



Évaluation de littératie de la 12^e année — Français langue seconde — immersion

Spécifications conceptuelles



Ministère de
l'Éducation et des
Services à la petite enfance

2023

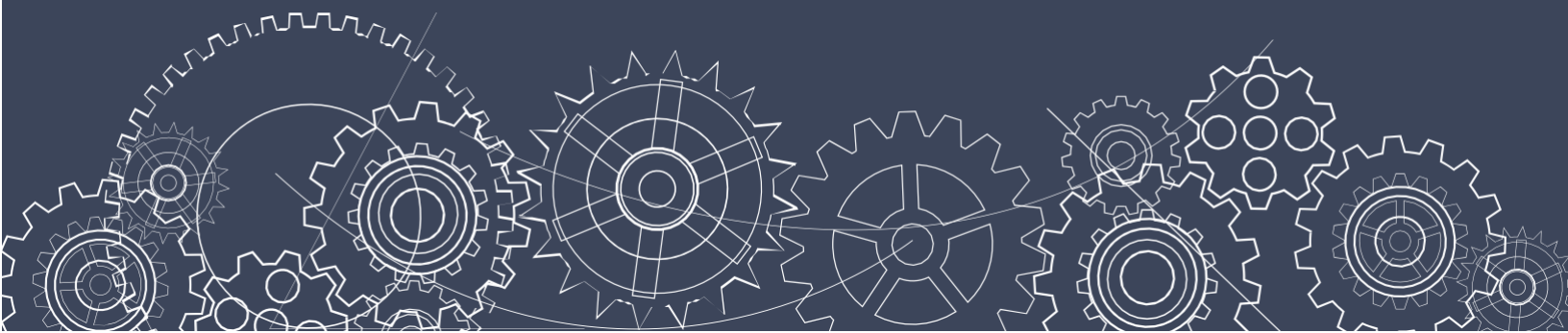




Table des matières

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | Les évaluations dans le système éducatif de la C.-B. | 1 |
| | Objectifs des évaluations de numératie et de littératie | 2 |
| | Utilisation des résultats des évaluations de numératie et de littératie | 2 |
| 2 | L'évaluation de littératie | 3 |
| | Définir la littératie | 5 |
| | Caractéristiques clés de l'évaluation..... | 5 |
| | <i>Respecter la nature transdisciplinaire de la littératie</i> | 5 |
| | <i>Question essentielle</i> | 5 |
| | <i>Types de documents</i> | 5 |
| | <i>Activités d'évaluation</i> | 6 |
| | <i>Types de questions</i> | 6 |
| | <i>Rigueur cognitive</i> | 8 |
| | Spécifications de l'Évaluation de littératie de la 12 ^e année – Français langue seconde – immersion | 10 |
| | Structure de l'Évaluation de littératie de la 12 ^e année – Français langue seconde – immersion | 12 |
| | Description des différentes parties de l'évaluation | 14 |
| | <i>Préparation à l'évaluation</i> | 14 |
| | <i>Question essentielle</i> | 14 |
| | <i>PARTIE A – Tronc commun</i> | 14 |
| | <i>PARTIE B – Choix entre deux parcours</i> | 14 |
| | <i>RÉFLEXION</i> | 15 |
| | <i>COMPOSANTE ORALE</i> | 15 |
| 3 | Communication des résultats | 17 |
| | Bibliographie | 20 |
| | Annexe A. Barème de notation de l'analyse | 22 |
| | Annexe B. Barème de notation de la dissertation | 23 |
| | Annexe C. Barème de notation de la prise de position et du discours argumentatif | 25 |



Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 | |
| Orientations du système éducatif | 4 |
| Tableau 2 | |
| Types de questions..... | 7 |
| Tableau 3 | |
| Classification des tâches par rigueur cognitive | 9 |
| Tableau 4 | |
| Répartition des tâches | 10 |
| Tableau 5 | |
| Spécifications de l'Évaluation de littératie de la 12 ^e année – Français langue seconde – immersion..... | 11 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 | |
| Structure de l'Évaluation de littératie de la 12 ^e année – Français langue seconde – immersion..... | 13 |
| Figure 2 | |
| Échelle de compétence | 18 |





1

Les évaluations dans le système éducatif de la C.-B.

Pour passer les évaluations du système d'éducation de la Colombie-Britannique, l'élève doit savoir mettre en œuvre ses compétences en numératie et en littératie dans différents contextes. Les normes et attentes des évaluations reposent sur le concept de citoyen instruit et de citoyenne instruite, et donc sur ce que l'élève doit savoir, comprendre et savoir-faire dans différentes situations nécessitant des habiletés en numératie et littératie. Plutôt que de jauger l'assimilation du contenu de certains cours, ces évaluations portent sur l'application des compétences en numératie et en littératie à différentes situations où l'élève doit mettre en œuvre les connaissances et savoir-faire indispensables à chaque citoyen instruit ou citoyenne instruite. Elles s'appuient en cela sur les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Les évaluations de numératie et de littératie portent plus précisément sur la capacité de l'élève à utiliser ses acquis pour :

- localiser et extraire de l'information;
- intégrer et interpréter;
- réfléchir et évaluer;
- communiquer;
- analyser et résoudre des problèmes.

Elles portent tout autant sur la capacité de l'élève à mettre en œuvre les compétences essentielles qui sont au cœur des programmes d'études de la Colombie-Britannique :

- la compétence de communication;
- la compétence de réflexion;
- la compétence personnelle et sociale.

S'appuyant là encore sur les résultats du PISA, les évaluations de numératie et de littératie mettent aussi l'accent sur l'importance du contexte dans lequel l'élève met ses compétences en pratique.

- Les évaluations de numératie et de littératie font partie des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires.
- Outre les 80 crédits requis pour obtenir le diplôme d'études secondaires, l'élève doit passer les évaluations de numératie et de littératie.
- Pour obtenir le diplôme double (*Dual Dogwood*), l'élève du programme de Français langue seconde - immersion doit passer l'Évaluation de numératie de la 10^e année (en français ou en anglais) ainsi que les évaluations de littératie en anglais (*Grade 10 Literacy Assessment* et *Grade 12 Literacy Assessment*).
- Pour obtenir le diplôme double (*Dual Dogwood*), l'élève du programme de Français langue seconde – immersion doit aussi passer l'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion. L'élève peut passer les évaluations de numératie et de littératie plus d'une fois pour viser un palier de compétence supérieur s'il ou elle le souhaite.
- Les élèves auront l'occasion de passer les évaluations de numératie et de littératie plus d'une fois afin d'améliorer leur niveau, s'ils/si elles le désirent.





Objectifs des évaluations de numératie et de littératie

Les évaluations portent sur les compétences des élèves en numératie et en littératie et visent à les renseigner sur le niveau de leurs acquis.

Utilisation des résultats des évaluations de numératie et de littératie

Un instrument d'évaluation n'a pas besoin d'être seulement formatif (évaluation **au service de** l'apprentissage) ou seulement sommatif (évaluation **de** l'apprentissage). En effet, les renseignements apportés par les évaluations de numératie et de littératie peuvent s'interpréter de manière soit formative, soit sommative. L'évaluation formative et l'évaluation sommative peuvent contribuer ensemble au succès de l'apprentissage. Par exemple, il est possible d'extraire les informations apportées par une évaluation sommative et de les utiliser pour renseigner l'élève ou le personnel enseignant sur les acquis et sur les éléments à améliorer pour favoriser la progression des apprentissages.

Les informations tirées des évaluations de numératie et de littératie peuvent s'interpréter



Les termes *formatif*, *diagnostique*, *sommatif* et *évaluatif* s'appliquent généralement à des types d'évaluation, mais il va de soi que les résultats d'une évaluation peuvent s'employer à différentes fins. Par conséquent, ces termes ne représentent pas vraiment des types d'évaluation, mais plutôt la manière d'exploiter l'information qu'on en extrait.

William (2000, 2), citant William et Black (1996)
[Notre traduction]



de façon **formative** ou **sommative** :

- pour accompagner chaque élève en lui apportant des renseignements descriptifs sur le niveau de ses acquis afin qu'il ou elle se fixe des objectifs personnels en tenant compte du contenu de l'échelle de compétences et du rapport détaillé;
- pour apporter des informations supplémentaires à l'équipe pédagogique, qui peut alors déterminer les points forts et les points à améliorer chez chaque élève;
- pour apporter au ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance, aux conseils scolaires et aux écoles des informations servant à mesurer, à différents niveaux du système éducatif, les compétences des élèves en numératie et en littératie;
- pour représenter les paliers de compétence de différents groupes d'élèves afin de renseigner sur ce sujet le ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance, les conseils scolaires et les écoles, ainsi que les principaux groupes d'intervenants et intervenantes;
- pour procurer les renseignements nécessaires à toute prise de décision judicieuse concernant la numératie et la littératie, et ce à tous les niveaux du système éducatif;
- pour apporter au ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance, aux conseils scolaires et aux écoles des données chronologiques sur le niveau des acquis des élèves en numératie et en littératie.



2

L'évaluation de littératie

La conception et la mise au point de l'évaluation de littératie ont été guidées par des recommandations issues de sources diverses : Groupe consultatif sur l'évaluation provinciale (Advisory Group on Provincial Assessment, ou AGPA); collègues du postsecondaire; intervenants et intervenantes œuvrant dans différents domaines (notamment en éducation des peuples autochtones) et venant de l'ensemble de la Colombie-Britannique; recherches sur les meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage et sur l'évaluation à grande échelle. Les équipes pédagogiques chargées de la conception, de la mise au point et de la révision de l'évaluation proviennent de disciplines et de perspectives diverses, représentant ainsi les différents contextes dans lesquels la littératie se manifeste.

Corrélativement à l'évaluation de numératie, l'évaluation de littératie représente un changement fondamental dans l'évaluation à grande échelle en ce qu'elle correspond aux changements clés du système éducatif provincial qui sont présentés au tableau 1. Ces changements ouvrent la voie à l'exploration de nouvelles technologies, à la construction de nouveaux paramètres d'évaluation, à un examen plus approfondi du processus de la pensée ainsi qu'à une tentative d'améliorer l'apprentissage en communiquant les résultats de manière plus efficace (Bennett, 2018).



Tableau 1

Orientations du système éducatif

| Orientations du système éducatif | Évaluation de littératie de la 12^e année dans le programme Français langue seconde – immersion pour l’obtention du diplôme d’études secondaires |
|---|--|
| Compétences essentielles | Les compétences essentielles font partie intégrante de la trame de l’évaluation de littératie. La question essentielle, les documents à l’étude, les questions à réponses choisies ainsi que les questions à réponse construite par l’élève font appel aux différentes compétences essentielles : <ul style="list-style-type: none">• compétence de communication;• compétence de réflexion;• compétence personnelle et sociale. |
| Apprentissage personnalisé | L’évaluation offre à l’élève un choix entre deux parcours le conduisant à faire preuve de ses habiletés et de ses compétences dans ce qu’il ou elle doit savoir, comprendre et savoir faire, et ce dans le strict respect des normes de la C.-B. |
| Réflexion approfondie | L’évaluation porte sur un apprentissage approfondi conjuguant concepts et compétences, selon une nouvelle démarche privilégiant la complexité du raisonnement plutôt que la difficulté de la question. L’élève réagit aux différents types de questions et de documents à l’étude en faisant appel à ses compétences de pensée créatrice et de pensée critique et réflexive pour s’interroger à la fois sur leur sens, sur leur importance et sur leurs implications possibles. L’élève communique à l’écrit et à l’oral en justifiant sa pensée et en établissant des liens entre les documents à l’étude, ses connaissances antérieures et sa propre expérience. |
| Investissement de l’élève dans l’activité | Par leur variété et leur format numérique attrayant et interactif, les documents à l’étude et les questions incitent l’élève à s’investir dans l’activité. |
| Compétences transdisciplinaires | La littératie est transdisciplinaire par nature. Les compétences de littératie s’acquièrent et s’appliquent dans chaque discipline des programmes d’études et cela se reflète dans l’évaluation de littératie. |
| Peuples autochtones | <i>Les principes d’apprentissage des peuples autochtones</i> et les contenus propres aux Peuples autochtones sont présents dans chaque évaluation. Les évaluations prennent ces principes en compte dès leur conception. |
| Réflexion | L’élève fait part de ses commentaires sur l’évaluation. |





Définir la littératie

La littératie fait partie intégrante de tous les aspects de la vie quotidienne. Elle est transdisciplinaire et s'inscrit dans divers contextes et situations. Pour cette raison, l'évaluation de littératie a été conçue et mise au point par une équipe enseignante pluridisciplinaire. Ainsi, elle conjugue des compétences associées aux différentes disciplines étudiées, comme les sciences, les mathématiques, les arts langagiers, les sciences humaines, l'éducation artistique, l'éducation physique, etc.

Par définition, la littératie comprend d'une part la capacité à dégager le sens d'une variété de documents et à en faire l'analyse critique et d'autre part la capacité à s'exprimer de diverses manières, à des fins variées et selon les besoins du contexte.

Caractéristiques clés de l'évaluation

Respecter la nature transdisciplinaire de la littératie

La littératie est au cœur des programmes d'études de la Colombie-Britannique. L'évaluation de littératie touche donc à toutes les disciplines d'apprentissage ainsi qu'aux compétences essentielles. La littératie se décline de diverses manières chez chaque citoyen instruit ou citoyenne instruite, par exemple dans l'analyse de données ou de graphiques en sciences et sciences humaines, dans l'interprétation de statistiques présentées sous forme infographique ou dans sa réaction personnelle au contenu d'une vidéo.

Question essentielle

Chaque évaluation de littératie est centrée sur une question essentielle. Une question essentielle est une question ouverte amenant l'élève à examiner différents points de vue de manière critique et à mettre en œuvre ses compétences. Une question essentielle peut être formulée ainsi :

- En quoi voyager est-il une découverte du monde, des autres et de soi-même?
- Comment nos actions témoignent-elles de notre rapport à la nature?
- Dans quelle mesure l'histoire du Canada est-elle une histoire du progrès?



La question essentielle stimule la pensée de l'élève et tisse un fil conducteur entre les documents écrits, oraux ou visuels de la composante écrite de l'évaluation.

Types de documents

En fin de parcours scolaire, l'élève doit pouvoir lire et analyser différents types de documents écrits, oraux et visuels, dans l'évaluation comme dans la vie courante. Les documents sélectionnés pour l'évaluation de littératie varient en complexité et en profondeur. Un document se définit comme *un ensemble cohérent d'éléments écrits, oraux ou visuels, porteur de sens et servant à communiquer ou à transmettre un message*. Les documents à l'étude prennent différentes formes : récit autochtone, article, publicité, roman, album, conte, légende, bande dessinée, biographie, correspondance, directive, diagramme, graphique, reportage, film, chanson, poème, comptine, photographie, image, œuvre d'art, présentation orale, blogue, sondage, rapport, texto, balado, entretien, entrevue, discours, etc.

L'équipe enseignante participant à la mise au point de l'évaluation de littératie sélectionne des documents à étudier selon des critères préétablis, en veillant à ce que chaque évaluation contienne des documents de sources autochtones. Tous les documents sont soumis à un examen préalable afin d'éliminer ceux qui contiendraient des propos discriminatoires, des stéréotypes ou d'autres vices de raisonnement potentiellement préjudiciables.



Activités d'évaluation

Dans l'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion, l'élève fait preuve de ses compétences en menant à bien des tâches de compréhension et de communication. À partir de plusieurs documents portant sur une question essentielle, l'élève répond à différents types de questions de manière à rendre compte de sa compréhension. En outre, l'élève réfléchit au sujet traité en communiquant à l'écrit et à l'oral. Il ou elle justifie ses propos en établissant des liens entre les documents et ses connaissances antérieures ou sa propre expérience.

Types de questions

L'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion comprend des questions de types variés pour lesquelles l'élève choisit ou construit ses réponses. Pour les questions à réponses choisies, le système informatique propose à l'élève un nombre limité de réponses possibles, puis corrige automatiquement les réponses choisies. Pour les questions à réponse construite, l'élève fait preuve de ses compétences par communication écrite ou orale, puis une équipe enseignante corrige ses réponses selon des barèmes de notation préétablis. La correction des réponses aux questions d'évaluation est coordonnée par le ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance.





Tableau 2

Types de questions

| Types de questions | Manières de répondre |
|---|---|
| Réponses choisies* | L'élève doit : |
| Associer | placer un ou plusieurs éléments (mots, énoncés, images, etc.) dans la case qui convient dans un tableau, dans un diagramme, etc. |
| Écouter, puis sélectionner la bonne réponse | écouter chaque énoncé, puis sélectionner « Vrai », « Faux » ou « On ne sait pas ». |
| Étiqueter | placer des étiquettes sur un graphique, une carte, un tableau, etc. |
| Localiser | sélectionner une partie d'une image. |
| Mettre en séquence | mettre en séquence ou en ordre logique des concepts, des énoncés, des images, etc. |
| Sélectionner la réponse correcte | sélectionner la réponse correcte parmi plusieurs propositions (mots, énoncés, images, etc.). |
| Sélectionner plusieurs réponses correctes | sélectionner plusieurs réponses correctes parmi plusieurs propositions (mots, énoncés, images, etc.). |
| Surligner | sélectionner un mot ou une phrase du document à l'étude en cliquant dessus. |
| Utiliser un menu déroulant | sélectionner une réponse dans une liste. |
| Réponse construite | L'élève doit : |
| Communiquer à l'écrit Analyser | répondre à une question particulière portant sur le contenu du document du parcours choisi dans la partie B de l'évaluation en rédigeant une analyse et en appuyant celle-ci par deux citations extraites dudit document. |
| Communiquer à l'écrit Rédiger une dissertation | prendre position par rapport à une question posée en rédigeant des arguments convaincants en 350 mots environ. |
| Communiquer à l'oral Prise de position | écouter un extrait audio et prendre position par rapport à une question posée. |
| Communiquer à l'oral Discours argumentatif | prendre position par rapport à une question argumentative posée. |

** Ces types de questions ne sont que des exemples. D'autres types de questions peuvent se présenter dans les évaluations.*





Rigueur cognitive

La classification des questions par rigueur cognitive se fonde sur le modèle de Webb (Webb, 2002). Ce modèle établit des catégories de tâches d'évaluation en fonction de la complexité du raisonnement requis pour répondre à chaque question. Il distingue quatre niveaux de rigueur cognitive.

Selon ce modèle, l'évaluation de littératie comporte des tâches de compréhension de niveaux 1, 2 et 3 et des tâches de communication de niveau 3 (voir le tableau 3 ci-dessous). Les tâches de niveau 4 nécessitant beaucoup de temps, de recherches et de travail, elles ne conviennent pas à une évaluation à grande échelle.





Tableau 3

Classification des tâches par rigueur cognitive

| | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 |
|---|---|--|---|
| | L'élève repère des informations dans le document et les extrait de celui-ci. L'élève relève des faits et des idées de base. La question n'exige qu'une interprétation littérale du document. | L'élève saisit les concepts importants et les principales idées du document. L'élève commence à relier les idées de manière organisée et structurée et fait preuve d'une certaine compréhension de l'intention et du contexte. | L'élève recourt à des connaissances approfondies pour aller au-delà du document afin d'expliquer, de généraliser ou d'établir des liens entre les idées. L'élève soutient sa pensée et interprète. Il ou elle exprime des idées complexes et fait preuve d'esprit de synthèse et d'analyse. |
| Documents → Comprendre → Communiquer | <ul style="list-style-type: none"> a. Se remémorer, reconnaître ou repérer des faits, des détails, des événements ou des idées explicites dans les documents b. Définir les termes c. Sélectionner les mots qui conviennent quand le sens apparaît clairement d. Présenter ou expliquer le QQQQCP (Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?) en repérant des éléments d'information dans un diagramme e. Trouver des informations particulières dans des représentations graphiques ou dans la composition visuelle d'un document f. Ordonner une séquence d'événements de manière logique g. Comprendre un mode d'emploi écrit ou visuel en suivant les étapes du processus h. Réfléchir à des idées, concepts, problèmes ou perspectives liés à un sujet i. Sélectionner des mots ou des expressions quand leur sens est évident | <ul style="list-style-type: none"> a. Faire des déductions ou des prédictions de base à partir des documents b. Résumer les résultats, les concepts, les idées c. Préciser, expliquer, montrer les relations, expliquer le pourquoi, les causes et les effets d. Relever les idées principales e. Faire des généralisations f. Obtenir et interpréter des informations à partir de certains aspects d'un document g. Distinguer les informations pertinentes des informations non pertinentes, les faits avérés des opinions et des vérités parallèles h. Organiser l'information de manière structure i. Catégoriser ou comparer les éléments d'un document j. Suggérer une démarche possible à partir d'un document k. Prédire une conséquence ou un effet à partir d'un document l. Organiser, ordonner ou interpréter des informations contenues dans des représentations graphiques ou dans la composition visuelle d'un document | <ul style="list-style-type: none"> a. Expliquer, généraliser ou relier des idées au moyen de preuves b. Faire des inférences concernant des thèmes explicites ou implicites c. Utiliser un concept dans un nouveau contexte d. Critiquer les conclusions de l'auteur ou autrice e. Analyser les liens entre les concepts, les questions soulevées et la problématique f. Utiliser le raisonnement, la planification et les preuves pour appuyer des déductions g. Citer des preuves et développer un argument logique pour justifier les assertions h. Intégrer des idées et des informations pour démontrer sa compréhension i. Décrire, comparer et opposer des solutions j. Faire la synthèse des informations k. Vérifier la pertinence des résultats et élaborer d'autres solutions l. Analyser ou interpréter les procédés de l'auteur ou autrice (figures de style, points de vue adoptés, parti pris possible, etc.) pour faire la critique d'un document m. Déterminer l'intention de l'auteur ou autrice et expliquer son influence sur l'interprétation d'un document |

(Adapté de Hess, 2009 et Webb, 2002)





Spécifications de l'Évaluation de littératie de la 12e année – Français langue seconde – immersion

Dans l'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion, l'élève fait preuve de ses compétences dans des tâches de compréhension et de communication. Le tableau 4 présente la répartition de ces tâches. Cependant, il est à noter que les capacités de compréhension et de communication de l'élève sont nécessairement liées.

Tableau 4

Répartition des tâches

| | | |
|---------------|--------|-----|
| Compréhension | | 40% |
| Communication | écrite | 30% |
| | orale | 30% |

Le tableau 5 présente les trois parties de l'évaluation donnant lieu à une notation, ainsi que la répartition des coefficients (en pourcentage) entre ces parties. La partie A constitue le tronc commun de l'évaluation. L'élève y analyse différents documents et répond à plusieurs questions à réponses choisies (compréhension). Dans la partie B, l'élève choisit entre deux parcours selon ses propres préférences. Il ou elle analyse un seul document et répond à plusieurs questions à réponses choisies (compréhension) et à une question à réponse construite (communication écrite) portant sur ledit document. La partie B comprend une dissertation (communication écrite). La composante orale comprend deux parties (communication orale).

Les lignes du tableau 5 présentent aussi la répartition des coefficients (en pourcentage) associés aux différents niveaux de profondeur des connaissances.



Tableau 5

Spécifications de l'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion

| Composante | | Profondeur des connaissances niveau 1 | Profondeur des connaissances niveau 2 | Profondeur des connaissances niveau 3 | Coefficient en pourcentage |
|--|-----------------------------|--|--|---|-----------------------------------|
| PARTIE A (Tronc commun) | Compréhension | Réponses choisies 6% | Réponses choisies 13% | Réponses choisies 9% | 28 % |
| | | Réponses choisies 0% | Réponses choisies 6% | Réponses choisies 6% | |
| PARTIE B (Choix entre deux parcours) | Communication écrite | | | Réponse construite (analyse) 3 % | 3 % |
| | | | | Réponse construite (dissertation) 27 % | 27% |
| | | | | Réponses construites (prise de position, discours argumentatif) | 30% |
| ORALE | Communication orale | | | Réponses construites (prise de position, discours argumentatif) | 30% |

Remarque : les pourcentages ont été arrondis.





Structure de l'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion

L'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion comprend deux composantes : la composante écrite et la composante orale. La composante écrite comprend un tronc commun (partie A), un choix entre deux parcours (partie B) et une partie réflexion. La partie réflexion n'est pas évaluée. La composante orale comprend deux parties. La structure d'ensemble est présentée dans le diagramme 1 et expliquée en détail dans ce qui suit.

La composante écrite de l'évaluation de littératie est conçue pour se terminer en deux heures. Cependant, l'élève dispose d'une heure de plus. La composante orale se déroule séparément de la composante écrite. Elle est conçue pour se terminer en 20 minutes (en tenant compte du temps d'écoute, de réflexion et de parole).





Figure 1

Structure de l'Évaluation de littératie de la 12^e année – Français langue seconde – immersion



* Temps supplémentaire accordé pour la composante écrite : 1 heure maximum.

** Ce temps inclut le temps d'écoute, de réflexion et de parole.





Description des différentes parties de l'évaluation

➔ Préparation à l'évaluation

En premier lieu, il convient d'encourager chaque élève à prendre connaissance bien à l'avance du format et des attentes de l'évaluation de littératie en consultant :

- les cinq vidéos explicatives;
- les évaluations types;
- les barèmes de notation;
- les exemples de réponses d'élèves de la composante orale;
- les exemples de réponses d'élèves de la composante écrite.

➔ Question essentielle

Chaque évaluation de littératie est centrée sur une question essentielle. La question essentielle est une question ouverte amenant l'élève à examiner différents points de vue de manière critique. Une bonne question essentielle suscite des réponses variées.

➔ PARTIE A – Tronc commun

La partie A est la même pour l'ensemble des élèves. Dans cette partie, l'élève lit, écoute ou regarde attentivement différents types de documents liés à la question essentielle. Ensuite, l'élève répond à différents types de questions à réponses choisies pour chacun des documents ainsi qu'à des questions faisant le lien entre certains de ces documents.

➔ PARTIE B – Choix entre deux parcours


Dans la partie B, l'élève choisit entre deux parcours intitulés *Le monde de l'information* et *Le monde de l'expression*. L'élève sélectionne son parcours en fonction de ses points forts et de ses centres d'intérêt.

Les deux parcours diffèrent par la nature de leur contenu :

- Dans le parcours « **monde de l'information** », le document peut présenter des informations sous différentes formes. Il peut s'agir par exemple d'un article, d'un éditorial, de documents historiques, d'un entretien, d'un reportage, de statistiques, etc.
- Dans le parcours « **monde de l'expression** », le document se présente sous différents modes d'expression. Il peut s'agir par exemple d'un blogue, des paroles d'une chanson, d'un poème, d'un monologue écrit, d'une œuvre d'art, d'un texte littéraire, etc.

Dans chacun des parcours, l'élève lit un document en lien avec la question essentielle et répond à différents types de questions à réponses choisies* ainsi qu'à deux questions à réponse construite, en formulant une analyse pour la première et en composant une dissertation pour la seconde.

* Celles-ci comprennent une question faisant le lien entre un document de la partie A et celui de la partie B. Le document de la partie A peut différer selon le parcours choisi.

- 
- **Analyse** : L'élève formule une analyse et appuie celle-ci par deux citations pertinentes extraites du document. Une équipe enseignante corrige l'analyse. Le barème de notation se trouve à l'annexe A.
 - **Dissertation** : L'élève rédige une dissertation d'environ 350 mots. Le sujet de la dissertation est le même pour les deux parcours de la partie B. Une équipe enseignante corrige la dissertation. Le barème de notation se trouve à l'annexe B.

RÉFLEXION

L'élève réfléchit sur l'évaluation et indique par exemple les parties pour lesquelles il ou elle a dû surmonter des difficultés et les parties qu'il ou elle a particulièrement aimées. Cette réflexion n'est pas évaluée, mais elle apporte des renseignements utiles à l'équipe élaborant les évaluations.

COMPOSANTE ORALE

La composante orale de l'évaluation de littératie se déroule séparément de la composante écrite. Elle est conçue pour durer 20 minutes (en tenant compte du temps d'écoute, de réflexion et de parole). Elle est indépendante de la composante écrite (c'est-à-dire que le contenu de la composante orale n'est pas lié à la question essentielle présentée dans la composante écrite).

Organisation : Le poste de travail comprend un ordinateur et un microphone par élève. Les extraits audio, les questions, la marche à suivre et le compte à rebours s'affichent automatiquement sur l'écran. Il est à noter que les extraits audio et les questions sont assignés aux élèves de manière aléatoire. Par conséquent, les élèves ne reçoivent pas tous et toutes les mêmes extraits audio dans la partie 1 ou les mêmes questions dans la partie 2 de la composante orale.

Contenu : La composante orale comprend deux parties distinctes. Pour chaque partie, l'élève dispose d'un temps de réflexion chronométré. Pendant ce temps de réflexion, il lui est permis de noter quelques idées clés sur l'ordinateur. Le barème de notation se trouve à l'annexe C.

Étant donné que les questions à réponse construite (composante écrite - *analyse* et *dissertation* et composante orale - *prise de position* et *discours argumentatif*) diffèrent dans leur contenu et dans les compétences visées, les barèmes de notation varient.

PARTIE 1 – PRISE DE POSITION

PARTIE 1 : PRISE DE POSITION

- Vous allez écouter un extrait audio servant à stimuler votre réflexion.
- Vous prendrez position par rapport à la question posée.
- Vous présenterez des arguments convaincants en vous référant à vos connaissances antérieures ou à vos expériences personnelles.

Attention à ne pas résumer le contenu de l'extrait audio.

Temps d'écoute : extrait audio

Temps de réflexion : 3 minutes

Temps de parole (d'enregistrement) : 2 minutes

L'enregistrement s'arrête au bout de 3 minutes.

Remarque importante : L'élève peut écouter l'extrait audio une fois seulement et il n'est pas possible de l'arrêter en cours d'écoute.

PARTIE 2 – DISCOURS ARGUMENTATIF

PARTIE 2 : DISCOURS ARGUMENTATIF

- Vous prendrez position par rapport à la question posée.
- Vous présenterez des arguments convaincants en vous référant à vos connaissances antérieures ou à vos expériences personnelles.

Temps de réflexion : 4 minutes

Temps de parole (d'enregistrement) : 3 minutes

L'enregistrement s'arrête au bout de 4 minutes.

3

Communication des résultats

Les évaluations portent sur les habiletés de l'élève à mettre en œuvre ses compétences en numératie et en littératie, celles-ci étant essentielles et requises dans la vie de tous les jours. Ces évaluations apportent des renseignements importants au personnel du système éducatif. De plus, elles constituent des conditions préalables à l'obtention du diplôme d'études secondaires pour chacun et chacune des élèves. Les résultats de l'élève sont communiqués aux personnes et établissements autorisés à les recevoir et témoignent de ses compétences en numératie et en littératie.

La démarche suivie se fonde sur les compétences de l'élève et cela se reflète dans la manière de communiquer les résultats de chaque Évaluation des habiletés de base (ÉHB) en 4^e et 7^e année ainsi que des évaluations de numératie et de littératie dans le secondaire. Ces résultats sont présentés sur une échelle à quatre paliers de compétence (compétence émergente, compétence en voie d'acquisition, compétence acquise, compétence approfondie). À chacun des paliers correspond, de manière constructive, un énoncé descriptif centré sur les points forts de l'élève et mettant l'accent sur ce qu'il ou elle sait faire. L'élaboration de ces énoncés descriptifs se poursuit et ils comprendront à terme des renseignements supplémentaires caractérisant le niveau des acquis de l'élève et les types de tâches qu'il ou elle sait accomplir.

L'élève reçoit un score global basé sur ses réponses aux questions à réponses choisies et aux questions à réponse construite. Les résultats de la population totale sont analysés par un comité composé d'intervenants et intervenantes en éducation qui est chargé d'établir les normes relatives à l'échelle de compétence. On classe ensuite chaque élève sur l'un des quatre paliers de l'échelle selon ses résultats. Avec l'échelle de compétence, l'élève reçoit des appréciations centrées sur son potentiel de réalisation plutôt que sur ses lacunes. De cette manière, l'élève prend conscience de ses progrès et peut se fixer des objectifs d'apprentissage à court terme ou à long terme.



Figure 2

Échelle de compétence

| ➔ | | | |
|--|---|--|--|
| Émergente | En voie d'acquisition | Acquise | Approfondie |
| <p>L'élève fait preuve d'une compréhension initiale des concepts et commence à mettre en pratique les compétences en lien avec l'apprentissage visé. En présence de documents variés et dans diverses situations de communication, à l'écrit comme à l'oral, l'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de repérer des éléments d'information explicites; • de réagir à des idées de façon élémentaire; • d'exprimer sa pensée critique, réflexive ou créative de façon élémentaire; • d'utiliser des outils langagiers de base. | <p>L'élève fait preuve d'une compréhension partielle des concepts et met en pratique, de manière partielle, les compétences en lien avec l'apprentissage visé. En présence de documents variés et dans diverses situations de communication, à l'écrit comme à l'oral, l'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de saisir des éléments d'information explicites; • de tirer des conclusions; • d'établir des liens explicites entre des documents; • de présenter ses idées en utilisant une ébauche de structure; • d'exprimer sa pensée critique, réflexive ou créative en se basant sur sa propre expérience ou sur ses propres connaissances; • de communiquer de manière intelligible en utilisant des outils langagiers courants. | <p>L'élève fait preuve d'une pleine compréhension des concepts et met en pratique les compétences en lien avec l'apprentissage visé. En présence de documents variés et dans diverses situations de communication, à l'écrit comme à l'oral, l'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'interpréter des éléments d'information implicites; • de déterminer l'intention de l'auteur ou autrice; • de faire la synthèse des idées exprimées dans différents documents; • de structurer ses idées de façon cohérente; • d'exprimer sa pensée critique, réflexive ou créative en s'appuyant sur des idées personnelles et des preuves contextuelles; • de s'exprimer en tenant compte du destinataire; • de communiquer avec fluidité en respectant les conventions de la langue. | <p>L'élève fait preuve d'une compréhension poussée des concepts et met en pratique de manière élaborée les compétences en lien avec l'apprentissage visé. En présence de documents variés et dans diverses situations de communication, à l'écrit comme à l'oral, l'élève est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'analyser des problématiques complexes; • de mettre en question l'intention de l'auteur ou autrice; • de mettre en lumière des liens entre les documents connexes; • de structurer ses idées avec pertinence; • d'exprimer sa pensée critique, réflexive ou créative de manière éloquente; • d'adapter son registre de langue selon son intention et selon le destinataire; • de manier la langue habilement et avec subtilité. |

Échelle de compétence





Le résultat de l'évaluation de littératie est communiqué à l'élève sur une échelle de compétence, tout comme celui de l'évaluation de numératie. Ce résultat figure sur le relevé de notes de l'élève, mis à sa disposition en téléchargement sur le site des relevés de notes du Ministère (*Student Transcripts Service*). Les établissements scolaires accèdent aux résultats sur le site Web sécurisé qui leur est réservé (*School Secure Web*).

Un rapport destiné à l'élève apporte des renseignements individualisés sur le niveau de ses acquis.





Bibliographie

Bennett, R. (2018, avril). *Educational assessment: What to watch in a rapidly changing world* [communication orale]. Assemblée annuelle du National Council on Measurement in Education, New York.

Darling-Hammond, L., Herman, J., Pellegrino, J., Abedi, J., Aber, J. L., Baker, E., Bennett, R., Gordon, E., Haertel, E., Hakuta, K., Ho, A., Linn, R. L., Pearson, P. D., Popham, J., Resnick, L., Schoenfeld, A. H., Shavelson, R., Shepard, L. A., Shulman, L. et Steele, C. M. (2013). *Criteria for high-quality assessment*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education (Université Stanford), National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (Université de Californie à Los Angeles) et Learning Sciences Research Institute (Université de l'Illinois à Chicago). https://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Criteria_for_High_Quality_Assessment_June_2013.pdf

Duncan, J. et O'Connor, M. (s. d.). *Reading critically*. Writing Centre, Université de Toronto à Scarborough. <https://www.utsc.utoronto.ca/twc/sites/utsc.utoronto.ca.twc/files/resource-files/CriticalReading.pdf>

Hess, K. K. (2009). Hess' Cognitive rigor matrix and curricular examples: Applying Webb's depth-of-knowledge levels to Bloom's cognitive process dimensions. The National Center for the Improvement of Educational Assessment. http://static.pdesas.org/content/documents/M1-Slide_22_DOK_Hess_Cognitive_Rigor.pdf

Lane, S. et Iwatani, E. (2016). Design of performance assessments in education. Dans S. Lane, M. R. Raymond et T. M. Haladyna (dir.), *Handbook of test development* (2^e éd., p. 274-293). Routledge.

Lee, C. D. et Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. Carnegie Corporation of New York. https://media.carnegie.org/filer_public/88/05/880559fd-afb1-49ad-af0e-e10c8a94d366/ccny_report_2010_tta_lee.pdf

Magnusson, K. et Frank, B. (2015). *Advisory Group on Provincial Assessment: The graduation learning years – Final report*. Colombie-Britannique, Ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance. <https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/agpa-final-report.pdf>

OCDE (2019). PISA 2018 Reading Framework. Dans *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* (ch. 2). PISA, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Office québécois de la langue française (s.d.). Document. Dans *Grand dictionnaire terminologique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>

PIAAC Literacy Expert Group (2009). *PIAAC literacy: A conceptual framework* (Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 34). Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075>



Pellegrino, J. W., DiBello, L. V. et Brophy, S. P. (2014). The science and design of assessment in engineering education. Dans A. Johri et B. M. Olds (dir.), *Cambridge handbook of engineering education research* (ch. 29). Cambridge University Press.

Riconscente, M. M., Mislevy, R. J. et Corrigan, S. (2016). Evidence-centered design. Dans S. Lane, M. R. Raymond et T. M. Haladyna (dir.), *Handbook of test development* (2^e éd., ch. 3, p. 40-63). Routledge. [RoutledgeHandbooks-9780203102961-chapter3.pdf](#)

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND, Santa Monica (Californie).
https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Webb, N. L. (2002). *Depth-of-knowledge for four content areas*.
<https://www.maine.gov/doe/sites/maine.gov/doe/files/inline-files/dok.pdf>

William, D. (2000, août). *Integrating formative and summative functions of assessment* [communication orale]. Groupe de travail n° 10, 9^e Congrès international sur l'enseignement des mathématiques, Tokyo.
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fdylanwilliam.org%2FDylan_Wiliams_website%2FPapers_files%2FCME9%2520WGA10%2520paper.doc&wdOrigin=BROWSELINK

William, D. et Black, P. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.





Annexe A

Composante écrite

Barème de notation de l'analyse

Remarque : Pour cette question, la correction porte sur le fond. Bien que la forme ne soit pas évaluée, l'élève doit s'exprimer de manière claire et précise.

| | |
|----------|---|
| 4 | <ul style="list-style-type: none">• L'analyse proposée répond aux attentes.• Les deux citations extraites du document appuient l'analyse attendue de manière pertinente. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none">• L'analyse proposée répond aux attentes.• Une citation extraite du document appuie l'analyse attendue de manière pertinente. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">• L'analyse proposée répond aux attentes.• Les deux citations extraites du document n'appuient pas l'analyse attendue de manière pertinente, ou bien les citations sont manquantes. |
| 1 | <ul style="list-style-type: none">• L'analyse proposée ne répond pas aux attentes.• Une ou deux citations extraites du document appuient l'analyse attendue de manière pertinente. |
| 0 | <ul style="list-style-type: none">• L'analyse proposée ne répond pas aux attentes.• Les deux citations extraites du document n'appuient pas l'analyse attendue de manière pertinente, ou bien les citations sont manquantes. |



Annexe B

Composante écrite

Barème de notation de la dissertation

Remarque : On donne une note sur six points pour le fond et une autre pour la forme.

| | Fond | Forme |
|----------|--|--|
| 6 | <ul style="list-style-type: none">Le sujet est traité de manière éloquente et subtile.Les idées sont développées avec force et cohérence.Les exemples sont percutants. | <ul style="list-style-type: none">Le style est captivant.Le vocabulaire est riche et précis.La langue est maniée avec subtilité. Les erreurs sont rares. |
| 5 | <ul style="list-style-type: none">Le sujet est traité de manière réfléchi.Les idées sont développées avec cohérence.Les exemples sont pertinents. | <ul style="list-style-type: none">Le style est efficace malgré certaines imperfections.Le vocabulaire est juste et varié.La langue est bien maîtrisée. |
| 4 | <ul style="list-style-type: none">Le sujet est traité de manière appropriée.Les idées sont développées avec cohérence.Les exemples sont adéquats. | <ul style="list-style-type: none">Le style est approprié.Le vocabulaire est approprié.Les conventions de la langue sont généralement respectées. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none">Le sujet est traité de manière superficielle.Les idées sont superficielles.Les exemples sont élémentaires. | <ul style="list-style-type: none">Le style est mécanique.Le vocabulaire est imprécis.Les erreurs sont fréquentes ou peuvent créer des malentendus. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">Le sujet est traité de manière maladroite.Les idées sont inadéquates.Les exemples sont rares. | <ul style="list-style-type: none">Le style est incohérent.Le vocabulaire est mal choisi, peu varié ou répétitif.Les erreurs sont systématiques ou fondamentales. |
| 1 | <ul style="list-style-type: none">Le sujet est traité de manière déficiente quant au fond, ou bien de manière trop brève. | <ul style="list-style-type: none">Des lacunes dans le style, dans le vocabulaire ou dans les conventions de langue affectent la communication. |

Une réponse ne se note par un zéro (« 0 ») que dans certains cas bien précis :

- L'élève ne répond pas à la question posée (hors sujet).
- L'élève ne fait que reformuler la question.
- L'élève n'écrit que quelques mots sans répondre à la question.
- L'élève prend position mais ne répond pas à la question par la suite.



Remarques :

- L'élève se voyant attribuer la note « 1 » pour le fond en raison de la brièveté de sa réponse reçoit automatiquement la note « 1 » pour la forme.
- L'élève se voyant attribuer un zéro (« 0 ») pour le fond reçoit automatiquement un zéro (« 0 ») pour la forme.



Annexe C

Composante orale

Barème de notation de la prise de position et du discours argumentatif

Remarques :

- **La composante orale vise à évaluer la communication dans un contexte spontané. Dans ce but, l'évaluation tient compte de l'expression orale.**
- **Dans chaque partie, on donne une note sur six points pour le fond, une note sur six points pour la forme et une note sur trois points pour l'expression orale.**

| | Fond | Forme |
|---|--|---|
| 6 | <ul style="list-style-type: none">• Le sujet est traité de manière éloquente et subtile.• Les idées sont développées avec force et cohérence.• Les exemples sont percutants. | <ul style="list-style-type: none">• Le vocabulaire est riche et précis.• La langue est maniée avec subtilité. Les erreurs sont rares. |
| 5 | <ul style="list-style-type: none">• Le sujet est traité de manière réfléchi.• Les idées sont développées avec cohérence.• Les exemples sont pertinents. | <ul style="list-style-type: none">• Le vocabulaire est juste et varié.• La langue est bien maîtrisée. |
| 4 | <ul style="list-style-type: none">• Le sujet est traité de manière appropriée.• Les idées sont développées avec cohérence.• Les exemples sont adéquats. | <ul style="list-style-type: none">• Le vocabulaire est approprié.• Les conventions de la langue sont généralement respectées. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none">• Le sujet est traité de manière superficielle.• Les idées sont superficielles.• Les exemples sont élémentaires. | <ul style="list-style-type: none">• Le vocabulaire est imprécis.• Les erreurs sont fréquentes ou peuvent créer des malentendus. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">• Le sujet est traité de manière maladroit.• Les idées sont inadéquates.• Les exemples sont rares. | <ul style="list-style-type: none">• Le vocabulaire est mal choisi, peu varié ou répétitif.• Les erreurs sont systématiques ou fondamentales. |
| 1 | <ul style="list-style-type: none">• Le sujet est traité de manière déficiente quant au fond, ou bien de manière trop brève. | <ul style="list-style-type: none">• Des lacunes dans le style, dans le vocabulaire ou dans les conventions de langue affectent la communication. |

| |
|-------------------------|
| Expression orale |
|-------------------------|



| | |
|----------|---|
| 3 | <ul style="list-style-type: none">• Le propos est fluide.• La prononciation et l'intonation facilitent la communication. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">• Le propos est fluide, mais contient des hésitations notables.• La prononciation et l'intonation gênent la communication. |
| 1 | <ul style="list-style-type: none">• Le propos est saccadé ou décousu.• La prononciation et l'intonation nuisent à la communication. |

Une réponse ne se note par un zéro (« 0 ») que dans certains cas bien précis :

- L'élève ne répond pas à la question posée (hors sujet).
- L'élève ne fait que reformuler la question.
- L'élève ne fait que résumer l'extrait audio.
- L'élève n'écrit que quelques mots sans répondre à la question.
- L'élève prend position mais ne répond pas à la question par la suite.

Remarques :

- L'élève se voyant attribuer la note « 1 » pour le fond en raison de la brièveté de sa réponse reçoit automatiquement la note « 1 » pour la forme et la note « 1 » pour l'expression orale.
- L'élève se voyant attribuer un zéro (« 0 ») pour le fond reçoit automatiquement un zéro (« 0 ») pour la forme et un zéro (« 0 ») pour l'expression orale.

