

WORKSHEET B

Title Assessment traditions	
Objective(s) To experiment different ways of evaluating and rating the production of learners, in relation to the local assessment culture and the CEFR	
Keywords Learning/teaching/assessment process – assessment traditions – rating – scaling – competence levels	
Ref to the Guide Introduction IV	Ref to the CEFR 3.6, 3.9, 9.1 Ch 6 overview Table 3
Task A (†) or († † †)	
Step 1 Start with learners' productions (you may decide to use standardised samples, available from the Council of Europe website : www.coe.int/t/dg4/linguistic/). Assign a level to the sample without using any criteria grid. Compare your result with the partners in your group. Watch or read the sample again, this time assigning a level on the basis of criteria (for oral production, use Table 3 of the CEFR, plus the complementary grid in the <i>Manual</i> ¹ ; for written production, use the grid in the <i>Manual</i>). Compare your results with your partners' and discuss the similarities and differences. Refer back to section 3.6 of the CEFR to find the fundamental points to discriminate between levels.	
Step 2 Now, consider your own context and the ways in which you rate a learner's production. Think about the (implicit or explicit) criteria you use, the scaling and the tools (grids or otherwise). Work separately on oral production and on written production. Share your notes and discuss the aspects that appear more important to you. You may find the following questions helpful: <ul style="list-style-type: none">- To what extent could action such as that in Step 1 be useful in your own context?- What might be the impact of using standardised criteria extensively?- How could the situation be made to evolve?	
Task B	
Step 1 († † †) Read the extract from the CEFR and the documents provided below. Discuss the problems concerning the relation between assessment and rating.	

¹ *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* online http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_EN.asp

Assessment of achievement in schools in many countries is through achievement grades (*notes, Noten*), sometimes 1–6, with 4 as the Pass, norm or 'satisfactory' grade. What is meant by the various grades is internalised by the teachers in the context concerned, but rarely defined. The nature of the relationship between teacher assessment grades and proficiency levels is in principle the same as that between examination grades and proficiency levels. But the issue is further complicated by the fact that there will be a myriad of standards involved. This is because, apart from the question of the form of assessment used and degree of common interpretation of grades by teachers in any one context, each school year in each type of school in each educationally distinct region will naturally constitute a different standard. A '4' at the end of the fourth year obviously does not mean the same as a '4' at the end of the third year in the same secondary school. Nor will a '4' for the end of the fourth year mean the same thing in two different kinds of school.

(CEFR, p.42)

[Le contexte maltais est bilingue ou plurilingue] Cependant, l'évaluation des langues est restée assez traditionnelle sous forme d'une évaluation sommative deux fois par an (en février et en juin). L'écrit continue à être privilégié non seulement dans les épreuves de langues étrangères mais également dans le processus d'enseignement-apprentissage. Seulement 10% de l'épreuve de FLE sont consacrés à la production orale. Ainsi, les épreuves de FLE à Malte accordent beaucoup d'importance à l'écrit. Si tel est le cas, les professeurs de FLE préféreront dédier leur temps et leur énergie en classe à d'autres activités orientées sur la production écrite qui comportent une note plus importante à l'examen final. De cette façon, très peu de temps sera dédié à la production orale en classe. De même, pour les professeurs de FLE maltais, lorsqu'on prononce le mot « évaluation », ils pensent tout de suite à un examen et ainsi à une évaluation terminale et certificative. L'oral a donc peu de valeur, sauf en guise de préparation de l'examen et, de ce fait, l'idée de développer des compétences orales, en dehors de la perspective de l'examen, n'est pas habituelle et seuls quelques enseignants y pensent...²

Le professeur n'a pas un rôle facile quand il s'agit d'évaluer l'oral en classe durant l'année scolaire mais surtout lors des épreuves scolaires. Il doit rester objectif dans la mesure du possible mais, en même temps, il n'est pas là pour faire échouer les apprenants. Il devrait posséder la capacité de reformuler les énoncés avec d'autres mots et simplifier son langage en utilisant des gestes dans le cas où un apprenant ne comprend pas. Même après une vingtaine d'examens oraux, il doit rester aimable et répéter autant de fois qu'il lui est demandé (ce que Tagliante appelle l'effet de fatigue [2005 : 12]). De plus, il doit avoir de la patience car certains apprenants se bloquent ou s'agitent seulement à l'idée de devoir passer un examen oral. Le professeur devrait faire attention à ne pas juger autant que possible les apprenants à travers l'apparence. C'est pourquoi Tagliante (2005 : 13) avoue qu'« à l'oral, un élève sympathique, convivial et positif est mieux noté qu'un introverti qui a du mal à avoir confiance en lui. » (« L'effet de halo »).³

Step 2 († † †)

Refer back to Chapter IV in the Guide and consider to what extent the different assessment typologies presented by the CEFR might promote evolution in the different assessment traditions.

2 Extract from : Une approche de l'évaluation de la production orale en français langue étrangère à Malte (élèves de collège) – Angèle Vella-Lauwers, mémoire de Master 2 Recherche, septembre 2007, Université J. Monnet St Etienne (France), p. 15.

³ Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: Clé International, p. 55 (traduit par nos soins).