

**Simon Collin et Thierry Karsenti, Université de Montréal**

**R031 : Référentiel de compétences à l'oral pour l'apprentissage du français bonifié par les TIC**

\*Note sur la modalité préconisée par le comité évaluateur

Le comité évaluateur a préconisé une présentation par affiche, plutôt qu'une communication. Or il me paraît difficile de proposer une présentation par affiche en lien avec le thème du texte dans la mesure où il inclut entre autres l'usage de la vidéo en rapport avec l'évaluation du français langue seconde. Une affiche ne permettant pas de lire des vidéos, la présentation deviendrait caduque de fait. Il apparaît donc que seul un outil technologique tel que PowerPoint dans le cadre d'une communication orale permettrait d'exploiter la vidéo lors de cette présentation et ainsi de montrer à l'auditoire toute sa pertinence dans le processus d'évaluation du français langue seconde. Aussi, je souhaiterais que soit reconsidérée la modalité suggérée pour cette présentation à la lumière de ce point. Par ailleurs, l'usage de la vidéo dans une communication orale durant votre colloque ne ferait qu'ajouter à la modernité et à l'innovation que connaît le français langue seconde en 2010.

En vous remerciant par avance de votre compréhension.

Cordialement,

Simon Collin

## **Introduction**

Ce texte vise à évaluer le potentiel d'auto-régulation du *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français*. Cet outil d'évaluation de la compétence orale en FLS s'accompagne de clips vidéo en accès libre sur Internet, ce qui le situe au carrefour de l'évaluation et de l'intégration pédagogique des TIC en français langue seconde (FLS).

Afin d'évaluer le potentiel d'auto-régulation du *Référentiel* pour le développement de la compétence orale des apprenants de français langue seconde, nous commencerons par présenter le concept d'auto-régulation et notamment le modèle de Zimmerman, Bonner et Kovach (2000), lequel nous semble particulièrement adapté au contexte d'enseignement-apprentissage. À la lumière de ce modèle, nous déterminerons les utilisations pédagogiques du *Référentiel* susceptibles de soutenir les étapes du processus d'auto-régulation des apprenants de FLS. Avant cela, nous présentons brièvement le *Référentiel* afin de contextualiser notre analyse.

### **1. Présentation du *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français***

Nous pouvons d'abord nous intéresser au contenu du *Référentiel*.

#### **1.1. Contenu du *Référentiel***

Le *Référentiel* s'échelonne sur six niveaux, du niveau 0 (« Débutant complet ») au niveau 5 (« Expert ») en passant par les niveaux 1 (« Débutant »), 2 (« Apprenti »), 3 (« Intermédiaire ») et 4 (« Avancé »). Le niveau 0 est spécifique au *Référentiel*. Il s'applique au cas des élèves n'ayant aucune connaissance préalable du français ou étant capables de le comprendre un peu mais pas de le parler pour autant, ce qui est un cas de figure possible dans le contexte bilingue du Canada, où les langues officielles (français et anglais) se côtoient mais ne se mélangent pas nécessairement. Outre ses six niveaux, le *Référentiel* admet six composantes orales : Capacité globale à communiquer ; Vocabulaire ; Grammaire et syntaxe ; Degré de présence de l'anglais ; Rythme et intonation ; Prononciation. Ce découpage de la compétence à communiquer a été particulièrement influencé par les consultations que nous avons menées auprès des différents acteurs éducatifs à travers le Canada.

## 2.2. Utilisation pédagogique du *Référentiel*

Le *Référentiel* peut être employé à des fins formatives ou sommatives. Concrètement, il consiste en une grille constituée des six niveaux sur l'axe vertical et des six composantes sur l'axe horizontal. Dans chaque case apparaît un descripteur, comme le montre la figure 1.

Figure 1 : Grille d'évaluation du *Référentiel*<sup>1</sup>

|  | Capacité globale à communiquer  | Vocabulaire   | Grammaire et syntaxe   | Degré de présence de l'anglais   | Rythme et Intonation   | Prononciation  |
|--|---|---|--|--|--|--|
| <b>Niveau 0<br/>Débutant complet<br/>(0 point par paramètre)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant ne semble pas en mesure de s'exprimer à l'oral en français.</li> <li>L'apprenant pourrait montrer par sa réponse dans une autre langue qu'il a probablement compris la question.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant n'utilise pas de mots ou d'expressions français, hormis peut-être les plus élémentaires (bonjour ou/ou).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant n'utilise pas de structures grammaticales appropriées.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant utilise uniquement l'anglais (ou une autre langue) pour communiquer avec ses pairs.</li> <li>L'apprenant répond uniquement en anglais (ou une autre langue) lorsqu'on lui adresse la parole en français.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant n'est pas en mesure de produire un quelconque débit en français.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant ne connaît pas le système phonétique français.</li> </ul>   |
| <b>Niveau 1<br/>Débutant<br/>(1 point par paramètre)</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant peut parfois poser et répondre à des questions très simples, souvent calquées, portant sur des détails personnels si son interlocuteur accepte de répéter et de l'aider à reformuler ses phrases.</li> <li>L'apprenant abandonne généralement sa production lorsqu'il ne sait pas comment exprimer ses idées.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant utilise un vocabulaire très restreint et relatif à des situations courantes.</li> <li>L'apprenant utilise des mots et expressions généralement stéréotypés et ils sont soit isolés, soit insérés dans des phrases en anglais (ou une autre langue).</li> <li>L'apprenant n'est pas en mesure de recourir à des phrases simples pour exprimer des mots inconnus.</li> <li>L'apprenant ne connaît pas les règles d'utilisation des préfixes et des suffixes pour exprimer le contraire, la répétition, la connotation négative, etc.</li> <li>L'apprenant peut utiliser de façon ponctuelle de rares expressions figées mémorisées.</li> <li>L'apprenant ne connaît pas ou peu de mots familiers.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant fait un usage très limité de formes grammaticales ou de structures syntaxiques appartenant à un répertoire mémorisé.</li> <li>L'apprenant utilise les formes grammaticales et les structures syntaxiques dans leur forme écrite.</li> <li>L'apprenant éprouve des difficultés dans l'utilisation des suffixes courants pour exprimer le pluriel, le genre, le temps verbal, etc.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant utilise toujours l'anglais (ou une autre langue) pour communiquer avec ses pairs.</li> <li>L'apprenant répond à une question posée soit par un simple mot en français, soit dans une autre langue.</li> <li>L'apprenant peut commencer un message en français et le poursuivre en anglais (ou une autre langue) dès qu'il éprouve des difficultés.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant a un débit caractérisé par de très nombreuses et longues pauses pour chercher ses mots.</li> <li>L'apprenant a du mal à marquer les types de phrases déclaratif, interrogatif, exclamatif et injonctif, ce qui limite ses intentions de communication.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant commet de très nombreuses erreurs de prononciation qui nuisent à la compréhension.</li> <li>L'apprenant éprouve fréquemment des difficultés à enchaîner intelligiblement une suite de sons, dans un mot ou une phrase.</li> </ul> |
| <b>Niveau 2<br/>Apprenti<br/>(2 points par paramètre)</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant arrive à formuler de courts messages.</li> <li>L'apprenant arrive à se faire comprendre dans des interventions brèves et dans des situations simples de la vie quotidienne.</li> <li>L'apprenant peut poser et répondre à des questions simples, mais il ne comprend pas assez pour pouvoir soutenir une conversation de son propre chef.</li> <li>L'apprenant peut substituer un message par un autre message qui lui est plus accessible.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant fait des phrases courtes constituées d'expressions toutes faites.</li> <li>L'apprenant possède un vocabulaire restreint.</li> <li>L'apprenant peut parfois recourir à des périphrases simples pour exprimer des mots qu'il ne connaît pas.</li> <li>L'apprenant commet régulièrement des erreurs dans l'utilisation des préfixes et des suffixes courants pour exprimer le contraire, la répétition, la connotation négative, etc.</li> <li>L'apprenant peut utiliser certaines expressions figées mémorisées de façon ponctuelle.</li> <li>L'apprenant connaît quelques mots familiers, mais il les utilise parfois dans des contextes inappropriés.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant utilise certains connecteurs simples tels que <i>et</i>, <i>mais</i>, <i>parce que</i>.</li> <li>L'apprenant fait des erreurs élémentaires de grammaire ou de syntaxe.</li> <li>L'apprenant utilise encore les formes grammaticales et les structures syntaxiques dans leur forme écrite.</li> <li>L'apprenant commet régulièrement des erreurs dans l'utilisation des suffixes courants pour exprimer le pluriel, le genre, le temps verbal, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant utilise parfois le français, parfois l'anglais (ou une autre langue) pour communiquer avec ses pairs.</li> <li>L'apprenant utilise l'anglais (ou une autre langue) lorsqu'il ne parvient pas à exprimer ses besoins en français.</li> <li>L'apprenant fait régulièrement des erreurs de traduction littérale et de francisation de mots anglais (ou d'une autre langue).</li> <li>L'apprenant recourt régulièrement à la syntaxe de français (ou une autre langue) dans sa production en français.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant fait des pauses fréquentes.</li> <li>L'apprenant peut marquer correctement les types de phrases de <i>darabli</i>, <i>interrogatif</i>, <i>exclamatif</i> et <i>injonctif</i>.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'apprenant commet des erreurs de prononciation qui nuisent à la compréhension.</li> <li>L'apprenant peut prononcer intelligiblement un enchaînement de sons, malgré la persistance d'erreurs.</li> </ul>                                     |

Évaluer le niveau d'un élève consiste donc à entourer la case la plus représentative du niveau de l'apprenant pour chaque composante orale. Il est intéressant de noter que l'évaluation distincte des différentes composantes orales permet à l'évaluateur d'attribuer plus d'un niveau à la compétence à communiquer de l'apprenant. Par exemple, le vocabulaire d'un élève peut être jugé de niveau 3 mais sa prononciation de niveau 2. Le *Référentiel* a donc été conçu dans l'idée que le développement de la compétence à communiquer chez un élève ne procède pas nécessairement de manière homogène à travers les différentes composantes orales. Autrement dit, le *Référentiel* peut faire preuve d'une compétence orale hétérogène au sein d'un même individu, ce qui nous semble effectivement correspondre à la réalité de l'apprentissage des langues secondes.

Notons également que le *Référentiel* permet à l'élève d'obtenir, en plus d'un niveau chiffré, une représentation visuelle du développement de sa compétence orale, ce qui lui permet de s'en faire une idée globale même s'il n'est pas encore en mesure de comprendre les descripteurs de la grille d'évaluation.

<sup>1</sup> Faute de place, la figure 1 ne représente que les niveaux 0, 1 et 2 du *Référentiel*.

Le *Référentiel* représente une innovation technologique dans la mesure où il s'accompagne de clips vidéo accessibles sur le site Web du *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français* (<http://acpi.ca/referentiel/videos.php>). Les clips vidéo s'échelonnent sur les différents niveaux du *Référentiel*, comme le montre la figure 2.

Figure 2 : Clips vidéo illustrant les niveaux du *Référentiel*

#### Liste des clips

| Niveaux                                 | Présentation du niveau  | Tous les âges   | 5-8 ans   | 9-12 ans   | 13+ ans   |
|---|---|---|---|--|---|
| 0<br><a href="#">Débutant complet</a> ⓘ |    |    |    |    |    |
| 1<br><a href="#">Débutant</a> ⓘ         |    |    |    |    |    |
| 2<br><a href="#">Apprenti</a> ⓘ         |    |    |    |    |    |
| 3<br><a href="#">Intermédiaire</a> ⓘ    |  |  |  |  |  |
| 4<br><a href="#">Avancé</a> ⓘ           |  |  |  |  |  |
| 5<br><a href="#">Expert</a> ⓘ           |  |  |  |  |  |

Les clips vidéo montrent des élèves en situation réelle d'interaction en FLS et illustrent différentes tranches d'âge (« Tous les âges » ; « 5-8 ans » ; « 9-12 ans » ; « 13 + ans »). L'utilisation pédagogique des clips vidéo est plurielle. En premier lieu, elle permet à l'élève, suite au résultat du *Référentiel*, d'obtenir une illustration concrète d'une compétence à communiquer réelle et proche de la sienne. Les clips vidéo permettent alors à l'élève de porter un regard extérieur sur son niveau de compétence orale, à partir duquel baser son jugement critique et objectiver la perception de son niveau réel. Par ailleurs, ils lui donnent l'occasion d'anticiper le développement à venir de sa compétence. En effet, une fois qu'il connaît le clip vidéo qui le représente le mieux, l'élève peut découvrir les clips vidéo des niveaux supérieurs et ainsi voir concrètement quel développement est attendu pour la suite de son apprentissage en FLS.

## **2.Le *Référentiel* : quel potentiel pour l'auto-régulation des apprentissages ?**

La partie précédente nous a permis de contextualiser l'analyse qui suit, dont le but est d'évaluer le potentiel d'auto-régulation du *Référentiel* pour le développement de la compétence orale des apprenants de FLS.

### **2.1.Concept d'auto-régulation**

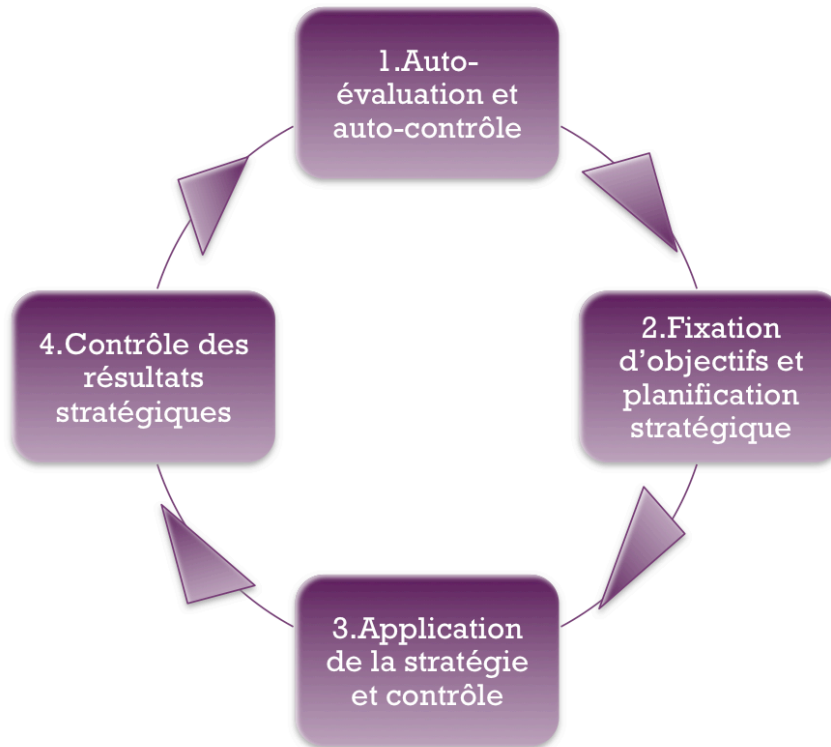
L'auto-régulation est un concept maintenant bien ancré en éducation (Boekaerts, 1999), qui prend naissance en psychologie sociale dans les années 1980 (Boekaerts, Pintrich et Zeidner (2000). Elle est définie par Pintrich (1999) comme l'utilisation par l'élève de stratégies cognitives et métacognitives diverses dans le but de contrôler et de réguler ses apprentissages. Boekaerts et al. (2000, p. 14) précisent davantage cette définition en l'intégrant dans un processus, lequel peut comprendre des pensées, des sentiments et des actions auto-générés qui sont planifiés et ajustés de manière cyclique dans le but d'atteindre des objectifs personnels.

À partir des années 1990, différents aspects du concept d'auto-régulation ont été étudiés, tels que l'auto-contrôle, l'auto-gestion ou encore l'apprentissage auto-régulé (Boekaerts et al., 2000), qui est particulièrement pertinent pour éclairer le rôle de l'auto-régulation dans l'apprentissage des élèves. Zimmerman et al. (2000) en propose un modèle composé de quatre étapes successives :

- l'auto-évaluation et l'auto-contrôle, durant lesquels les élèves évaluent leur efficacité, le plus souvent en la comparant à leurs réalisations et à leurs résultats précédents ;
- la fixation d'objectifs et la planification stratégique, où les élèves analysent la tâche d'apprentissage, se fixent des objectifs d'apprentissage spécifiques et planifient ou améliorent la stratégie qui leur permettra d'atteindre leurs objectifs ;
- l'application de la stratégie et le contrôle, qui correspondent à la mise en application de l'étape précédente et le contrôle de la précision de sa mise en œuvre ;
- et finalement le contrôle des résultats stratégiques, où les élèves concentrent leur attention sur les liens entre les résultats de l'apprentissage et les démarches stratégiques mises en œuvre, ceci afin d'en déterminer l'efficacité. Cette quatrième étape a donc pour but de permettre à l'apprenant d'évaluer l'efficacité de sa démarche.

La figure 3 permet de représenter le modèle d'apprentissage auto-régulé de Zimmerman et al. (2000).

Figure 3 : Modèle d'apprentissage auto-régulé de Zimmerman et al. (2000)



Dans le cadre de notre analyse, nous utiliserons ce modèle pour déterminer le potentiel d'auto-régulation du *Référentiel*.

## 2.2. Potentiel d'auto-régulation du *Référentiel*

Nous pouvons maintenant chercher à identifier les étapes du modèle de Zimmerman et al. (2000) sollicitées par le *Référentiel* ainsi que les utilisations pédagogiques les plus appropriées pour les soutenir.

### *Étape 1 : Auto-évaluation et auto-contrôle*

En termes de compétence orale, cette étape permet à l'apprenant de déterminer son niveau de compétence à communiquer en FLS, à un temps T de son apprentissage et au regard

d'éléments concrets tels que ses résultats antérieurs. Deux utilisations pédagogiques du *Référentiel* semblent correspondre à cette étape :

- l'évaluation par l'enseignant : cette utilisation classique du *Référentiel* permet à l'enseignant de poser un jugement sur le niveau de compétence à communiquer de l'élève, ce qui donne à ce dernier une indication de son niveau de compétence.
- l'auto-évaluation : l'évaluation par l'enseignant peut être enrichie si elle est précédée par une auto-évaluation. Pour ce faire, l'enseignant peut demander à l'apprenant, avant qu'il ne l'évalue, de sélectionner le clip vidéo qui lui semble le plus représentatif de son niveau de compétence à communiquer.

Cette combinaison de l'auto-évaluation par les vidéos en ligne et de l'évaluation par l'enseignant semble particulièrement susceptible de soutenir la première étape de l'apprentissage auto-régulé. En effet, elle permet à l'apprenant de comparer sa perception initiale de sa compétence à communiquer (auto-évaluation) avec celle que l'enseignant lui a attribuée (évaluation par l'enseignant). Cette étape donne donc l'occasion à l'élève d'obtenir un point de vue extérieur sur sa compétence à communiquer et de réaliser concrètement l'écart (ou non) entre sa perception de sa compétence à communiquer et celle de son enseignant.

### *Étape 2 : Fixation d'objectifs et planification stratégique*

Cette deuxième étape exige de l'apprenant qu'il se fixe des objectifs pour développer sa compétence orale et qu'il identifie des stratégies efficaces pour les atteindre. Appliquée au *Référentiel*, cette étape s'inscrit dans le prolongement de l'évaluation par l'enseignant mentionnée précédemment (cf. partie 2.2.1). En effet, à partir de la grille d'évaluation remplie par l'enseignant, l'apprenant obtient une vue détaillée de son niveau de compétence orale pour chaque composante : Compétence globale à communiquer ; Vocabulaire ; Grammaire et syntaxe ; Degré de présence de l'anglais ; Rythme et intonation ; Prononciation. Il peut ainsi déterminer quels aspects de sa compétence à communiquer sont les plus faibles et envisager ses objectifs en fonction.

En revanche, le *Référentiel* ne contribue pas à l'identification de stratégies pour atteindre les objectifs fixés. Une fois que l'apprenant a déterminé ses objectifs d'apprentissage, il revient

donc à l'enseignant de lui suggérer des stratégies possibles. Pour résumer, le *Référentiel* ne soutient que partiellement la deuxième étape du modèle d'apprentissage auto-régulé dans la mesure où il couvre la fixation d'objectifs mais pas la planification stratégique.

### *Étape 3 : Application de la stratégie et contrôle*

Cette étape de l'apprentissage auto-régulé amène l'apprenant à mettre en application les stratégies établies précédemment. Il peut s'agir par exemple de méthodes ou d'exercices sur la compétence à communiquer. Le *Référentiel* ne couvre aucunement cette étape dans la mesure où il ne s'accompagne pas d'un cahier d'activités permettant de développer la compétence orale. Il revient donc à l'enseignant de proposer les ressources pédagogiques adaptées au niveau de compétence orale de l'élève.

### *Étape 4 : Contrôle des résultats stratégiques*

La dernière étape du modèle d'apprentissage auto-régulé consiste pour l'élève à déterminer s'il a atteint les objectifs d'apprentissage qu'il s'était fixé à l'étape 2. Pour ce faire, une évaluation par l'enseignant semble l'utilisation pédagogique la plus appropriée du *Référentiel*. Suite à cette nouvelle évaluation, l'apprenant peut comparer ses premier et deuxième résultats à même les grilles d'évaluation utilisées par l'enseignant. Il peut ainsi identifier visuellement quelles composantes il a développées et si sa progression correspond à ses objectifs initiaux.

Par ailleurs, suite aux résultats obtenus lors de la deuxième évaluation par l'enseignant, l'apprenant peut de nouveau déterminer son niveau actuel de compétence à communiquer en FLS (étape 1) et ainsi débiter un nouveau cycle d'apprentissage auto-régulé.

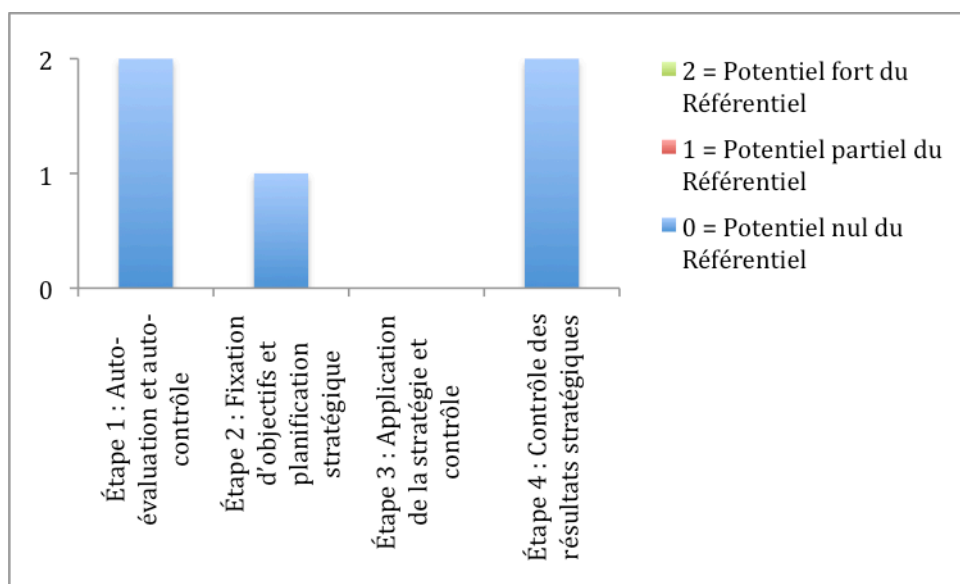
## **Conclusion**

Cet article avait pour but d'évaluer le potentiel d'auto-régulation du *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français*. Au terme de notre analyse, il apparaît que le *Référentiel* intervient pleinement au début (étape 1 : Auto-évaluation et auto-contrôle) et à la fin (étape 4 : Contrôle des résultats stratégiques) de l'apprentissage auto-régulé. Il n'intervient que partiellement à l'étape 2 (Fixation d'objectifs et planification



stratégique) dans la mesure où il soutient la fixation d'objectifs mais pas la planification stratégique. Enfin, il n'est aucunement sollicité lors de l'étape 3 (Application de la stratégie et contrôle) puisqu'il ne s'accompagne pas de ressources pédagogiques visant le développement de chaque niveau de compétence orale. C'est à partir de ce constat qu'il a été décidé d'élaborer un cahier d'activités complémentaire au *Référentiel* et intitulé *75 stratégies motivantes pour favoriser le développement de la compétence orale* (Karsenti et Collin, à paraître). La figure 4 permet finalement de résumer le potentiel du *Référentiel* pour chaque étape de l'apprentissage auto-régulé, tel qu'il émerge de notre analyse.

Figure 4 : Potentiel du *Référentiel* pour l'apprentissage auto-régulé



1975 mots.

## **Bibliographie**

Boekaerts, M., Pintrich, P., Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego : Academic Press.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Karsenti, T., et Collin, S. (à paraître). *75 stratégies motivantes pour favoriser le développement de la compétence orale*. Montréal : Chenelière éducation.

Karsenti, T., et Collin, S. (2007). *Référentiel de compétences orales pour les élèves apprenant le français*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.