

The OPSBA Assessment



User Guide

Purpose

This assessment is intended to help evaluate the French language proficiency of individuals applying to, or preparing to apply to, FSL teaching positions. It synthesizes findings from research, input from language proficiency assessment expertise in school districts and faculties of education, and results of reliability and validity analyses conducted during its development.

Assessment Development

The language skills targeted by this assessment have been identified in OPSBA's [research](#) as those most needed by FSL teachers. This assessment was developed over 18 months by language assessment experts. All items and the rubric of the speaking assessment underwent extensive field-testing¹¹, reliability analysis, and external validation review. Field-testing results of the OPSBA speaking assessment, including detailed development process and psychometric analyses, can be found [here](#).

Figure D outlines the process followed in developing the OPSBA speaking assessment. The writing assessment prompts and rubric were modeled on the speaking assessment but did not undergo field-testing.

¹¹ Field-testing an assessment before implementation is considered good practice and is especially important when high stakes decisions are going to be made based upon the results of that assessment.

Figure D



Structure

The assessment development process yielded three tools:

1. **A self-assessment** that focuses on speaker confidence; results can be used to complement results obtained from the rubric. See Section I for details on content and potential uses.
2. **A Speaking Assessment** consisting of:
 - » A set of prompts (in French and English) designed to encourage candidates to use a range of vocabulary, verb tenses, and sentence structures in order to provide assessors with a broad, robust sample of oral language skills germane to FSL teaching. In addition to questions that can be used in an interview setting, a few prompts refer to a pre-recorded sample of a student speaking in French, and visual images to invite discussion — these are available [here](#).
 - » A rubric (in French and English) that includes a range of criteria that guide assessors in evaluating candidates' oral language proficiency.
3. **A Writing Assessment** consisting of:
 - » A set of prompts (in French and English) designed to reflect various forms of writing FSL teachers would use in their work and/or are commonplace in writing curricula in Canada.
 - » A rubric that includes a range of criteria that guides assessors in evaluating written language proficiency.
 - » A Cloze text with information and guidance about its use in assessing writing.

Reliability

Given the high-stakes nature of language proficiency assessment in teaching, it is important that both the assessors and applicants have confidence in the reliability of the assessment. Not all organizations will have the time and resources to conduct a thorough field-test of their assessment to calibrate reliability. However, several steps can be taken that are neither time-consuming nor expensive. Consider the following:

About the Assessment Protocol

- Include more than 1 assessor during the assessment. Different assessors will make different observations of the applicant's language. This provides a more comprehensive assessment platform for discussion leading to a final decision.
- Have assessment users (e.g., the evaluators) review the items/prompts and rubric before implementation. Ultimately, these are the people who will be using the assessment and so it is critical they are comfortable with the items/prompts and the rubric.
- Record the interview. This allows assessors to interact comfortably with the applicant during the interview. It also allows assessors to revisit the applicant's responses (more than once if necessary) in order to fine-tune their final evaluation of the applicant's proficiency.
- Organize training opportunities for assessors in using the assessment. Decisions based on the assessment, and feedback to applicants, should be based on high degrees of assessor agreement, which stem from collective use and understanding of the criteria and rating scale.

About the Assessment Tool

- Plan a revision process. It is very likely that after completing a small number of assessments some potential improvements will be identified. These may be addressed quickly to fix obvious issues with the assessment. A longer-term plan should be in place to periodically review the assessment to maximize its quality, defensibility, and utility.
- Collect data on the assessment during implementation. After a certain number of assessments (e.g., 10) these data can be analyzed to see which items/prompts are easiest or most difficult, to determine if there is good consistency among different evaluators, to improve clarity of the rubric descriptors, and to determine if some items are problematic.

Using the Speaking Prompts

Because language proficiency (especially in the context of teaching second languages) is complex, no single question or prompt will be sufficient to elicit responses that allow candidates to demonstrate the full range of their speaking proficiency. Therefore, it is recommended to:

- start with a warm-up prompt to help applicants engage more comfortably in conversation. One example suitable in all contexts could be “Tell us about how you became a French speaker?”
Pouvez-vous nous décrire comment vous avez appris la langue française?
- select three or four prompts and possibly more, depending on the quality and length of the response(s). Too few prompts could lead to an unrepresentative language sample, resulting in less-informed decision-making.
- select prompts that require applicants to vary their oral language use. This may include speaking on different topics (highlighting their breadth of vocabulary), discussing past, present, or future events (allowing them to demonstrate their facility with verb tenses), and discussion of metalinguistic concepts needed when teaching French as a second language. All prompts are designed to provoke applicants to share their perspectives on various elements of language teaching thereby providing an authentic language sample in French.

NOTE: Perspectives communicated orally by the applicant that differ from those of the assessors should not disadvantage the applicant.

Using the Writing Prompts

Often, assessments of writing allow for time to edit so fewer prompts may be needed for candidates to demonstrate their writing proficiency. Therefore, it is recommended to:

- determine how large a writing sample is desired (e.g., # words or pages). Pre-select a small number of prompts from which the applicant can choose to respond.
- pre-determine if any assistive tools are permitted (e.g., dictionaries), and the maximum time allowed to complete the writing task(s).

NOTE: Perspectives communicated in writing by the applicant that differ from those of the assessors should not disadvantage the applicant.

Using the Rubrics

This tool is a language assessment and not intended to assess pedagogical knowledge. Separating language proficiency and pedagogical knowledge can be difficult, but applicant responses should be evaluated based on the language proficiency demonstrated. For example, imagine an applicant responds to a question about two students having a conflict in class. Their response in French is well articulated but demonstrates a poor understanding of classroom management techniques. Their poor understanding should not affect the rating of their language proficiency. What is being rated during language proficiency assessments is the applicant’s ability to express themselves in French, not their understanding of unrelated pedagogical knowledge.

The OPSBA assessment offers no recommendations about when an applicant’s level of French proficiency is sufficient or not. Hiring decisions are complex and based upon multiple factors, and so the results of this assessment will be but one element informing the hiring decision. Similarly, decisions about practicum readiness or program admission may include factors other than language proficiency. However, the assessment offers evidence to support defensible decision-making when proficiency in French is a key consideration.

The Scale

The applicant’s performance is evaluated on a 4-point scale. Each criterion is a “listen for” or “look for”, meaning that evaluators should directly observe that language skill rather than make inferences about the applicant’s language abilities.

The Evidence

This portion of the rubrics allows evaluators to record examples from the response that serve as evidence to support the ratings given. To safeguard against assessor bias, the rubrics do not contain elements related to accent (for speaking assessment) or the content of the applicant’s answer because these are not related to language proficiency.

Evaluating criteria independently

When using the rubrics, each criterion must be evaluated independently of the others. This will allow for a detailed understanding of the applicant’s strengths and weaknesses related to French language proficiency and this understanding will be valuable in providing feedback and potentially developing language development plans for the applicant. Careful selection of the prompts used will enhance the likelihood that applicant responses reflect a wide range of criteria within the rubric.

Interpreting results

Because no single prompt will elicit all criteria within the rubric, the rubrics should not be used as a count of tick boxes, but rather as a guide to what separates different proficiency levels of French language used in the context of teaching. It is likely that different portions of each response will fall into different proficiency levels. For example, a respondent's verb conjugation may be excellent when talking about their future plans, but problematic when talking about the past or when making conditional statements.

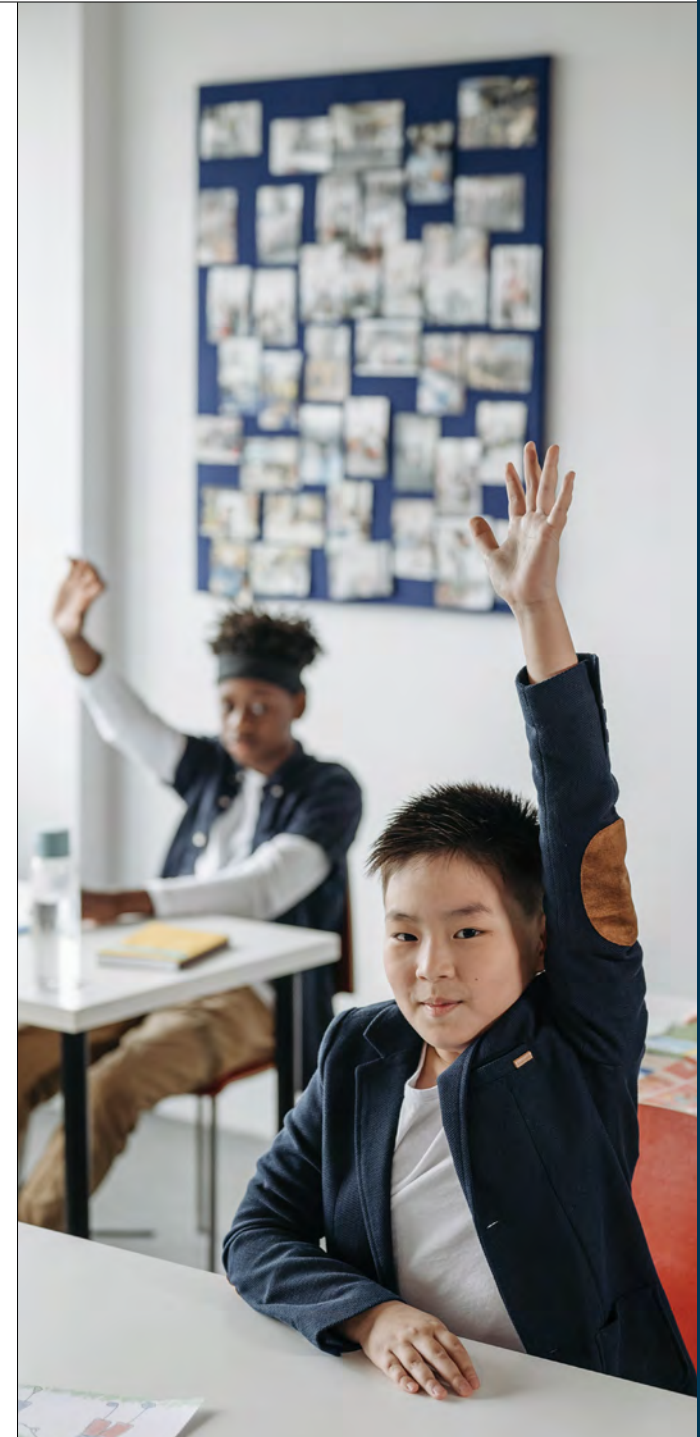
Supporting French language development

Aggregated results from multiple assessments (speaking and/or writing) can inform professional learning opportunities designed to support French language development.

Key Takeaways from Analysis of the OPSBA Assessment

No assessment is perfect, but our field testing process and [results](#) provide support for the following claims about the OPSBA Speaking Assessment.

1. It is at an appropriate level of difficulty.
2. It is a one-dimensional test, and that dimension is related to speaking skills needed for FSL teaching.
3. Consistency among scorers is sufficient to make reliable, defensible decisions. This is especially true when the scorers familiarize themselves with the assessment before implementation and come to a consensus about how to interpret the scoring rules.
4. Using all five scoring criteria and at least two scorers enhance the reliability of the assessment and therefore the defensibility of decisions arising from the assessment results.
5. Recording the conversation allows scorers to complete their work independently and with a greater degree of confidence.



OPSBA Speaking Assessment Rubric

Speaking language skill(s) specifically important in FSL teaching

Note: in all cases, the sample of oral language is what's being assessed, not the content of the applicant's answer.

WHILE THE APPLICANT IS SPEAKING, LISTEN FOR THE FOLLOWING CRITERIA:	LEVEL 1 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 2 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 3 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 4 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:
Use of a range of verb tenses to facilitate communication	<ul style="list-style-type: none"> Narrow range of verb tenses, usually present tense only. 	<ul style="list-style-type: none"> Range of verb tenses, usually present, <i>passé composé</i>, future simple. 	<ul style="list-style-type: none"> A wide range of verb tenses appropriate for the context. Includes verb tenses beyond Level 2 (e.g., <i>le conditionnel</i>, <i>l'imparfait</i>) to demonstrate language nuance. 	<ul style="list-style-type: none"> Verb tenses are grammatically accurate, context-appropriate (e.g., use of <i>subjonctif</i>, <i>le plus-que-parfait</i>). Consistently reflect language nuance needed for effective communication.



Evidence

Knowledge and use of gendered nouns in French, and related agreements (e.g., noun — adjective; noun — article; pronouns)	<ul style="list-style-type: none"> Noun gender and agreement errors consistently distract the listener. Inconsistent use of accurate agreements, including obvious errors (e.g., <i>mon soeur</i>). Little evidence of understanding rules of agreement. 	<ul style="list-style-type: none"> Noun gender and agreement errors occasionally distract the listener. Errors are noticeable and include common and less commonly used nouns (e.g., <i>une exemple</i>). Some evidence of noun gender patterns and application of related rules. 	<ul style="list-style-type: none"> Noun gender and agreement errors cause little distraction to the listener. Errors occur with less commonly used nouns (e.g., <i>un stratégie</i>) and related adjectives/pronouns. Consistent evidence of noun gender patterns and application of related rules. 	<ul style="list-style-type: none"> If noun gender and agreement errors occur, they have little impact on the listener. Correct use of noun gender patterns and related rules appears to be automatic.
--	---	--	--	---



Evidence

WHILE THE APPLICANT IS SPEAKING, LISTEN FOR THE FOLLOWING CRITERIA:	LEVEL 1 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 2 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 3 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 4 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:
Vocabulary is accurate, demonstrates breadth, and facilitates communication.	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulary range is limited and/or inaccurate and affects overall message. Reliance on over-simplified substitutions, e.g., “un livre vs. un cahier” and/or <i>anglicismes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Range of vocabulary is sufficient for the speaker to communicate an overall message, but some inaccuracies are noticed. There is periodic use of, but not reliance on, over-simplified substitutions and/or <i>anglicismes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Range of vocabulary allows the speaker to readily communicate a detailed message with few noticeable inaccuracies. There is minimal use of over-simplified substitutions and/or <i>anglicismes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Wide range of vocabulary allows the speaker to communicate a nuanced message.



Evidence

Knowledge and use of French syntax	<ul style="list-style-type: none"> Reliance on syntax from other/ first language, e.g., J'habite dans Canada; le bleu livre. Minimal evidence of rules of French syntax. 	<ul style="list-style-type: none"> Inconsistently uses conventional French language structures, e.g., adjective placement (le garçon aux cheveux noirs); pronoun placement (j'ai dit à eux que. . .); correct use of avoir/être (J'ai soif). Evidence of syntax used reflects a literal translation from other/first language. 	<ul style="list-style-type: none"> Usually uses conventional French language structures, e.g., la pomme rouge (adjective placement); ils leur ont dit que. . . (pronoun placement); Je suis resté (correct use of avoir/être as an auxiliary verb). Errors occur but with more complex syntactical structures, e.g., je la leur ai donnée. 	<ul style="list-style-type: none"> Correct use of syntax patterns and related rules appears to be automatic.
---	--	--	--	---



Evidence

WHILE THE APPLICANT IS SPEAKING, LISTEN FOR THE FOLLOWING CRITERIA:	LEVEL 1 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 2 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 3 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:	LEVEL 4 THE LANGUAGE SAMPLE SHOWS:
Use of pace and inflection to facilitate understanding	<ul style="list-style-type: none"> Variations in pace appear to reflect lack of vocabulary and/or syntax knowledge. Inflection patterns do not enhance the speaker's message, and at times, detract from it. 	<ul style="list-style-type: none"> Variations in pace are sometimes deliberate to enhance communication, but at other times reflect lack of vocabulary and/or syntax knowledge. Inflection patterns are occasionally used to enhance the speaker's message. 	<ul style="list-style-type: none"> Variations in pace and inflection patterns are mostly deliberate and usually enhance the speaker's message. 	<ul style="list-style-type: none"> Variations in pace and inflection patterns are deliberate and enhance communication and listener engagement.



Evidence

OPSBA Speaking Assessment Rubric

Habitudes langagières utiles pour l'enseignement FLS

À noter: Dans chaque cas, la qualité du français oral est sujet à l'évaluation et non le contenu pédagogique de la réponse.

PENDANT QUE LE CANDIDAT RÉPOND, ÉCOUTEZ SA RÉPONSE AVEC EN TÊTE LES CRITÈRES SUIVANTS :	NIVEAU 1 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 2 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 3 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 4 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :
Emploi d'une variété de temps de verbes pour faciliter la communication	<ul style="list-style-type: none"> Peu de variété dans les temps de verbes utilisés, utilise généralement le présent. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilise une variété de temps de verbes, généralement le présent, le passé composé et le future simple. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilise une grande variété de temps de verbes appropriés au contexte. Utilise des temps de verbes passé le Niveau 2 (p.ex. : le conditionnel, l'imparfait) pour démontrer la nuance du contenu. 	<ul style="list-style-type: none"> Choisis des temps de verbes appropriés au contexte avec précision (p.ex. : le subjonctif, le plus-que-parfait). Démontre de manière constante les habiletés langagières nécessaire pour une communication efficace.



Preuves

Connaissances et emploi des genres de noms communs en français et les accords connexes (p.ex. : nom-adjectif; nom-déterminant; pronoms)	<ul style="list-style-type: none"> Les erreurs de genre et d'accord nuisent à la compréhension de manière constante. Emploi les accords de façon incohérente, même lors de cas évidents (p.ex. : <i>mon sœur</i>). Manque évident de compréhension des règles d'accords. 	<ul style="list-style-type: none"> Les erreurs de genre et d'accords nuisent parfois à la compréhension. Les erreurs sont évidentes et comptent des noms communs utilisés fréquemment et moins couramment (p.ex. : <i>une exemple</i>). Traces de compréhension de règles d'accords de genre. 	<ul style="list-style-type: none"> Les erreurs de genre et d'accords nuisent peu à la compréhension. Les erreurs se produisent avec des noms communs peu utilisés (p.ex. : <i>un stratégie</i>) et les adjectifs/pronoms connexes. Compréhension évidente des règles de genres et d'accords. 	<ul style="list-style-type: none"> Les erreurs de genre et d'accords qui se produisent ont peu d'impact sur la compréhension. L'emploi approprié des noms et des accords semble être automatique.
--	---	--	---	---



Preuves

PENDANT QUE LE CANDIDAT RÉPOND, ÉCOUTEZ SA RÉPONSE AVEC EN TÊTE LES CRITÈRES SUIVANTS :	NIVEAU 1 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 2 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 3 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 4 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :
Le vocabulaire est riche, précis et facilite la communication	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire est limitée et/ou imprécis et nuit au message transmis. • Recours à des sursimplifications ou des substitutions (p.ex. : un livre v. un cahier; et/ou des anglicismes). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire est suffisante pour communiquer un message, mais quelques erreurs peuvent être remarquées. • Fait parfois recours à des sursimplifications et/ou des anglicismes. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire permet au candidat de communiquer un message détaillé avec peu d'erreurs ou d'inexactitudes. • Fait rarement recours à des sursimplifications et/ou des anglicismes. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire permet au candidat de communiquer un message nuancé.



Preuves

Connaissances et emploi de règles syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> • Dépendance sur une syntaxe provenant d'une autre langue/ la langue première du candidat, p.ex. : J'habite dans Canada; le bleu livre. • Preuves minimales d'une maîtrise des règles de la syntaxe française. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi des conventions linguistiques de manière irrégulière, p.ex. : placement de l'adjectif (le garçon aux cheveux noirs); placement du pronom (j'ai dit à eux que...); emploi des verbes avoir/être avec précision (J'ai dit). • L'emploi de la syntaxe reflète une traduction directe d'une autre langue/la langue première du candidat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi régulièrement les conventions linguistiques du français oral, p.ex. : placement de l'adjectif (la pomme rouge); placement du pronom (ils leur ont dit que); emploi de l'auxiliaire être/avoir (je suis resté). • Les erreurs produites surviennent lors de structures grammaticales plus complexes, p.ex. : je leur ai donnée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi avec justesse les conventions linguistiques du français à l'oral.
--	---	--	--	--



Preuves

PENDANT QUE LE CANDIDAT RÉPOND, ÉCOUTEZ SA RÉPONSE AVEC EN TÊTE LES CRITÈRES SUIVANTS :	NIVEAU 1 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 2 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 3 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :	NIVEAU 4 L'ÉCHANTILLON DE LANGAGE DÉMONTRE :
Emploi de l'inflexion et du débit pour faciliter la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Les fluctuations dans le débit semblent refléter un manque de vocabulaire et/ou de connaissances syntaxiques. • L'intonation du candidat ne réhausse pas le message et rend, parfois, la compréhension difficile. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les fluctuations dans le débit sont parfois utilisées pour réhausser le message du candidat, mais reflète parfois un manque de vocabulaire et/ou de connaissances syntaxiques. • L'intonation du candidat réhausse parfois le message. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les fluctuations dans le débit sont souvent intentionnelles et réhausse souvent le message du candidat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les fluctuations du débit et l'intonation sont utilisés comme outils pour réhausser le message du candidat et contribue à la compréhension.



Evidence

OPSBA Speaking Assessment Prompts

SPEAKING PROMPTS	INVITES VERBALES
<p>Prompt 1: When trying to re-engage students who are off-task, would you use French or English? What factors would influence that decision?</p>	<p><i>Utiliserez-vous l'anglais ou le français en tant que langue de résolution de problème dans la classe? Quels facteurs considérez-vous lorsque vous choisissez la langue à utiliser ?</i></p>
<p>Prompt 2: Tell me about a time in the past when a student asked you a question you did not know the answer to. How did you respond?</p>	<p><i>Décrivez une situation où un ou une élève vous a posé une question dont vous ne connaissiez pas la réponse. Comment avez-vous répondu?</i></p>
<p>Prompt 3: Provide examples of how you would motivate/encourage students to use French as much as possible.</p>	<p><i>Donnez quelques exemples de stratégies que vous mettriez en place pour motiver et encourager vos élèves à utiliser le français autant que possible.</i></p>
<p>Prompt 4: Audio sample — listen to a short clip (20–30 seconds) of a Grade 5 French immersion student speaking. Say: “What do you notice about this student’s French language proficiency, and what feedback might you provide in the moment, if any?”</p>	<p><i>Piste audio — Écoutez cette courte piste audio (20 à 30 secondes) d'un.e élève de 5^e année en immersion. Dites : «Que remarquez-vous sur la maîtrise de la langue de cet élève et quel rétroaction pourriez-vous fournir sur le moment, le cas échéant ?»</i></p>
<p>Prompt 5: Describe a strategy designed to expand students’ vocabulary and comment on its effectiveness.</p>	<p><i>Décrivez une stratégie utilisée pour enrichir le vocabulaire de vos élèves. Que pensez-vous de l'utilité de cette stratégie?</i></p>
<p>Prompt 6: A student is consistently disengaged in French, and questions why they need to learn French at all. What would you say to this student?</p>	<p><i>Un élève est fréquemment désengagé pendant le cours de français et remet en question l'utilité d'apprendre la langue. Que diriez-vous à l'élève?</i></p>
<p>Prompt 7: Select one of the images provided. Using this image, tell us how you might start a conversation with students about Canada’s culture and history?</p>	<p><i>Choisissez l'une des images données. À l'aide de l'image, comment commenceriez-vous une conversation avec vos élèves au sujet de la culture et de l'histoire canadienne?</i></p>
<p>Prompt 8: What is a common error in oral language you hear from students and how have you helped them correct it?</p>	<p><i>Pouvez-vous nommer une erreur orale fréquemment faite par les élèves? Comment aidez-vous vos élèves à corriger ce type d'erreur?</i></p>

SPEAKING PROMPTS	INVITES VERBALES
Prompt 9: Of the errors in oral language made by students, which ones have you addressed and why?	<i>Des erreurs faites à l'orale par vos élèves, lesquelles abordez-vous et pourquoi?</i>
Prompt 10: Tell us how you, your practicum teachers/supervisors, or other colleagues have modified language use so that students understand what is being said.	<i>Pouvez-vous expliquer comment vous, vos enseignants associés* ou vos collègues ont modifié l'emploi de la langue française afin que vos élèves comprennent ce qui est dit?</i> <i>* Maître de stages, enseignant coopérateur, mentor</i>
Prompt 11: How important is it that students learn and use the correct gender for nouns in French? Why?	<i>A quel point est-il important que les élèves apprennent et utilisent le genre approprié des noms communs en français ? Pourquoi?</i>
Prompt 12: To what extent is it important that teachers model correct language use in their classroom?	<i>Dans quelle mesure est-il important que les enseignants modélisent l'utilisation appropriée de la langue française dans leur classe?</i>
Prompt 13: Under what circumstances, if any, is it better for teachers to not correct student errors?	<i>Dans quelles circonstances, le cas échéant, vaut-il mieux que les enseignants ne corrigent pas les erreurs des élèves ?</i>
Prompt 14: What does the concept “proper French” mean to you? Where did you get these impressions while learning/using French?	<i>À votre avis, qu'est-ce qu'est un < bon français > ? D'où sont venues vos impressions d'un < bon français > lors de votre propre apprentissage de la langue?</i>

OPSBA Writing Assessment Rubric


Written Language skills specifically important in FSL teaching

Note: in all cases, the sample of written language is what's being assessed, not the content of the applicant's answer.

EVALUATION CRITERIA	LEVEL 1 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 2 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 3 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 4 THE WRITING SAMPLE SHOWS:
Writing for Meaning <ul style="list-style-type: none"> • structure • cohesion 	<ul style="list-style-type: none"> • The central idea is difficult to identify. • Relevant supporting ideas/examples are minimal. • Transition word are minimal or simplistic, (e.g., et, or parce que), lack of cohesion; ideas poorly connected. • Sentences are not organized to lead to a logical/meaningful conclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> • The central idea is evident. • Supporting ideas/examples are sometimes included but may not be obviously relevant to the central idea. • Greater range of transition words that connect sentences logically (e.g., donc, cependant). • Sentences are usually organized such that meaning is constructed step by step leading to a reasonable conclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> • The central idea is stated clearly, including the writer's position. • Supporting ideas are arranged logically, examples are used strategically to further clarify the ideas presented. • Transitions create flow by allowing the reader to reasonably anticipate what is written next. • Sentences are organized such that meaning is constructed step by step and intentionally leads to a logical conclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thoughtful attention to the clarity of the writer's central idea/position, sufficient supporting details, and logical conclusion. • The reader is readily able to understand the writer's explicit and implicit meaning(s).



Evidence

EVALUATION CRITERIA	LEVEL 1 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 2 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 3 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 4 THE WRITING SAMPLE SHOWS:
<p>Vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> accuracy breadth facilitates communication 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulary range is limited and/or inaccurate and affects overall message. Reliance on over-simplified substitutions (e.g., “un livre vs. un cahier” and/or <i>anglicismes</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Range of vocabulary is sufficient for the writer to communicate an overall message, but some inefficiencies are noticed (e.g., “la personne qui nettoie l'école” instead of “la concierge”). There is periodic use of, but not reliance on, over-simplified substitutions and/or <i>anglicismes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Range of vocabulary allows the writer to concisely communicate a detailed message with few noticeable inaccuracies. There is minimal use of over-simplified substitutions and/or <i>anglicismes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Wide range of vocabulary allows the writer to communicate a nuanced message with consistent use of “le mot juste”.
<div data-bbox="107 896 155 941"></div> <p data-bbox="107 966 210 990">Evidence</p>				

EVALUATION CRITERIA	LEVEL 1 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 2 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 3 THE WRITING SAMPLE SHOWS:	LEVEL 4 THE WRITING SAMPLE SHOWS:
<p>Knowledge and use of French written grammar</p> <ul style="list-style-type: none"> • verb conjugation • gender agreements • prepositions • pronoun use 	<ul style="list-style-type: none"> • The number and range of inaccuracies distracts and/or confuses the reader. • Errors in verb conjugation occur in commonly used verb tenses (e.g., present, passe compose) and indicate the writer does not have a strong grasp of verb conjugation rules (e.g., tu va à l'école or je suis fini mon travail). • Obvious errors with correct use of prepositions forms (e.g., au vs. aux) and appropriate pronouns (mon soeur, je le parle). 	<ul style="list-style-type: none"> • Inconsistent application of written grammar rules related to verb conjugation, gender agreements (e.g., subject –verb; noun–adjective), accurate use of prepositions (à vs. dans; pour vs. pendant), pronoun placement (je lui ai dit). • Grammar often reflects inaccuracies due to literal translation from English, (e.g., je suis faim; j'ai donné mon crayon à toi). • Shows the writer's grammatical knowledge is secure in some contexts (e.g., verb conjugation with present tense, passe compose, future simple), but not all (noun–adjective agreements). • Simple grammar structures (e.g., subject–verb–object, lack of dependent clauses) usually used. Errors sometimes cause misunderstandings. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consistent application of most written grammar rules related to verb conjugation, gender agreements (e.g., subject –verb; noun–adjective), accurate use of prepositions, pronoun placement. Some inaccuracies may still exist with gendered nouns–adjectives (l'eau est chaud). • Minimal evidence of errors due to literal translation from English. • Shows the writer's grammatical knowledge is secure in most contexts (e.g., verb conjugation with le conditionnel, le subjonctif). • Shows a range of grammatical structures (e.g., use of dependent clauses, prepositional phrases, compound sentences, inverted question forms). Shows a wide range of verb tenses appropriate to specific contexts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Very few grammatical inaccuracies; shows the writer's grammatical knowledge is strong. • The grammatical choices the writer makes show attention to nuance that enhances meaning.



Evidence

Adapted from *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) A Manual*. (2009) Language Policy Division, Strasbourg. Available at www.coe.int/lang

OPSBA Writing Assessment Rubric

Habiletés d'écriture important en enseignement du français langue seconde

À noter: Dans chaque cas, la qualité du français écrit est sujette à l'évaluation et non le contenu pédagogique de la réponse.

CRITÈRE D'ÉVALUATION	NIVEAU 1 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 2 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 3 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 4 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :
Le sens du texte <ul style="list-style-type: none"> • structure • cohésion 	<ul style="list-style-type: none"> • Une idée centrale difficile à identifier. • Peu d'exemples ou de preuves à l'appui sont fournis. • Les mots de transitions sont simples (p. ex. : et, ou parce que), manque de cohésion, les idées ne sont pas bien liés. • Les phrases ne sont pas organisées de manière logique et ne permettent pas une compréhension judicieuse du texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une idée centrale évidente. • Quelques exemples et preuves à l'appui sont fournis, mais ne sont pas toujours en lien avec l'idée centrale. • Plusieurs mots de transitions assurent la cohésion du texte (p. ex. : donc, cependant). • Les phrases sont organisées de manière logique, permettant une compréhension judicieuse du texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une idée centrale clairement formulée y inclut la position de l'auteur. • Des idées et preuves à l'appui sont fournies et insérées dans le texte de manière logique, permettant une compréhension facile du texte. • Les mots de transitions choisis permettent au lecteur d'anticiper ce qui suit dans le texte. • Les phrases sont organisées de manière logique, permettant une compréhension judicieuse du texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une idée centrale est formulée soigneusement et la position de l'auteur est claire. Il y a amplement de détails à l'appui et les arguments suivent un ordre logique. • Le lecteur peut facilement comprendre les messages explicites et implicites que partage l'auteur.



Preuves

CRITÈRE D'ÉVALUATION	NIVEAU 1 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 2 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 3 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 4 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :
<p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • cohérence • étendue • facilite la communication 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire est limitée et/ou manque de précision; influe sur la compréhension du message de l'auteur. • Le vocabulaire est trop simple et manque de cohérence (p. ex. : un livre v. un cahier et/ou contient plusieurs <i>anglicismes</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire permet à l'auteur de communiquer un message général, mais quelques inefficacités sont présentes (p. ex. : < la personne qui nettoie l'école > au lieu de < la concierge >) • Le vocabulaire contient quelques exemples de formules simples et/ou d'anglicismes, mais ceci ne nuit pas à la compréhension du lecteur. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire permet à l'auteur de communiquer un message précis et détaillé avec peu d'inexactitudes. • Le vocabulaire contient très peu de formules simples et/ou d'anglicismes. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'étendue du vocabulaire permet à l'auteur de communiquer un message précis en faisant l'emploi du <i>mot juste</i> de façon cohérente.
<div data-bbox="107 769 155 813" data-label="Image"></div> <p data-bbox="107 837 197 862">Preuves</p>				

CRITÈRE D'ÉVALUATION	NIVEAU 1 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 2 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 3 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :	NIVEAU 4 L'ÉCHANTILLON DE TEXTE DÉMONTRE :
<p>Connaissances et emploi des notions grammaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • conjugaisons • accord du genre et du nombre • prépositions • pronoms 	<ul style="list-style-type: none"> • La quantité et la sévérité des erreurs et/ou inexactitudes nuisent à la compréhension du lecteur. • Les erreurs de conjugaison surviennent dans les temps de base (p. ex. : le présent, le passé composé) et indique un manque de connaissances chez l'auteur (p. ex. : tu va à l'école ou je suis fini mon travail). • Les erreurs de prépositions sont évidentes (p. ex. : au vs à le) ainsi que les erreurs de pronoms (p. ex. : mon sœur, je le parle). 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de cohérence dans la mise en pratique des règles de conjugaison, d'accord du genre et du nombre (p. ex. : concordance sujet- verbe; nom-adjectif), des prépositions (à v. dans; pour v. pendant) et de l'emploi du pronom (p. ex. : je lui parle). • Les erreurs de grammaire surviennent en raison de traduction directe de l'anglais (p. ex. : je suis faim; j'ai donné mon crayon à toi). • Les erreurs démontrent que l'auteur maîtrise quelques notions grammaticales (p. ex. : conjugaison au présent, passé composé, etc.), mais éprouve encore des difficultés avec certaines notions (p. ex. : l'accord du genre/nombre). • La structure grammaticale (p. ex. : sujet-verbe-objet, peu de compléments directs/ indirects) est simple. Les erreurs causent parfois un manque de compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les règles grammaticales liées à la conjugaison, l'accord du genre et du nombre, la position du pronom et l'emploi de la préposition sont bien compris. Quelques erreurs surviennent encore, mais surtout lors de l'accord de noms communs (p. ex. : l'eau est chaud). • Peu d'erreurs en lien avec la traduction directe de l'anglais. • Le texte démontre que l'auteur maîtrise plusieurs notions grammaticales (p. ex. : le subjonctif, les accords au conditionnel, etc.). • L'auteur fait appel à plusieurs structures grammaticales (p. ex. : l'emploi du complément direct, phrases prépositionnelles, phrases composées). Le texte contient une variété de temps de verbes appropriés au contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte contient peu très peu d'erreurs et démontre une maîtrise des notions grammaticales. • Les choix grammaticaux permettent de transmettre un message clair et précis.



Preuves

OPSBA Writing Assessment Prompts

WRITING PROMPTS

Prompt 1 – Describing

- Describe a teacher you've had in the past who influenced your decision to pursue teaching. How would you want your future students to describe you?
- Describe a situation in your previous teaching that turned out differently than you'd expected. What did you learn from this?

Prompt 2 – Comparing and Contrasting

- Compare and contrast your experiences with online learning vs. your experiences with in-person learning.
- Compare and contrast understanding French on the radio with understanding a French-speaker in person.

Prompt 3 – Explaining

- Does collaboration between students help them learn French? Explain why or why not.
- How would you explain to students the value of learning French?

Prompt 4 – Summarizing

- How would you summarize the goals/expectations of the FSL program you're most familiar with (e.g., Core, Immersion) to a parent?
- How would you summarize the behaviour expectations of students in your classroom?

Prompt 5 – Persuading

- Imagine you have a friend who is undecided about whether to become a teacher. What might you say to persuade them to do it?
- How would you persuade students to continue studying French at school?

INVITES À L'ÉCRIT

Invite 1 – Décrire

- *Décrivez un enseignant que vous avez eu dans le passé qui a influencé votre décision de devenir enseignant. Comment aimeriez-vous que vos futurs élèves vous décrivent?*
- *Décrivez une situation qui s'est déroulée différemment que prévue lors de vos expériences antérieures en enseignement. Qu'avez-vous appris de ceci?*

Invite 2 – La comparaison et le contraste

- *Faites une comparaison de vos expériences en enseignement virtuel et en présentiel. Quelles sont les similarités et les différences?*
- *D'après vous, que sont les similarités et les différences entre comprendre le français à la radio et comprendre le français lors d'une conversation?*

Invite 3 – Expliquer

- *Est-ce que la collaboration permet aux élèves de mieux apprendre le français? Expliquer votre réponse.*
- *Comment expliqueriez-vous à vos élèves la valeur d'apprendre le français?*

Invite 4 – Résumer

- *Comment résumeriez-vous les buts/attentes du programme de français langue seconde avec lequel vous êtes le plus à l'aise (p. ex. : français-cadre, immersion) à un parent?*
- *Comment résumeriez-vous les attentes comportementales attendues des élèves dans votre salle de classe?*

Invite 5 – Convaincre

- *Imaginez que vous avez un ami qui n'est pas certain de vouloir devenir enseignant. Que lui diriez-vous pour le convaincre?*
- *Comment allez-vous convaincre vos élèves de continuer leurs apprentissages de la langue française à l'école?*

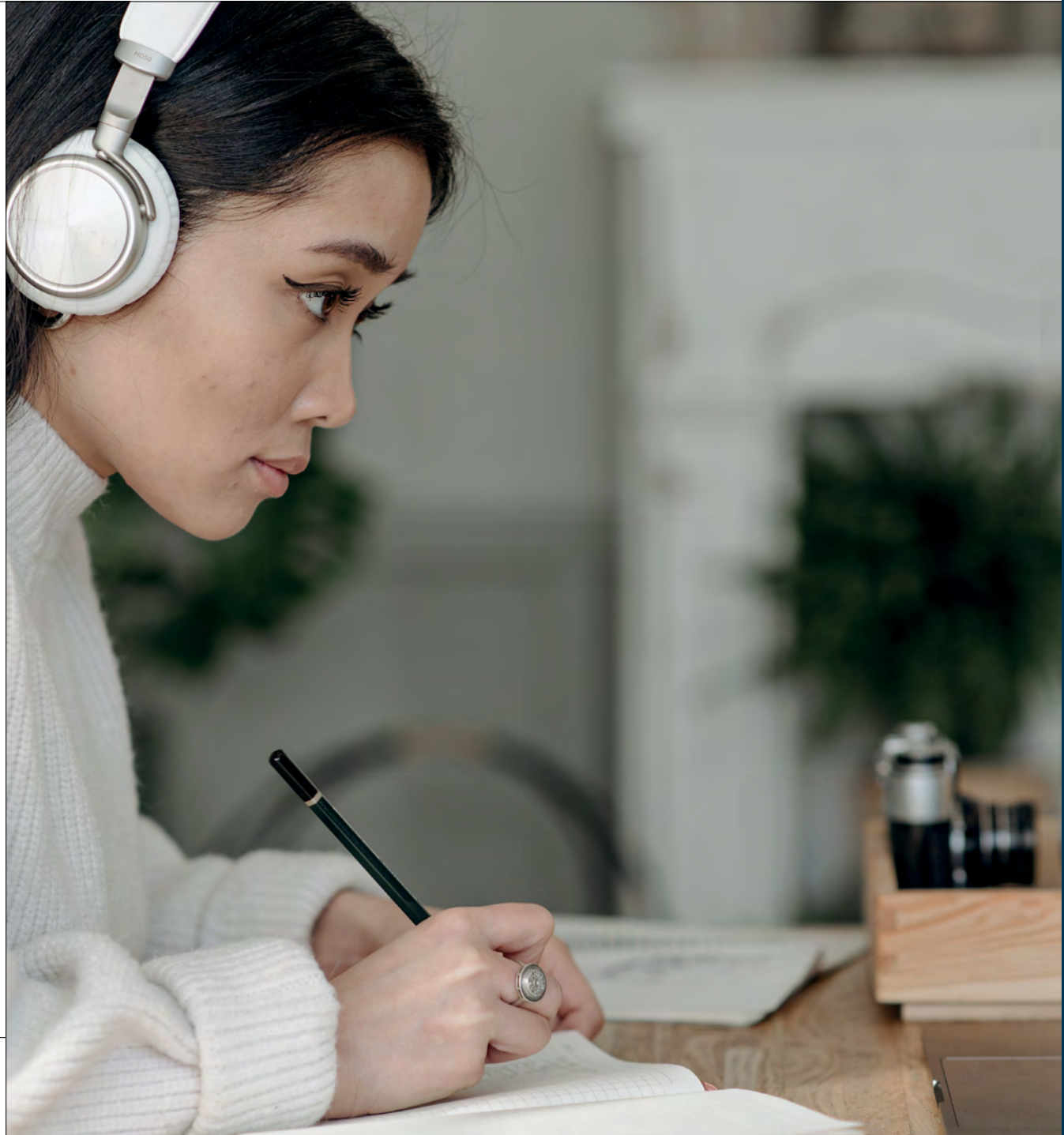
See also :

Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N., & Van Avermaet, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: a manual. *Language Testing*, 22(3), 261–279. <https://doi.org/10.1191/O265532205lt3O8oa>

Modern Languages Council/Conseil des langues modernes (2014). http://omlta.org/wp-content/uploads/MLC/Instructional_Strategies_FINAL.pdf

Cloze Tests as Assessments of Writing

Cloze tests have long been associated with written language proficiency and shown to correlate significantly with standardized measures of writing.¹² Cloze exercises are created when certain words, word parts, or phrases are removed from a text, and the test-taker required to re-insert the missing parts. Cloze tests can be used to assess overall writing proficiency by requiring test-takers to replace elements previously removed from the text (e.g., word endings to show agreement; articles to show knowledge of gendered nouns; verbs to show vocabulary accuracy), or to show specific writing skills (e.g., removing all nouns to indicate vocabulary knowledge). Depending on the purpose of the assessment, Cloze exercises can be constructed to require specific replacement words/phrases, can provide test-takers with word replacement options (multiple choice), or can be open-ended where the test-taker is required to insert acceptable words/phrases that may differ from the original text but maintain its relative meaning. Moreover, the same Cloze text can be used multiple times by identifying different deletions for different purposes, and can be easily adapted for online use.



12 Chung, E. S., & Ahn, S. (2019). *Examining Cloze Tests as a Measure of Linguistic Complexity in L2 Writing*. Language Education Institute, Seoul National University. <https://doi.org/10.30961/lr.2019.55.3.627>

Based on the original research for this Toolkit, Cloze tests were not identified in Table 1 as a common assessment tool. However, their capacity to assess second language writing proficiency has prompted their inclusion here. Below are some guidelines when using Cloze exercises to assess writing.

1. Determine the range of writing skills you want to assess, e.g., vocabulary knowledge, grammatical accuracy, transition words, etc.
2. Select a text that is a reasonable reading level — texts that are either too easy or too difficult will not yield a meaningful measure of writing proficiency when test-takers re-insert words/phrases. Texts about current affairs are more accessible to a broader range of applicants than technical or literary texts.
3. Once words/phrases are removed to match the skills to be assessed, determine the response format: is the test-taker expected to replace the missing word with the original word from the text? Are reasonable substitutions allowed? Is the format multiple-choice using pre-determined replacement options; if yes, which options are being provided?

Below is a sample Cloze text with potential deletions (underlined) to assess vocabulary and grammatical knowledge.

Instructions: In the blank spaces, insert a word or words appropriate to the context.

Quels principes généraux a-t-on besoin de connaître?¹³

Par Nadine de Moras

Un des principes de l'immersion est que les enfants apprennent la langue en l'utilisant (Bajard & Frosst, 2004). Netten (2007, p. 31) souligne les avantages de l'immersion précoce pour la prononciation. Toutefois, la prononciation des apprenants peut être améliorée. Contrairement à l'acquisition d'une langue en milieu naturel, l'acquisition de la prononciation en classe d'immersion permet rarement d'obtenir un niveau natif (Harada, 2006), car l'input et la pratique de la langue ne sont pas aussi intensifs qu'en L1 (langue maternelle). En outre, Lightbown et Spada (2006, p. 193) mentionnent que les élèves d'immersion ne font pas toujours des progrès dans les domaines qui n'entravent pas la compréhension et la communication. De plus, l'anglais a un impact négatif sur la prononciation du français.

En L2 (langue seconde), une prononciation fautive peut entraver la compréhension, surtout s'il y a plusieurs erreurs dans une même phrase. Un accent marqué donne l'impression que les apprenants maîtrisent mal la langue et réduit leur confiance en eux. Enfin, une prononciation erronée entrave la compréhension orale. Les apprenants ne comprennent pas toujours les mots prononcés (comme les natifs) différemment de leur prononciation (non native), notamment quand les consonnes finales sont enchainées ou les e caducs non prononcés, et ce, même avec des mots familiers (Stridfeldt, 2005). Même si la prononciation joue un rôle majeur dans l'apprentissage d'une langue, et que les cours de prononciation aident les apprenants à s'améliorer (Thomson & Derwing, 2015), ceux-ci ont rarement la place qu'ils méritent.

¹³ Published in 2022, *Journal de l'immersion*, Association Canadienne des professionnels de l'immersion. Available to members at <https://membre.acpi.ca/article/2022-lenseignement-de-la-prononciation-du-francais-en-immersion/>