44).

Cela a évidemment un impact sur la conception des programmes d’études, car les enseignants doivent mettre en œuvre l’approche actionnelle non seulement dans l’enseignement et l’apprentissage, mais aussi dans l’évaluation.

**Diapositive 3**

Dans ce contexte, les descripteurs du CECR sont un outil précieux pour développer des tâches significatives et pertinentes à la fois pour l’enseignement et pour l’évaluation. Celles-ci doivent refléter des situations et des interactions réelles que les élèves rencontreront dans le monde réel, couvrant le domaine public, le domaine privé, le domaine professionnel et le domaine éducatif.

**Diapositive 4**

Pour citer le *Volume complémentaire* : « [...] La fonction première des descripteurs est de faciliter un **alignement transparent et cohérent entre le programme, l’enseignement et l’évaluation**, particulièrement l’évaluation par l’enseignant, et surtout entre le **‘monde de la classe de langue’ et le monde réel** » (p. 46).

**Diapositive 5**

Le tableau 5 à la page 45 du *Volume complémentaire* montre comment les descripteurs reflètent ce que les apprenants/candidats peuvent faire, ce qui est principalement pertinent pour l’enseignement et l’apprentissage, et la qualité de leurs prestations – un aspect pertinent pour l’évaluation. L’évaluation porte à la fois sur l’évaluation formative (y compris l’auto-évaluation) et sur l’évaluation sommative, ce qui permet aux différentes parties prenantes d’évaluer les compétences linguistiques.

La banque de données des descripteurs comprend des descripteurs plus simples, par exemple, destinés à l’apprenant qui peut les utiliser à des fins d’auto-évaluation, ainsi que des descripteurs plus complexes à l’usage des concepteurs de programmes d’études et des enseignants.

**Diapositive 6**

Jetons maintenant un coup d’œil à quelques définitions de l’alignement constructif, un terme évoqué pour la première fois par Biggs en 1996.

Dans sa définition de 2003 de « l’alignement constructif », Biggs souligne que le terme « alignement constructif » recouvre deux aspects, c’est-à-dire que les apprenants « construisent du sens par le biais d’activités d’apprentissage pertinentes » et que les enseignants créent un environnement d’apprentissage « qui soutient les activités d’apprentissage appropriées pour atteindre les résultats d’apprentissage souhaités ».

**Diapositive 7**

Et voici la citation de Biggs en version originale anglaise.

**Diapositive 8**

Le terme « constructif » dans « alignement constructif » reflète la vision constructiviste de l’apprentissage, qui souligne que le sens n’est pas transmis de l’enseignant à l’apprenant, mais que les apprenants doivent jouer un rôle actif dans le processus d’apprentissage ; ils ont besoin qu’on leur donne des tâches qui leur permettent de construire du sens.

**Diapositive 9**

En ce qui concerne le terme « alignement », Biggs souligne que les méthodes d’enseignement et les tâches utilisées pour l’évaluation doivent donc être alignées sur les activités d’apprentissage afin d’atteindre les résultats escomptés.

**Diapositive 10**

En bref, l’alignement constructif applique une approche constructiviste à l’enseignement des langues dans l’ensemble du programme de formation, c’est-à-dire dans l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation.

Les apprenants doivent être activement impliqués dans le processus d’apprentissage et doivent se voir confier des tâches significatives qui les obligent à construire un sens.

Afin de faciliter cette approche, les enseignants doivent aligner les objectifs d’apprentissage, l’enseignement et l’apprentissage, ainsi que l’évaluation. Ce faisant, l’approche constructiviste peut être appliquée de manière cohérente à l’ensemble du programme, y compris l’évaluation. L’agentivité et l’implication active des apprenants dans le processus d’apprentissage tout au long du cycle sont essentielles à la construction du sens et au développement des compétences linguistiques des apprenants.

**Diapositive 11**

Cela nécessite toutefois une analyse approfondie des besoins, qui permet ensuite de définir les objectifs d’apprentissage (par exemple lors de la rédaction des descriptions de modules), d’élaborer le programme de cours ainsi que le format de l’évaluation, qui doit être en phase avec les activités d’enseignement et d’apprentissage. De plus, l’évaluation nécessite un retour d’information approprié aux différentes étapes du cycle d’apprentissage.

**Diapositive 12**

Ce schéma montre le cycle dans lequel les aspects pertinents sont interdépendants les uns des autres, en commençant par l’analyse des besoins, la définition des objectifs d’apprentissage, la définition des méthodes d’enseignement et le développement des activités d’enseignement et d’apprentissage, qui conduisent ensuite à des tâches d’évaluation appropriées et à un retour d’information à l’apprenant.

**Diapositive 13**

Dans son diagramme montrant le système d’apprentissage complet, Barry O’Sullivan (2020) présente un modèle montrant la relation entre les théories cognitives et constructivistes de l’apprentissage, le programme et l’évaluation, basé sur le modèle de Shepard d’un « paradigme constructiviste émergent » (cf. O’Sullivan 2020 : 2).

**Diapositive 14**

Comme dans toute autre approche, l’approche actionnelle et/ou l’approche basée sur les tâches nécessite une cohérence entre les objectifs d’apprentissage, l’enseignement, les activités à accomplir par les étudiants (comme les projets ou les simulations globales basées sur des tâches) ainsi que l’évaluation, qui inclut le retour d’information (y compris le retour d’information fourni par les pairs et par l’enseignant).

**Diapositive 15**

Dans ce cycle d’enseignement – apprentissage – évaluation, les apprenants agissent en tant qu’acteurs sociaux et sont mis au centre de l’activité. Ils co-construisent du sens avec leurs pairs dans des activités de groupe collaboratives.

[Pour plus d’informations sur ce schéma, veuillez consulter le module VITbox sur l’approche actionnelle et la notion d’acteur social.]

**Diapositive 16**

En ce qui concerne l’analyse des besoins, nous devons prendre en compte les besoins des différentes parties prenantes, notamment : a) les décideurs au niveau international, national ou régional, b) les futurs employeurs, c) l’établissement de formation, d) les enseignants, e) les étudiants et toute autre partie concernée.

**Diapositive 17**

Considérons maintenant certains aspects liés à la réalisation d’une analyse des besoins.

Lors de la réalisation d’une analyse des besoins, nous devons définir a) le profil de l’apprenant, b) le niveau cible, c) l’objectif de la tâche ou de l’examen, y compris le type de langue spécifié par le programme, d) le rôle des participants dans l’interaction, e) le support, le mode et le canal de communication et f) l’événement de communication au cours duquel les apprenants effectuent des tâches de la vie réelle.

**Diapositive 18**

Lorsque nous définissons les objectifs d’apprentissage ou les résultats escomptés, nous devons commencer par l’analyse des besoins, comme mentionné ci-dessus, puis définir le niveau CECR visé et choisir les descripteurs pertinents dans notre ou nos contextes.

Les descriptions de modules peuvent être un outil utile pour décrire les objectifs d’apprentissage et les résultats escomptés, les critères d’admission (par exemple, le niveau d’entrée), le contenu du cours ou du module, la méthodologie appliquée ainsi que le format et les critères d’évaluation.

**Diapositive 19**

En ce qui concerne l’élaboration du programme d’études, il y a deux options.

L’option 1 est appelée « *forward design* » par Jack Richards (« la conception prospective » ; Richards 2013 : 8-13), car les éducateurs ou les enseignants commenceront par l’enseignement, puis planifieront l’évaluation selon les différentes étapes suivantes :

1. identifier les besoins
2. définir les objectifs d’apprentissage (« résultats d’apprentissage visés »)
3. spécifier des méthodes d’enseignement
4. développer des activités d’enseignement et d’apprentissage
5. élaborer les tâches d’évaluation

**Diapositive 20**

L’option 2 est appelée « *backward design* » (« conception à rebours » ; Richards 2013 : 20-28), car les éducateurs ou les enseignants définiront d’abord l’évaluation, élaboreront ensuite les méthodes d’enseignement et les activités d’enseignement et d’apprentissage. Les étapes adopteront donc l’ordre suivant :

1. identifier les besoins
2. définir les objectifs d’apprentissage (« résultats d’apprentissage visés »)
3. élaborer les tâches d’évaluation
4. spécifier des méthodes d’enseignement
5. développer des activités d’enseignement et d’apprentissage

C’est-à-dire que les tâches d’évaluation sont conçues avant d’aborder les méthodes et les activités d’enseignement. Par conséquent, dans cette liste, les aspects sous numéros 3 à 5 apparaissent dans un ordre différent.

**Diapositive 21**

Voyons maintenant comment ces approches peuvent être mises en pratique.

En ce qui concerne l’enseignement, après avoir précisé les méthodes d’enseignement, les enseignants doivent définir les projets à réaliser en classe, sélectionner et préparer les ressources à télécharger sur la plateforme d’apprentissage virtuel, notamment dans un format d’apprentissage mixte, préparer les activités en classe, préparer les tâches d’auto-évaluation et d’évaluation par les pairs ainsi que les activités d’évaluation formative, et définir également des stratégies de retour appropriées.

Vous pouvez soit appliquer la conception prospective et planifier les premières activités d’enseignement et d’apprentissage, soit la conception à rebours où vous commencerez par préparer les tâches d’évaluation, soit une combinaison des deux où vous adaptez vos tâches initiales en fonction de l’avancement du projet des apprenants.

**Diapositive 22**

Lorsque les enseignants appliquent l’approche actionnelle à l’évaluation, ils doivent développer des tâches authentiques intégrées dans un scénario réaliste, pertinent et significatif. Celui-ci doit être aligné sur les activités d’enseignement. Les enseignants doivent également vérifier si le scénario permet aux candidats d’agir en tant qu’acteurs sociaux, qui peuvent contribuer avec leurs propres connaissances et compétences individuelles à discuter d’un sujet pertinent et significatif, à développer un résultat ou un produit, ou à résoudre un problème authentique.

**Diapositive 23**

Lorsque les enseignants alignent leurs méthodes d’enseignement, les activités d’apprentissage et l’évaluation, le résultat positif est tout d’abord un haut degré de transparence, mais également une harmonisation des pratiques d’enseignement et d’évaluation. L’alignement constructif permet aux enseignants et aux apprenants de mettre les choses en perspective, il augmente la validité apparente et rend l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation plus significatifs pour les apprenants. Cela contribue à augmenter le taux de satisfaction des étudiants, des enseignants et des futurs employeurs, et augmentera, espérons-le, la motivation des apprenants et des candidats.

**Diapo 23**

Cette liste de références permet d’accéder à des informations plus détaillées sur l’alignement constructif.

Biggs, John B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. In : *Higher Education* 32, 247-264.

Biggs, John B. (2003). Aligning teaching for constructing learning. In : *The Higher Education Academy* : <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/aligning-teaching-constructing-learning> (publication en ligne).

Fischer, Johann / Wolder, Nicole (2021). Erfahrungen in der Umsetzung der Inhalte des Begleitbands zum GeR im Hochschulkontext – Ergebnisse eines Projektes des Europarates und Handlungsbedarf für Hochschulsprachenzentren. In : *Fremdsprachen und Hochschule* 96, 7-27.

Fischer, Johann / Wolder, Nicole (2022). Implementation of the CEFR Companion Volume in the UNIcert® and NULTE Networks. In : North, Brian / Piccardo, Enrica / Goodier, Tim / Fasoglio, Daniela / Margonis-Pasinetti, Rosanna / Rüschoff, Bernd (éds.) : *Enriching 21st century language education. The CEFR Companion Volume in practice*, Strasbourg : Council of Europe Publishing, 185-201 ; <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>.

Graves, Kathleen (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. In : *Language Teaching* 41 (2), 147-181.

Green, Anthony (2016). Assessment literacy for language teacher[s]. In : Dina Tsagari (éd.) : *Classroom-based Assessment in L2 Contexts*. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing. 8-29.

O’Sullivan, Barry (2020). *The Comprehensive Learning System*. British Council: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cls_bcps1_bos_30-09-2020_final.pdf>   
(publication en ligne)

Richards, Jack C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central and backward design. In : *RELC Journal* 44 (1), 5-33.

**Video 3 : L’alignement dans la pratique : conception des tâches**

**Diapositive 2**

Dans la présentation précédente, nous avons découvert les principes de l’alignement constructif. Regardons maintenant un exemple qui montre comment nous pouvons utiliser le *Volume complémentaire* pour mettre en pratique les principes de l’alignement constructif. Commençons tout d’abord par nous rappeler ce que signifie l’alignement constructif. L’alignement constructif consiste à harmoniser les besoins des apprenants, l’enseignement et l’apprentissage ainsi que l’évaluation.

En ce sens, et comme nous l’avons déjà vu, nous pouvons utiliser les descripteurs pour faciliter un alignement transparent et cohérent entre le programme, l’enseignement et l’évaluation, et surtout entre le monde du cours de langue et le monde réel.

**Diapositive 3**

Comment pouvons-nous donc appliquer les descripteurs à la conception d’une tâche ? La première chose à retenir est que les utilisateurs de langues sont des acteurs sociaux qui utilisent la langue pour accomplir une tâche dans le monde réel. L’apprenant ou l’utilisateur de la langue joue un rôle central, et il doit s’engager dans des tâches significatives et pertinentes qui seront effectuées en coopération avec d’autres apprenants pour mener à bien une activité de la vie réelle.

Alors, comment pouvons-nous utiliser les descripteurs à cette fin ? Examinons une approche possible. Nous devons d’abord réfléchir à ce que nous voulons que l’apprenant fasse et, une fois que nous l’avons décidé, nous devons trouver les descripteurs qui correspondent à ces activités. Maintenant que nous connaissons les objectifs des apprenants et que nous savons les descripteurs qui conviennent, nous sommes prêts à concevoir une activité qui permettra à nos apprenants de mettre en pratique les compétences décrites dans les descripteurs que nous avons choisis. Nous devons nous rappeler que l’activité doit être significative pour les apprenants et liée au monde réel. Une fois notre tâche conçue, nous devons décider comment elle sera évaluée, et nous pouvons utiliser les grilles d’évaluation dans les annexes du *Volume complémentaire* (annexes 1 à 4) pour cela. En résumé, lors de la conception d’une tâche, nous devons nous rappeler que les langues sont utilisées pour atteindre un objectif, mais que le simple fait d’utiliser une langue n’est pas, en soi, un objectif.

**Diapositive 4**

Examinons donc la façon dont nous pouvons utiliser les descripteurs dans le *Volume complémentaire* pour concevoir nos tâches. Nos étudiants sont de jeunes apprenants qui apprennent l’anglais au niveau B1 ; ils utiliseront l’anglais pour voyager (loisirs) et pour interagir avec des jeunes de leur âge. Leur tâche consistera à préparer un voyage culturel en France pour des étudiants allemands.

**Diapositive 5**

Nous devons nous rappeler qu’il s’agit d’un exemple, et qu’il n’inclura pas tout ce que les apprenants devront faire pour répondre à leurs besoins (c’est-à-dire communiquer avec des jeunes de leur âge). Dans ce cas, nos étudiants devront préparer un voyage culturel en France pour des étudiants allemands, et nous allons leur donner plusieurs tâches pour y parvenir.

Nos étudiants devront faire des recherches en ligne pour trouver des informations, résumer les informations, débattre avec d’autres étudiants sur les informations trouvées, discuter leurs idées et informer d’autres personnes sur les informations et les résultats de leurs discussions. Idéalement, nous aimerions que nos étudiants effectuent ces tâches en ligne, afin de pouvoir exploiter la multimodalité de l’interaction en ligne. En fonction des tâches qu’ils devront accomplir, nous avons choisi des descripteurs liés à :

* transmettre des informations spécifiques par écrit (médiation : médiation de textes)
* traiter un texte à l’oral (médiation : traiter un texte à l’oral)
* coopérer pour construire du sens (interaction écrite générale) (médiation de concepts)
* exploiter un répertoire pluriculturel (compétence plurilingue et pluriculturelle)
* et s’engager dans des conversations et des discussions en ligne (conversation et discussion en ligne).

**Diapositive 6**

Puisque nos apprenants sont des jeunes, nous pouvons consulter la liste de descripteurs représentatifs développés pour les apprenants en langues disponible sur le site Internet du Conseil de l’Europe (<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>). Cette ressource destinée aux éducateurs comprend des descripteurs du CECR organisés par échelle, leur pertinence suggérée (ou non) pour les jeunes apprenants, et des exemples de descripteurs pour jeunes apprenants du Portfolio européen des langues montrant une correspondance avec les descripteurs du CECR. Le document fournit une vue d’ensemble de la manière dont les descripteurs peuvent être liés, en termes de contenu et d'orientation, aux besoins des jeunes apprenants. Pour plus d’information sur ce document, veuillez consulter la section bibliographie de cette présentation.

En examinant les descripteurs que nous avions choisis dans la liste des descripteurs développés pour les apprenants en langues (sur la diapositive nous pouvons voir une image capturée de ce document), nous constatons qu’ils sont considérés comme pertinents (ou partiellement pertinents) à condition que nous fassions attention au sujet choisi (puisqu’il doit être approprié à l’âge) et que nous fournissions le soutien et l’orientation nécessaires pour la réalisation de la tâche.

**Diapositive 7**

N’oublions pas que nos étudiants apprennent l’anglais à un niveau B1 et qu’ils s’en serviront pour voyager et interagir avec les jeunes de leur âge. Afin de leur permettre d’apprendre et de pratiquer le vocabulaire correspondant, nous concevons une activité pour maximiser l’interaction et nous le ferons en utilisant les technologies dans la salle de cours.

Comme indiqué précédemment, l’objectif de notre activité est d’amener les étudiants à rechercher des informations en ligne, à résumer ces informations, à débattre avec d’autres étudiants sur les informations trouvées, à discuter des idées et à transmettre ces idées oralement. Étant donné que notre activité se réfère principalement aux activités en ligne et à la médiation, afin de préciser davantage le cadre de nos tâches, nous pouvons nous référer à [l’Annexe 6 du *Volume complémentaire*](https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270), qui nous donne des exemples d’utilisation dans différents domaines pour les descripteurs des activités d’interaction et de médiation en ligne. Il s’agit d’une ressource utile car elle peut nous aider à choisir ou à concevoir des activités pertinentes pour chacun des niveaux.

Dans ce cas, nous choisirons le domaine personnel (puisqu’il s’agit des jeunes) et le domaine public (en choisissant soigneusement un sujet adapté à leur âge) et nous examinerons des dépliants, des brochures et des panneaux d’information.

**Diapositive 8**

Nous devons maintenant décider comment notre tâche sera évaluée, et nous pouvons utiliser les caractéristiques qualitatives de la langue parlée incluses dans l’annexe 3 pour avoir une idée des caractéristiques qu’une production orale de ce niveau devrait avoir. L’annexe nous donne des informations sur ce qu’un utilisateur de niveau B1 devrait être capable de faire en termes d’étendue, de précision, de fluidité, d’interaction, de cohérence et de phonologie.

**Diapositive 9**

Puisque nous voulons concevoir une tâche qui exploite la multimodalité de l’interaction en ligne, afin de concevoir son évaluation, nous examinerons également la grille d’évaluation des textes écrits fournie en annexe 4. Dans ce cas, nous avons une description de ce que les utilisateurs B1 seraient capables de faire en termes de performance globale, d’étendue, de cohérence et de précision, lorsqu’ils décrivent quelque chose ou fournissent des arguments et donnent des avis.

**Diapositive 10**

Dans cette optique, il est temps de définir notre tâche. Il s’agira de préparer un voyage culturel en France pour les étudiants allemands. Afin de réaliser cette macro-tâche, nous donnerons à nos étudiants plusieurs micro-tâches qui les amèneront à s’engager dans des activités de la vie réelle : rechercher des informations en ligne, résumer des informations par écrit, débattre sur les informations choisies, s’engager dans des discussions sur différentes cultures et transmettre des informations de manière efficace.

**Diapositive 11**

Nous devrons également décider d’une forme d’évaluation (évaluation par l’enseignant, auto-évaluation, évaluation par les pairs). Nous pouvons nous inspirer des descripteurs figurant dans les annexes comme guide et créer notre propre grille d’évaluation. Nous pouvons même avoir différentes grilles selon qu’elles seront utilisées par les enseignants ou les étudiants. Dans notre exemple, la grille créée répond à l’objectif de la tâche : résumer, rédiger un texte, encourager la discussion, parler des différences culturelles, être intelligible, etc.

**Diapositive 12**

Résumons donc notre processus : nous avons défini les objectifs de notre tâche, en décidant de ce que nos apprenants doivent faire dans la vie réelle et en nous assurant que cela corresponde à leur profil. Nous avons ensuite examiné les descripteurs du *Volume complémentaire* et choisi ceux qui nous semblaient les plus pertinents. Nous avons rempli une liste de descripteurs et nous nous sommes assurés qu’ils s’appliquent à nos jeunes apprenants en examinant des échantillons représentatifs de descripteurs développés pour les apprenants de langues. Pour trouver des idées de contexte d’utilisation qui conviendraient à notre tâche et à nos apprenants, nous avons consulté l’annexe 6 du *Volume complémentaire* et avons choisi les domaines qui conviennent le mieux à nos objectifs. Comme nous savions que nous allions demander à nos apprenants d’écrire et de parler, pour avoir une idée des caractéristiques de la langue cible que nous attendons, nous avons consulté l’annexe 3, les caractéristiques de la langue parlée, et l’annexe 4, la grille d’évaluation de l’écrit. Enfin, et avec toutes les informations que nous avions recueillies, nous avons affiné la conception de notre activité, avec une macro-tâche, et plusieurs micro-tâches qui sont nécessaires pour réaliser la tâche principale.

**Diapositive 13**

Nous avons étudié un exemple de processus, mais comment décider du type de tâches dont nous avons besoin ? Quel genre de questions devons-nous nous poser ? Nous devons avoir une idée claire de nos objectifs, en termes d’enseignement, d’apprentissage et d’évaluation de nos élèves, puis nous devons décider du type de tâche que nous allons développer : est-elle conçue pour susciter des compétences en matière d’écriture, d’expression orale, de médiation, ou une combinaison de ces éléments ? Lorsque nous pensons à la tâche, compte tenu de nos objectifs et du niveau et du profil de nos étudiants, pouvons-nous dire que notre tâche est alignée sur ce que les apprenants peuvent faire à ce niveau selon le *Volume complémentaire* du CECRL ? Et enfin, cette tâche est-elle alignée sur ce que nous enseignons et sur nos objectifs ?

**Diapositive 14**

Pour en savoir plus, consultez la bibliographie suivante.

Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l’Europe : pages thématiques sur le CECR et le PEL : <https://www.ecml.at/Thematicareas/CEFRandELP/tabid/1935/language/fr-FR/Default.aspx>, dernier accès : 20 novembre 2024.

Portfolio européen des langues (PEL) : [www.coe.int/fr/web/portfolio](http://www.coe.int/fr/web/portfolio), dernier accès : 20 novembre 2024.

Goodier T. (éd.) (2018). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – resource for educators, Volume 1: Ages 7-10*, Education Policy Division, Council of Europe, disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16808b1688>, dernier accès : 20 novembre 2024.

Goodier T. (éd.) (2018). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*, Education Policy Division, Council of Europe, disponible en ligne : [https://rm.coe.int/16808b1689](https://rm.coe.int/16808b1689" \o "https://rm.coe.int/16808b1689); dernier accès : 20 novembre 2024.

Goullier F. (2007). *Les outils du Conseil de l’Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier / Strasbourg : Conseil de l’Europe.

# Vidéo 4 : L’alignement constructif dans la pratique : conception de grilles d’évaluation

## Diapositive 2

La conception d’une bonne grille d’évaluation des compétences en langues est essentielle pour garantir une mesure précise et fiable de la compétence ou de la performance linguistique. Une grille d’évaluation bien conçue fournit des lignes directrices et des critères clairs aux évaluateurs afin qu’ils puissent évaluer les compétences linguistiques de manière cohérente et équitable. Elle permet de minimiser la subjectivité et d’améliorer la validité et la fiabilité du processus d’évaluation.

Il est important de concevoir une bonne grille d’évaluation parce qu’elle fournit la validité, la fiabilité, le retour d’information pour améliorer les compétences et un cadre commun.

## Diapositive 3

1. Validité : Dans le contexte des examens de langues, la validité fait référence à la mesure dans laquelle l’examen utilisé mesure ce qu’il est censé mesurer. Elle détermine si l’examen est un outil valide pour évaluer son construit ou l’élément spécifique que l’examen est censé évaluer, en l’occurrence, la compétence linguistique. La grille d’évaluation doit refléter avec précision les concepts et les compétences mesurés. En définissant les critères spécifiques pour les différents niveaux de compétence ou descripteurs de performance, la grille d’évaluation garantit que l’évaluation mesure ce qu’elle a l’intention de mesurer. Une grille d’évaluation valide s’aligne sur les cadres ou théories établis en matière de compétences linguistiques et fournit une base fiable pour l’interprétation des résultats des examens.

## Diapositive 4

1. Fiabilité : La fiabilité d’un examen linguistique fait référence à la mesure dans laquelle un examen linguistique mesure de manière cohérente et précise les compétences ou les aptitudes linguistiques qu’il est censé évaluer. En d’autres termes, elle évalue la mesure dans laquelle l’examen produit des résultats cohérents lorsqu’il est administré aux mêmes personnes dans des conditions similaires. Une grille de notation bien conçue renforce la fiabilité de l’évaluation. Elle favorise une notation cohérente par différents évaluateurs, réduisant ainsi les biais individuels et les idiosyncrasies. La grille doit être claire et sans ambiguïté, afin que les évaluateurs puissent appliquer les critères de manière cohérente à plusieurs candidats et dans différents contextes d’évaluation. La fiabilité est essentielle pour produire des résultats cohérents et sûrs.

## Diapositive 5

1. Retour d’information pour l’amélioration : Une bonne grille d’évaluation permet d’obtenir un retour d’information significatif aux candidats. Des descripteurs clairs et spécifiques aux différents niveaux de compétence aident les candidats à comprendre leurs forces et leurs faiblesses, ce qui leur permet de se concentrer sur les domaines à travailler et à améliorer. Elle permet également aux concepteurs d’examens d’identifier les domaines dans lesquels les candidats éprouvent souvent des difficultés, ce qui permet d’affiner et d’améliorer les méthodes d’enseignement et le matériel d’évaluation.

## Diapositive 6

1. Un cadre commun : une bonne échelle de notation permet d’uniformiser l’évaluation linguistique. Elle fournit un cadre commun que tous les évaluateurs peuvent suivre, garantissant ainsi que les candidats sont évalués de manière cohérente dans différents contextes et dans différentes situations d’examens. Cette standardisation est cruciale pour comparer les résultats dans le temps, entre différentes populations ou entre différents centres d’examen.

## Diapositive 7

Il existe deux types principaux de grilles d’évaluation : les grilles holistiques et les grilles analytiques.

Les grilles de notation holistiques fournissent une évaluation globale des compétences ou des performances linguistiques d’un candidat. Elles impliquent généralement l’attribution d’un score ou d’une note unique reflétant la qualité globale des compétences linguistiques du candidat. La diapositive montre un exemple de ce à quoi pourrait ressembler une échelle d’évaluation holistique.

## Diapositive 8

Les grilles d’évaluation analytiques décomposent les capacités linguistiques en critères ou dimensions spécifiques. Les évaluateurs évaluent chaque critère séparément et attribuent des notes ou des appréciations individuelles. Ce type d’échelle fournit un retour d’information détaillé sur les différents aspects de la compétence linguistique, ce qui permet une évaluation plus précise et plus détaillée. La diapositive montre ici un exemple de ce à quoi pourrait ressembler une grille d’évaluation analytique.

## Diapositive 9

Les deux types de grilles ont des caractéristiques qui les rendent plus adaptées à un contexte ou à un autre. Ces caractéristiques ne sont pas absolues, mais en général, et selon la littérature, les grilles analytiques sont souvent plus fiables, offrent des informations diagnostiques plus riches pour favoriser le processus d’apprentissage et conviennent mieux aux évaluateurs novices. D’autre part, les grilles holistiques sont plus proches de l’authenticité, car elles évaluent la performance globale sans la décomposer en composantes ou critères spécifiques, et favorisent la rapidité de la notation.

## Diapositive 10

Le type de grille que nous choisirons dépendra de l’objectif de notre évaluation, du ou des types de tâches qui seront évaluées, du profil de nos évaluateurs, du retour d’information que nous voulons fournir à nos étudiants et de questions d’ordre pratique, telles que les ressources dont nous disposons.

## Diapositive 11

Avant de regarder un exemple concret, passons en revue les outils que nous avons à notre disposition pour élaborer nos propres grilles d’évaluation.

Le CECR et le *Volume complémentaire* peuvent aider les concepteurs de grilles d’évaluation à aligner les échelles sur les niveaux de compétence décrits dans les deux documents, tandis que le *Manuel pour relier les examens de langues au ‘Cadre européen commun de référence pour les langues’* et son *Supplément de Référence* décrivent pas à pas la manière de concevoir des instruments d’évaluation.

## Diapositive 12

Il existe également des ressources qui offrent des exemples spécifiques de compétences linguistiques à chaque niveau, ainsi que des lignes directrices pour les développeurs d’examens qui en préparent pour les langues à des fins spécifiques.

## Diapositive 13

Le *Manuel pour relier les examens de langues au ‘Cadre européen commun de référence pour les langues’* est particulièrement utile, car il propose des instructions, des documents de référence, des grilles et des listes de contrôle.

## Diapositive 14

Il comporte une section consacrée à la production orale, dans laquelle sont énumérés des critères particulièrement pertinents pour cette compétence, tels que la communication interactive ou la prononciation.

## Diapositive 15

Ainsi qu’une section consacrée à la production écrite, où des critères particulièrement pertinents pour cette compétence sont énumérés, tels que l’étendue et la précision grammaticale ou la précision lexicale.

## Diapositive 16

Quelles sont les premières étapes dans la conception d’une grille d’évaluation ? Tout d’abord, nous devons prendre une décision concernant le type de grille. Dans le cas présent et aux fins de notre exemple, nous nous concentrerons sur une grille analytique pour un type d’activité de médiation : la lecture pour préparer la production écrite. Pour ce faire, si nous suivons les principes de l’alignement constructif, nous examinerons nos objectifs d’apprentissage et notre programme d’études ou d’enseignement, ainsi que l’objectif de notre évaluation.

## Diapositive 17

Prenons un exemple et réfléchissons à une grille d’évaluation pour évaluer les étudiants d’un cours d’anglais pour le tourisme. Nous passerons des objectifs généraux du cours aux objectifs spécifiques de la tâche pour laquelle nous concevrons la grille qui porte sur la lecture pour passer à la production écrite. Quels sont donc nos principaux objectifs ? Quels sont nos objectifs dans le cadre de la tâche de lire pour écrire ? La définition de nos objectifs permet également d’identifier notre public cible.

## Diapositive 18

Dans le cas de l’enseignement, nous passerons également du général – comment aider nos étudiants à atteindre leurs objectifs dans notre domaine – au spécifique, – comment les aider à atteindre leurs objectifs dans les activités qui nécessitent la lecture pour écrire.

## Diapositive 19

Enfin, nous définirons ce que nous voulons évaluer et comment. Dans ce cas, nous avons décidé d’évaluer en utilisant des tâches ou des scénarios liés aux objectifs initiaux et à l’enseignement dispensé. Dans une approche actionnelle basée sur les tâches, l’accent est mis sur la réalisation d’un but ou d’un objectif spécifique et les tâches peuvent être présentées comme des activités indépendantes. L’accent est mis sur la réalisation d’une tâche particulière ou d’un ensemble de tâches. Dans une approche basée sur des scénarios, l’accent est mis sur la création d’une situation ou d’un contexte réaliste dans lequel les participants ou les apprenants doivent prendre des décisions, résoudre des problèmes ou répondre à des défis. Les scénarios visent à reproduire des situations du monde réel, ce qui les rend plus immersifs et plus pertinents.

## Diapositive 20

Nous sommes maintenant prêts à décider quels critères nous voulons inclure dans notre grille. Pour ce faire, nous nous tournerons vers le *Volume complémentaire* et ses descripteurs, et nous décomposerons les tâches requises pour accomplir la macro-tâche ou tâche principale (lire un ou plusieurs textes et produire un texte écrit relié en utilisant les informations comprises) pour décider quels critères peuvent nous aider à définir la réussite dans ces tâches.

Nous pouvons diviser le processus en trois micro-tâches : la compréhension d’un texte, la rédaction d’un texte dans lequel les arguments lus sont intégrés et réutilisés et la réalisation de l’objectif de communication. Une fois que nous avons déterminé les micro-tâches que l’apprenant doit accomplir, nous pouvons examiner les grilles existantes et voir comment elles peuvent être utilisées à nos fins. Dans le cas présent, nous avons choisi plusieurs échelles du *Volume complémentaire* qui peuvent nous aider à définir la réussite dans les différentes activités.

## Diapositive 21

L’étape suivante consiste à déterminer les critères qui seront inclus dans notre grille de notation ; dans le cas présent, nous avons choisi quatre critères principaux :

* la compréhension du texte et la réutilisation des arguments, ce qui inclut la compréhension écrite et la capacité à traiter un texte écrit ;
* l’exactitude grammaticale et le contrôle du vocabulaire ;
* le développement thématique, y compris la capacité à exprimer des idées de manière logique et cohérente ;
* la réalisation de l’objectif de communication, qui comprendra l’accomplissement efficace de la tâche et la production de l’effet désiré sur le lecteur.

## Diapositive 22

Nous sommes maintenant prêts à rédiger nos critères d’évaluation et nous pouvons commencer par adapter les descripteurs choisis en fonction de nos besoins. Au début, nous définirons la bande médiane, c’est-à-dire ce qui constituerait une performance acceptable pour le niveau que nous examinons, puis travailler à partir de là. Pour adapter les descripteurs et créer les nôtres, nous devons nous concentrer sur nos objectifs spécifiques, et nous pouvons également utiliser les performances des apprenants pour examiner leurs caractéristiques afin que notre grille d’évaluation soit significative pour notre contexte.

## Diapositive 23

La dernière étape est la validation qualitative et quantitative. Nous n’entrerons pas dans les détails ; nous nous contenterons de donner un aperçu général de ce qu’impliquerait la validation qualitative et de fournir quelques références pour vous guider au cas où vous seriez intéressé par la validation quantitative. Dans ce diagramme, vous pouvez voir les différentes étapes qui pourraient être suivies pour la validation qualitative d’une échelle. Tout d’abord, nous devons recueillir les performances des étudiants (des productions écrites par exemple), puis nous devons les évaluer et les diviser en groupes, en regroupant toutes les bonnes performances, toutes les performances moyennes, et ainsi de suite. Puis, nous devrions examiner chaque groupe de performances pour voir quelles sont les caractéristiques qui les définissent, c’est-à-dire quelles sont les caractéristiques des bonnes performances ? Quels sont les éléments qui caractérisent une performance inférieure à la moyenne ? Une fois cela fait, nous devons revenir à notre grille et voir si les descripteurs du score le plus élevé de notre grille coïncident avec les caractéristiques observées dans les très bonnes performances ; nous répéterons ensuite ce processus pour chaque bande de notre échelle. Enfin, nous pouvons réviser nos descripteurs pour ajouter les caractéristiques que nous avons trouvées dans les performances et que nous pensons devoir être représentées dans la grille, ou pour éliminer ou reformuler les éléments qui se trouvaient dans la grille mais qui se sont peut-être avérés moins utiles lors de l’analyse des performances.

## Diapositive 24

Comme nous ne pouvons pas décrire en détail ce qui serait nécessaire pour la validation quantitative, c’est-à-dire pour la validation statistique de notre grille, nous vous proposons deux références utiles au cas où vous aimeriez vous familiariser avec la validation quantitative et souhaiteriez en savoir plus.

## Diapositive 25

Pour en savoir plus, consultez la bibliographie suivante :

Barkaoui, Khaled. (2010). Explaining ESL essay holistic scores: A multilevel modeling approach. *Language Testing*, 27(4), 515-535.

Conseil de l’Europe. (2009). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Un manuel*. Strasbourg.  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2e>

Conseil de l’Europe. (2009). *Supplément de Référence accompagnant le Manuel pour Relier les Examens de langues au CECR*. / *Reference Supplement to the Manual for Relating Language examinations to the CEFR*. Strasbourg.   
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/additional-material>

Knoch, U. (2009). Évaluation diagnostique de l'écriture : A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275-304.

Weigle, S. C. (1994). Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11(2), 197-223.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.