

## Questions fréquentes

### *1. La tâche proposée vise-t-elle bien l'évaluation d'une compétence ?*

La compétence se définissant comme étant l' « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches », elle doit s'évaluer à travers la réalisation d'une tâche inédite, complexe, contextualisée, ouverte et finalisée (orientée vers l'action).

#### **Que faut-il entendre par là ?**

- Une tâche « **inédite** » implique que la tâche d'évaluation proposée à l'élève ne doit pas être la reproduction à l'identique d'une tâche effectuée en apprentissage (compétence n'est pas synonyme de restitution !).

- Les savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies à mobiliser pour la tâche d'évaluation sont les mêmes qu'en apprentissage. Cependant, il importe d'amener l'élève à les organiser en une démarche qui permette la réalisation d'une tâche qui soit « différente » tout en appartenant à la même famille. C'est la mobilisation des ressources et leur organisation en une démarche nouvelle qui font la « **complexité** » de la tâche. Il va de soi que les démarches attendues des élèves en évaluation ne doivent pas présenter un degré de complexité supérieur à celui des tâches d'apprentissage !

- Si les notions d'« **ouverture** » et de « **contextualisation** » de la tâche prennent tout leur sens en expression orale et écrite où elles favorisent la richesse de la production des élèves, la contextualisation des compréhensions à l'audition et à la lecture consistera essentiellement à donner à l'élève un angle d'écoute ou de lecture qui l'amène à opérer une sélection d'informations en fonction de la tâche à réaliser. On veillera à ce que cette contextualisation n'induisse pas l'élève en erreur ou « parasite » sa démarche.

- L'action de parler, d'écrire, d'écouter ou de lire ne peut s'envisager de manière crédible qu'en lui donnant une « **finalité** », un but. Les tâches proposées seront donc orientées vers l'action, une action située dans un contexte qui correspond à des pratiques sociales authentiques et proches des élèves.

### *2. L'épreuve d'évaluation envisagée est-elle adéquate par rapport aux acquis de mes élèves et aux apprentissages mis en place ?*

La compétence ne peut être évaluée que si les savoirs et les savoir-faire, les stratégies et les procédures nécessaires à la réalisation de la tâche d'évaluation ont été travaillés avec les élèves. Il importe, dès lors, que le professeur soit bien conscient, d'une part, des acquis de ses élèves et, d'autre part, de ce qui doit être installé ou réactivé et travaillé avec eux au cours de l'apprentissage précédant l'évaluation. Le professeur veillera à respecter un juste équilibre entre ces différents éléments.

**3. La consigne est-elle bien celle d'une tâche visant à évaluer les compétences de mes élèves ?**

La consigne doit

- être globalisante : elle ne doit pas, par un découpage excessif, induire la démarche (ceci étant à nuancer en fonction du niveau des élèves).
- être contextualisée : attention toutefois à ce qu'une contextualisation trop lourde ne sème la confusion chez les élèves (en particulier dans le cas des CA et des CL).
- si nécessaire, préciser les arbitraires (nombre d'éléments attendus dans la réponse, longueur attendue du document à produire, nombre d'écoutes, moment et durée de l'emploi du dictionnaire...).

**4. Les critères et les indicateurs de ma grille d'évaluation sont-ils pertinents par rapport à l'évaluation de la compétence visée ?**

En compréhension à la lecture et à l'audition:

Le critère est la « Pertinence des éléments sélectionnés en fonction de la finalité de la tâche ». Les indicateurs sont les éléments de réponse qui montrent que l'élève a compris le message. Ils sont spécifiques à la tâche et au document support.

En production écrite, les critères et les indicateurs se présentent de la manière suivante:

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Respect de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Respect des caractéristiques d'un écrit</u> (article, lettre, courriel...) <u>à dominante</u> narrative / informative / descriptive / argumentative ...</li> <li>- <u>Intention de communication</u></li> <li>- <u>Longueur du texte</u></li> </ul>
Respect des caractéristiques de la langue écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Richesse</u> (lexique – structures)</li> <li>- <u>Adéquation aux caractéristiques linguistiques d'un écrit à dominante</u> narrative / informative / descriptive / argumentative ...</li> <li>- <u>Correction</u> (lexique – formes grammaticales – orthographe d'usage et ponctuation)</li> </ul>

En production orale interactive, les critères et les indicateurs se présentent de la manière suivante:

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Respect de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Fluidité de l'interaction</u> (1)</li> <li>- <u>Production de type</u> narratif / informatif / descriptif / argumentatif...</li> </ul>
Qualité de la langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Richesse/Correction</u> (lexicale – grammaticale)</li> <li>- <u>Prononciation / intonation</u></li> <li>- <u>Débit / rythme</u></li> </ul>

(1) Pour les précisions concernant cet indicateur, consulter les outils en ligne sur ce site.

En expression orale sans interaction:

Les outils sont actuellement en cours de construction.

## 5. Ai-je donné aux élèves l'occasion de s'appropriier les critères d'évaluation ?

Pendant l'apprentissage, il importe d'exposer les élèves à des tâches de la même famille que celle qui fera l'objet d'une l'évaluation sommative ou certificative. Dans ce cadre, le feedback donné par le professeur sur leur degré de maîtrise de la compétence visée, est, certes, très important mais dans le processus d'appropriation des critères par les élèves, il est essentiel de prévoir des activités qui permettent aux élèves de s'évaluer mutuellement ou de s'auto-évaluer.

## 6. En CL et CA, que faire si l'élève « invente » des réponses ?

Quand cela a été jugé nécessaire, des notes spécifiques accompagnent la fiche de correction afin d'aider l'évaluateur dans son travail de correction.

Voici quelques exemples de notes pour le correcteur. Il est recommandé de consulter les épreuves de compréhension sur le site pour d'autres exemples concrets :

### « Bericht über ein städtisches Abenteuer »

**NB 1 :** Si les élèves expriment un élément de réponse correct dans une formulation différente de celle de la fiche de correction, les points doivent être accordés.

**NB 2 :** Le professeur peut pénaliser les idées ou les éléments de réponse qui sont hors propos.

### « No smoking in Ireland »

**NB 1 :** Le professeur peut pénaliser les idées ou les éléments de réponse qui sont hors propos. Par contre, il ne tiendra pas compte des inférences qui vont au delà de ce que le texte exprime.

**NB 2 :** Les éléments de précision sont valorisés même si les avantages retirés ou les aspects positifs correspondants ne sont pas exprimés de manière explicite, pour autant que la réponse de l'élève fasse sens par rapport au document à traiter. Par conséquent, dans ce cas, l'avantage retiré ou l'aspect positif correspondant, non exprimé explicitement, est également valorisé.

**NB 3 :** Les avantages et aspects positifs de la 2<sup>e</sup> colonne seront valorisés, même si les bénéficiaires ne sont pas explicitement mentionnés

### « Stadswachten »

**NB 1 :** Les formulations reprises ci-dessus ne sont pas les seules attendues, toutes les formulations de sens équivalent peuvent être acceptées.

**NB 2 :** En ce qui concerne les tâches concrètes, les réponses doivent mentionner des **actions** concrètes : par exemple, ne pas accepter « marcher dans la rue » mais valider « faire des rondes / patrouiller dans la rue ».

**NB 3 :** Les éléments hors propos (essentiellement sous la rubrique « Conditions d'accès ») seront pénalisés de 0.5 point.

## 7. Que penser de l'utilisation du dictionnaire ?

Les compétences terminales prévoient l'utilisation du dictionnaire pour la compréhension à la lecture et pour l'expression écrite.

Les différentes épreuves de langues germaniques en ligne proposent plusieurs modalités d'emploi du dictionnaire. Le but est d'encourager le professeur à les expérimenter. Chacune

peut présenter des avantages et des inconvénients. Le professeur choisira celle qu'il estimera la plus pertinente en fonction de la tâche et du niveau de ses élèves.

L'emploi du dictionnaire ne s'improvise pas : il importe qu'à travers un apprentissage approprié, le professeur amène les élèves à prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre pour une utilisation optimale et 'économique' de cet outil. Pour ce faire, il est indispensable que le professeur et les élèves disposent d'un nombre suffisant de dictionnaires en classe.

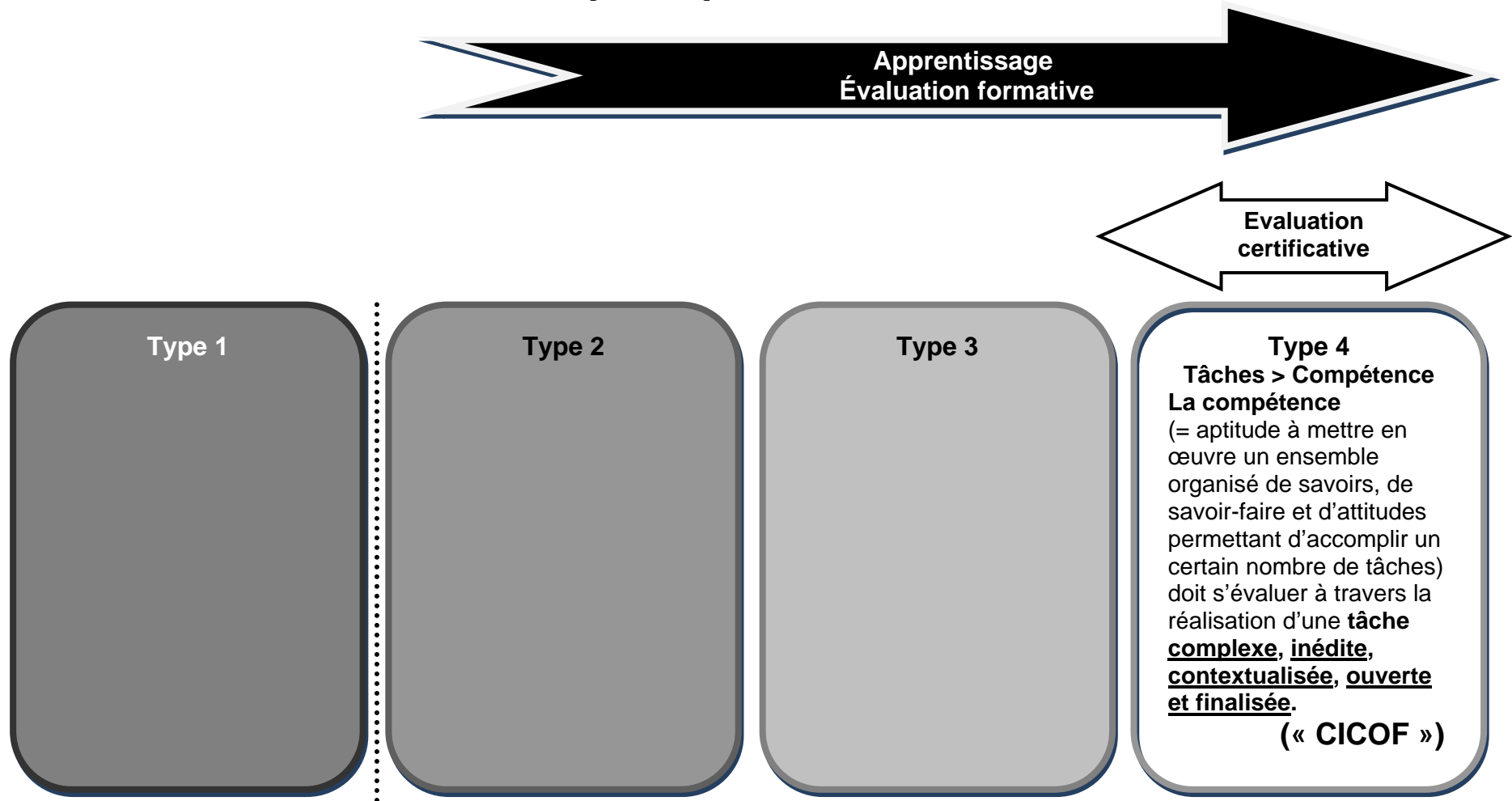
Toutefois, le fait de mettre le dictionnaire à la disposition des élèves ne doit pas légitimer l'utilisation de textes trop complexes par rapport au niveau de langue des élèves et aux apprentissages mis en place.

#### ***8. Où se situent mes pratiques actuelles en apprentissage et en évaluation ?***

Pour vous aider à vous situer vous pouvez utiliser les tableaux ci-après :

# VERS LES COMPETENCES : quels types d'activités ?

Dans le cadre des champs thématiques donnés et dans le cadre de l'évaluation



# 1. COMPRENDRE A LA LECTURE



## Type 1

Il ne s'agit en aucun cas d'une compréhension à la lecture :

Il s'agit

- de restitution de contenu de texte, de mots de vocabulaire, de structures, de fonctions ou
- de répétition d'activités sur les textes vus pendant l'année.

Exemples :

- Le texte a déjà été traité tel quel pendant l'année pour (avec) le même objectif
- La lecture à haute voix
- ...

## Type 2

Le texte est nouveau et utilisé pour [installer]/vérifier des ressources :

- linguistiques :
  - vocabulaire
  - fonctions langagières
  - formes grammaticales
  - règles d'utilisation
- stratégiques :
  - déduire le sens d'un mot du contexte
  - exploiter des photos, des titres...

Exemple :

- Observer la carte du temps ci-jointe et compléter le bulletin du temps suivant en utilisant le mot correct
- ...

## Type 3

La compréhension du texte est un but en soi. Elle n'est pas mise en situation avec une intention de lecture et porte indifféremment sur des questions globales ou de détails.

Exemples :

- Texte lacunaire
- Vrai/faux
- Appariements
- QCM
- ...

## Type 4

La compréhension à la lecture a une finalité communicative (CICOF)

Exemples :

- Chercher des éléments d'information, des arguments, des avantages/des inconvénients, des points faibles/forts **pour...**
- faire un choix (par ex. de vacances...)
  - s'informer
  - informer quelqu'un
  - ...

## 2. COMPRENDRE A L'AUDITION



### Type 1

*Il ne s'agit en aucun cas d'une compréhension à l'audition :*

*Il s'agit*

- de restitution de contenu de texte, de mots de vocabulaire, de structures, de fonctions ou
- de répétition d'activités sur les textes vus pendant l'année.

Exemples :

- Le document a déjà été traité tel quel pendant l'année pour (avec) le même objectif
- La répétition systématique de mots ou de phrases
- ...

### Type 2

Le document est nouveau et utilisé pour [installer]/vérifier des ressources :

- linguistiques :
  - vocabulaire
  - fonctions langagières
  - formes grammaticales
  - règles d'utilisation
- stratégiques : travailler avec le script après audition pour comparer langue orale et langue écrite...

Exemples :

- Ecouter une interview et compléter le script lacunaire
- Ecouter le document et compléter le texte avec des verbes au passé composé/imparfait
- ...

### Type 3

La compréhension du texte est un but en soi. Elle n'est pas mise en situation avec une intention d'écoute et porte indifféremment sur des questions globales ou de détails.

Exemples :

- Texte lacunaire
- Vrai/faux
- Appariements
- QCM
- ...

### Type 4

La compréhension à l'audition a une finalité communicative (CICOF)

Exemples :

Chercher des éléments d'information, des arguments, des avantages/des inconvénients, des points faibles/forts, ... pour...

- faire un choix (par ex. de vacances...)
- s'informer
- informer quelqu'un
- ...

### 3. S'EXPRIMER OU COMMUNIQUER ORALEMENT



#### Type 1

*Il ne s'agit en aucun cas d'expression orale :*

*Il s'agit*

- de restitution de contenu de texte, de mots de vocabulaire, de structures, de fonctions ou
- de répétition d'activités sur les textes lus pendant l'année.

Exemples :

- Présenter des dialogues appris par cœur
- Présenter des textes ou des contenus appris par cœur
- Lire des dialogues préparés
- ...

#### Type 2

Parler dans le but d'exercer ou de prouver la maîtrise de ressources

- linguistiques :

Exemples :

- Commencer une réponse par un mot donné
- Décrire en utilisant des mots donnés
- ...

- stratégiques :

Exemples :

- Simplifier ce qu'on veut dire
- Le dire autrement
- ...

#### Type 3

Parler sans vraie finalité car la tâche

- n'est pas placée dans une perspective qui lui donne du sens, qui précise une intention de communication ;
- est trop fermée, car trop guidée : énumération trop détaillée des contenus à traiter.

Exemples :

- Conversation guidée sans possibilité de choix au niveau de la démarche ou en imposant des mots, des expressions et/ou des structures
- Parler sans interaction sur base d'une fiche guidée, éventuellement avec un (long) temps de préparation
- ...

#### Type 4

Parler avec une intention communicative qui donne du sens (**CICOF**) en se basant sur les champs thématiques des référentiels.

Exemples :

- Téléphoner **pour...**
  - fixer un rendez-vous
  - ...
- Raconter un événement **pour...**
  - amuser
  - témoigner
  - ...
- Décrire quelqu'un/quelque chose sur base d'un support (photos, ...) **pour...**
  - identifier
  - étonner
  - ...
- Discuter avec quelqu'un (ami, parents, propriétaire...) **pour...**
  - faire un choix (activités du week-end, ...)
  - négocier (une sortie, ...)
  - convaincre
  - ...



## 4. S'EXPRIMER OU COMMUNIQUER PAR ECRIT



### Type 1

*Il ne s'agit en aucun cas d'expression écrite : Il s'agit*

- de restitution de contenu de texte, de mots de vocabulaire, de structures, de fonctions ou
- de répétition d'activités sur les textes vus pendant l'année.

Exemples :

- Écrire pour restituer des phrases, des textes appris par cœur
- Produire un texte préparé en classe ou à domicile avec/sans correction préalable
- ...

### Type 2

Ecrire dans le but d'exercer ou de prouver la maîtrise de ressources

- linguistiques (SSFL/code) :

Exemples :

- Traduire la phrase donnée (type thème)
- Compléter un texte au temps correct
- Écrire un texte à un autre temps
- Enrichir le texte par des phrases complexes
- ...

- stratégiques :

Exemples :

- Apprendre à utiliser un dictionnaire
- Apprendre à imiter un modèle
- Simplifier ce qu'on veut écrire
- L'exprimer autrement
- ...

### Type 3

Ecrire sans vraie finalité car la tâche

- n'est pas placée dans une perspective qui lui donne du sens, qui précise une intention de communication ;
- est trop fermée, car trop guidée : énumération trop détaillée des contenus à traiter.

Exemples :

- Écrire 10 lignes sur ce qu'on a fait hier.
- Raconter des vacances avec un grand nombre d'indications données concernant le contenu et/ou la forme.
- ...

### Type 4

Écrire avec une intention communicative qui donne du sens (**CICOF**) en se basant sur les champs thématiques des référentiels.

Exemples :

- Raconter un événement auquel on a assisté **pour...**
  - épater
  - témoigner
  - ...
- Se décrire **pour...**
  - se présenter
  - postuler un job de vacances
  - trouver un partenaire
  - ...
- Décrire quelqu'un, quelque chose, des habitudes ..., sur base d'un support inédit, **pour...**
  - témoigner
  - comparer
  - ...
- Argumenter **pour...**
  - convaincre
  - se plaindre
  - contester une décision
  - ...

## ... ET LE CODE / SSFL (grammaire et vocabulaire) ?

Comment l'intégrer et l'évaluer dans l'apprentissage en vue de l'acquisition des compétences ?

### Palier D

Créer ou rédiger pour appliquer des savoirs

Exemples :

- Dire quelles activités tu as faites/pas faites hier
- Lies part en voyage demain. Raconter les préparatifs en utilisant des verbes donnés
- Utiliser des auxiliaires pour formuler des hypothèses/déductions logiques ... (sur base, par exemple, de photos, ...)
- ...

### Palier C

Appliquer des savoirs dans un texte suivi

Exemples :

- Conjuguer les verbes au temps voulu en fonction du contexte indiqué
- Compléter un texte lacunaire à l'aide de marqueurs de temps, de mots liens...
- ...

### Palier B

Appliquer des savoirs dans des phrases

Exemples:

- Mettre des phrases au passé composé
- Compléter une phrase avec le mot manquant
- Faire un exercice de SSFL/code à l'aide d'un exemple
- ...

### Palier A

- Réciter/restituer des savoirs

Exemples :

- Des temps primitifs
- Une liste de mots à traduire
- Des fonctions langagières
- Association d'images et de mots
- ...

### Remarques par rapport au code/SSFL

1. Plus on s'approche du palier D, plus on s'approche de la notion de *compétence*. Mais même dans le palier D, on reste bien dans le domaine du savoir-faire linguistique.
2. Toutes ces activités sont pertinentes en apprentissage. Toutes peuvent évidemment être évaluées pour s'assurer que les savoirs et savoir-faire linguistiques sont installés en vue de l'exercice des compétences (évaluation formative).
3. Si le professeur propose des activités de SSFL/code en évaluation à valeur certificative, il fera un choix judicieux parmi ces activités en fonction des besoins des élèves, avec une préférence pour celles des paliers C ou D. En ce qui concerne la pondération, le professeur tiendra compte des dispositions propres à son réseau.

### **9. L'approche par compétences, oui, mais comment concrètement ?**

L'approche par compétences nécessite que le professeur construise ses séquences d'apprentissage en fonction des objectifs communicationnels qu'il s'est assignés initialement. Il vérifiera, en fin de séquence, s'ils sont atteints, au travers de la réalisation d'une tâche complexe annoncée aux élèves en début de séquence.

Les savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies doivent être sélectionnés et travaillés avec la classe de manière à servir ces objectifs. Il ne s'agit donc plus de « voir de la matière » puis d'envisager une évaluation plus ou moins adéquate au travers d'une tâche « scolaire » (cf. les tableaux en 8. ci-dessus).

Sélectionner et définir des objectifs communicationnels en fonction des compétences visées  
(utilisation fonctionnelle de la langue)



Construire une évaluation basée sur une tâche complexe  
en fonction de ces objectifs communicationnels



Construire l'apprentissage en fonction de ces objectifs communicationnels

**10. Comment puis-je m'assurer que l'outil évalue bien la compétence visée et rien qu'elle ?**

L'accomplissement de la tâche complexe donnée aux élèves en évaluation ne doit pas être conditionné par la réussite d'une autre tâche complexe préalable.

Par exemple, dans l'épreuve « Studying abroad », le support à traiter, une page Internet, n'influe pas sur la réussite de la tâche d'expression écrite visée. En effet, *« l'élève peut réaliser la tâche sans comprendre (complètement) le document Internet. Celui-ci n'est qu'un point de départ. Si, dans sa lettre, l'élève pose une question dont la réponse se trouve dans le texte, il ne sera pas pénalisé. (Ceci afin de ne pas confondre compréhension à la lecture et expression écrite). »*