

ministère  
éducation  
nationale



*Formation continue  
Publications*

---

*Actes du séminaire national*

# L'évaluation des compétences orales en langues vivantes

*- Réflexions autour des nouvelles  
épreuves du baccalauréat STG -*

*Paris, le 23 et 24 novembre 2006*

*Décembre 2007*

---

Programme national de pilotage

# **L'évaluation des compétences orales en langues vivantes**

## **Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG**

Cité internationale universitaire de Paris – Maison internationale  
**23 et 24 novembre 2006**

Actes du colloque organisé par la direction générale de l'Enseignement scolaire  
Bureau de la formation continue des enseignants

*La Dgesco dégage toute responsabilité quant aux supports et ouvrages mentionnés, recommandés ou utilisés lors des séances plénières ou des ateliers.*

# Sommaire

## Les séances plénières

<b>Ouverture des travaux</b> .....	11
<i>Marcel Mascio, adjoint au chef du bureau de la formation continue des enseignants.</i>	
<i>Daniel Charbonnier, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, anglais.</i>	
<b>Les évolutions dans l'évaluation de l'oral</b> .....	19
<i>Neus Figueras, département d'enseignement, généralité de Catalogne, expert auprès du Conseil de l'Europe.</i>	
<b>Enquête du groupe Langues vivantes de l'IGEN sur l'évaluation des acquis des élèves</b> .....	33
<i>Annie Lhéréty, inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, anglais.</i>	
<b>Exemples d'évaluation de compétences d'expression orale en FLE</b> .....	41
<i>Christine Tagliante, responsable du pôle Évaluation et certification, Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres.</i>	
<b>Le Socle commun et les programmes</b> .....	45
<i>Geneviève Gaillard, inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, anglais, présidente du groupe permanent de suivi du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, du groupe Programmes et du groupe d'experts Socle, grande compétence 2.</i>	

## Les ateliers

Thème 1 : L'expression orale en continu : entraînement et évaluation

<b>Atelier 1</b> .....	53
<i>Fiona Ratkoff, IA-IPR d'anglais.</i>	
<i>Catherine Reynaert, professeure d'anglais.</i>	

*L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*

<b>Atelier 2</b> .....	59
<i>Nicole Théréne, IA-IPR d'anglais.</i>	
<i>Jean-Pierre Alluin, professeur d'anglais.</i>	

<b>Atelier 3</b> .....	79
<i>Jean-Michel Mertz, IA-IPR d'anglais.</i>	
<i>Manuela Peixoto, professeure de portugais.</i>	

<b>Synthèse du thème 1</b> .....	86
<i>Myriam Bouzahr, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, italien.</i>	

Thème 2 : L'expression orale en interaction : entraînement et évaluation

<b>Atelier 1</b> .....	91
<i>Mireille Golaszewski, inspecteur général de l'Éducation nationale d'anglais</i>	
<i>Maria-Regina Mouette, IA-IPR d'espagnol.</i>	
<i>Ludger Herzig, IA-IPR d'allemand.</i>	

<b>Atelier 2</b> .....	95
<i>Françoise Duchêne, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, russe.</i>	

<b>Atelier 3</b> .....	99
<i>Jean-Pierre Gaberel, professeur d'anglais.</i>	

<b>Synthèse du thème 2</b> .....	103
<i>Françoise Duchêne, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, russe.</i>	

Thème 3 : La compréhension de l'oral : entraînement et évaluation

<b>Atelier 1</b> .....	105
<i>Robert Valentin, IA-IPR d'allemand.</i>	

<b>Atelier 2</b> .....	115
<i>Dany Bjaï, professeur d'anglais.</i>	

<b>Atelier 3</b> .....	119
<i>Yves Chevillard, IA-IPR d'allemand.</i>	
<b>Synthèse du thème 3</b> .....	122
<i>Jean Salles-Lousteau, inspecteur général de l'Éducation nationale, arabe.</i>	
Thème 4 : Évaluer les compétences orales : objectifs, critères, descripteurs	
<b>Atelier 1</b> .....	125
<i>Michel Perez, inspecteur général de l'Éducation nationale de portugais.</i>	
<i>Marie-Thérèse Medjdaji, IA-IPR d'italien.</i>	
<i>Jean-François Fontaine, IA-IPR d'anglais.</i>	
<b>Atelier 2</b> .....	130
<i>Dominique Baron, professeur d'anglais.</i>	
<b>Atelier 3</b> .....	134
<i>Carmelina Boi, IA-IPR d'italien.</i>	
<i>Agnieska Balandard, professeur d'italien.</i>	
<b>Synthèse du thème 4</b> .....	140
<i>Bruno Levallois, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, arabe.</i>	
<b>Conclusion des travaux</b> .....	143
<i>Daniel Charbonnier, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, anglais.</i>	
<b>Débat avec la salle</b> .....	145



---

Première partie

---

## **Les séances plénières**



## Ouverture des travaux

---

**Marcel Mascio,**

adjoint au chef du bureau de la Formation continue des enseignants (Dgesco)

Je tiens tout d'abord à saluer le doyen du groupe Langues vivantes de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), les inspecteurs généraux, les inspecteurs d'académie et pédagogiques régionaux (IA-IPR) ainsi que les professeurs de langues vivantes. Je voudrais aussi excuser l'absence de Roland Debbasch, directeur général de l'Enseignement scolaire, qui m'a chargé d'ouvrir en son nom ce séminaire du Programme national de pilotage de la Dgesco.

Ce séminaire national, organisé en collaboration avec l'Inspection générale, s'inscrit dans la continuité des mesures du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères initié par le Ministère à la rentrée 2005 et qui se poursuit en cette année scolaire 2006-2007. L'adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) dans notre réglementation constitue une mesure phare de ce plan de rénovation car c'est à travers lui que sont appréhendés l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes dans notre système scolaire.

L'enseignement des langues vivantes est de ce fait en phase d'évolution avec un accent fort mis sur l'oral et une évaluation différente des élèves. À présent, il s'agit non seulement de développer les compétences orales des élèves, qui n'étaient pas nécessairement prioritaires auparavant, mais aussi d'évaluer les différentes compétences orales en les distinguant, comme le préconise le CECRL : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale.

Les épreuves de langues vivantes du baccalauréat technologique « Sciences et technologie de la gestion » (STG), telles que définies dans la note de service publiée au *BO* n° 42 du 16 novembre 2006, constituent, dans ce cadre, une réelle nouveauté. En effet, c'est la première fois qu'apparaît dans la maquette d'un diplôme national une évaluation de l'ensemble des activités langagières telles que définies par le CECRL, à l'écrit et à l'oral. La session 2007 du baccalauréat STG est cependant une session de transition car mettre en œuvre simultanément deux nouvelles épreuves orales paraît difficile. Aussi ne seront évaluées, en LV1 et LV2, que les compétences

concernant l'expression et la compréhension écrites d'une part, l'expression orale d'autre part.

Les compétences écrites seront évaluées suivant les modalités connues et « classiques » d'un examen ponctuel terminal. L'expression orale sera quant à elle évaluée sous la forme d'un contrôle en cours de formation, dans l'établissement des candidats, par des professeurs de cet établissement, mais différents de ceux de l'année terminale en cours. Cette évaluation prendra place au début du troisième trimestre suivant un calendrier à définir par l'équipe pédagogique. Des précisions sur le support de la conversation et des outils d'aide à l'évaluation et à la notation destinés aux professeurs figurent en annexe à la note de service.

L'évaluation de la compréhension orale a vocation à constituer la dernière partie de l'épreuve de langue vivante dans la série STG à partir de la session 2008. Elle fera l'objet d'une expérimentation au cours de l'année scolaire 2006-2007 et sera menée dans des établissements volontaires en mai. Je vous renvoie à la seconde note de service publiée au *BO* du 16 novembre 2006. Cette expérimentation concernera sept langues : l'anglais, l'allemand, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe. Elle se propose de tester d'un point de vue pédagogique et organisationnel le déroulement d'une nouvelle épreuve orale, et sera évaluée : les conclusions serviront à définir les conditions de l'évaluation de la compréhension de l'oral dès la session 2008 du baccalauréat STG.

Je tiens à remercier l'ensemble des IGEN du groupe Langues vivantes pour leur engagement dans l'accompagnement de la mise en place de ces nouvelles modalités d'évaluation, les IA-IPR et les professeurs qui ont accepté de prendre en charge une partie de l'animation de ce séminaire, en particulier les travaux en ateliers. Enfin, je souhaite vous remercier, vous tous, IA-IPR et professeurs, qui avez fait l'effort de venir aujourd'hui pour participer à ces travaux qui, je l'espère, vous permettront de clarifier ces modalités nouvelles et vous aideront dans leur mise en place.

**Daniel Charbonnier,**

inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, anglais.

Je vous souhaite la bienvenue à ce séminaire du Programme national de pilotage (PNP), qui consiste en deux jours de réflexion commune sur l'enjeu central désormais assigné à l'enseignement des langues dans le système scolaire français. Je remercie à mon tour Marcel Mascio, adjoint au chef du bureau Dgesco A1-5, et toute son équipe pour la mise en place de ce séminaire, mais également au-delà : notre collaboration dure depuis plusieurs semaines et votre présence nous fait très plaisir. Vous avez rappelé le contexte du lancement d'une grande première, fort attendue : l'évaluation des cinq compétences définies par le CECRL dans le cadre du baccalauréat STG. L'enjeu est de taille puisqu'il concerne 85 000 élèves.

Cette occasion n'est pas l'unique raison de notre rencontre, d'ailleurs l'intitulé du séminaire n'est pas anodin : « Réflexions *autour* des nouvelles épreuves du baccalauréat STG ». Le séminaire ne porte donc pas exclusivement sur les conditions pédagogiques et organisationnelles de cette mise en place, mais aussi sur l'articulation avec les objectifs généraux. Considérez donc cette matinée d'ouverture comme un moment de réflexion générale et de prise de recul.

Je voudrais également excuser Alain Boissinot, appelé en urgence pour une réunion avec le Ministre au lycée Michelet à Vanves dans le cadre du dossier d'ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles. Je propose d'expliquer les motifs de son invitation, en évoquant le *Rapport public de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 2000*. Sans avoir la prétention de le remplacer, je souhaite revenir sur ce texte majeur, dont il a été l'un des pilotes.

Le rapport résultait d'une enquête menée dans neuf académies durant l'année scolaire 1998-1999, il ouvrait par un très long texte intitulé : « La place de l'oral dans les enseignements de l'école primaire au lycée ». L'intérêt de ce texte, d'une grande actualité sept ans après sa rédaction, réside dans son caractère transdisciplinaire certes, mais surtout transversal, concernant l'analyse réalisée de la maternelle aux sections de STS.

Le meilleur service à rendre à ce texte, d'une qualité d'écriture remarquable, consiste pour moi à en citer des extraits. Il n'est malheureusement plus disponible *in extenso* en libre accès sur Internet, sauf le volet sur l'école élémentaire déjà fort intéressant, lisible sur le site de l'Inspection générale. Il se trouve désormais en librairie.

J'emprunte la première citation à *La réflexion sur l'oral dans l'histoire du système éducatif*. C'est une invitation à prendre du recul par rapport aux urgences qui concernent les linguistes. La forme de ces urgences tient beaucoup à la culture éducative de notre pays : « l'histoire de la réflexion sur l'oral explique certains aspects du statut de celui-ci au sein du système éducatif. Dans un projet pédagogique qui s'organise, en ce qui concerne l'école primaire, cf. par exemple les Instructions de janvier 1887, autour de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, *l'oral est à l'origine dans un état de totale sujétion*. L'oral n'a pas de valeur spécifique. L'objectif est de parler comme on tente d'écrire, la parole du maître ayant valeur d'exemple. »

Je reprends au second alinéa : « Dans le meilleur des cas, l'oral ne peut donc être qu'une démarche pédagogique au service de l'écrit. Lorsqu'il apparaît explicitement au fil des Instructions ultérieures, c'est sous la forme de ce que la rhétorique appelait autrefois *elocutio* : la mise en mots du discours, la diction et la récitation d'un texte écrit. *La parole n'est pas conçue dans la perspective d'un échange communicationnel, mais comme expression de la pensée*. Sur ce terrain-là, l'oral apparaît toujours comme inférieur et subordonné à l'écrit, en témoigne par exemple la définition que Ferdinand Buisson donne de la récitation, dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1883 : « Tous les enfants ne savent pas non plus réciter : ils ànonnent, ils psalmodient, ils courent sur les mots pour avoir plus vite fini ; une récitation, c'est une lecture sans livre, si elle n'a pas toutes les qualités de débit que devrait avoir la lecture, elle est insuffisante, vous demanderez des leçons non seulement littéralement sues, mais convenablement dites. » Vous remarquerez l'accent mis sur l'enseignement élémentaire.

Je remonte dans l'introduction générale pour emprunter une formule que nous pourrions utiliser quotidiennement : « L'une des raisons des insuffisances du système éducatif dans le domaine de l'oral, c'est sans doute le profond scepticisme des élèves quant à la nécessité même de communiquer. » Cette phrase ouvre, dans le chapitre introductif du rapport, une réflexion sur le sens, le désir et le besoin de communiquer, qui est souvent la bataille des linguistes.

Les auteurs signalent ensuite toute la difficulté, qui est le cœur de notre problématique, à définir ce qu'est l'oral dans un enseignement : « L'oral ne se réduit pas à l'émission sonore, contrairement à ce que suggèrent certaines études, qui évoquent le nombre de minutes, en général dérisoire, pendant lesquelles un élève a l'occasion de "s'exprimer" pendant sa scolarité. L'oral, c'est en effet l'écoute, tout autant que l'expression, le silence, tout autant que la parole, le jeu des regards tout autant que celui des mots ; c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole. »

La réflexion autour de la distinction entre écrit oralisé et oral improvisé est également intéressante. Les exemples choisis d'écrit oralisé montrent à quel point l'ensemble des disciplines reste fortement captif du modèle de l'écrit. On s'interroge

ainsi sur ce que représente une présentation d'un élève par exemple. À ce sujet, un élément mérite réflexion : dans le cadre de l'épreuve d'évaluation de l'expression écrite, l'Inspection générale des langues vivantes, le Bureau des lycées et la Dgesco se sont demandé si le candidat du baccalauréat STG aurait un temps de préparation pour sa prise de parole en continu. Dans le rapport, cette distinction n'est en effet aucunement stabilisée.

Je conclurai ces références au texte sur lequel se serait appuyé Alain Boissinot pour son intervention en soulignant qu'une part forcément très importante était consacrée à l'enseignement des langues étrangères (pp. 88-114). Le groupe des langues vivantes avait contribué à ce rapport, et notre collègue Robert Asselineau, angliciste désormais à la retraite, avait piloté la collecte des informations en provenance de l'ensemble des langues concernées. Je pense que cette contribution, toujours actuelle, pourra être remise en ligne sur la page du groupe Langues vivantes de l'Inspection générale, pour un accès facile et direct.

Ma remarque liminaire visait à vous inviter à accompagner avec confiance et sérénité la très prochaine mise en place de ces nouvelles épreuves. Marcel Mascio a présenté les textes du *BO* du 16 novembre 2006. Je m'adresse aux collègues IA-IPR, dans les mêmes termes que nous, inspecteurs généraux, l'avons fait les 3-4 octobre 2006, dans le cadre de nos Rencontres nationales : nous n'avons pas le droit à l'échec. Cette session 2007 du baccalauréat STG, certes transitoire, se déroulera correctement, même si des ajustements et des compléments d'information sont nécessaires.

## **Présentation des objectifs du séminaire**

Bruno Levallois – mon assesseur avec Hélène Belletto-Sussel, germaniste, m'a représenté hier à une réunion de travail avec le Bureau des lycées, faisant suite aux premières questions d'ordre pratique remontées des différentes divisions des examens et concours. Elles seront recensées par le Bureau des lycées et les réponses seront données en début de semaine prochaine.

J'insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas aujourd'hui d'une opération de calage technique des épreuves du baccalauréat STG. Ces questions feront l'objet d'échanges électroniques dans les prochains jours et les inquiétudes vont disparaître, notamment grâce à la cellule de travail dont j'avais annoncé la mise en place en octobre 2006. Cette cellule fonctionne par échanges électroniques entre les inspecteurs généraux, les IA-IPR et les pilotes de l'expérimentation de l'évaluation de la compréhension de l'oral. Nous diffuserons les informations le plus rapidement possible aux collègues.

Concernant l'organisation des ateliers, nous avons tenu à donner tout le sens possible au concept de « discipline langue vivante » en croisant au maximum les territoires (académies) et les langues. Un inspecteur général représentant une langue

donnée, deux IA-IPR de deux autres langues, accompagnés chacun d'un formateur de son académie dans sa langue, recueilleront vos questions. Quatre inspecteurs généraux en proposeront ensuite, avec moi, une synthèse, suivant le principe que, dans l'oral surtout, « tout se touche », le découpage du type CECRL, par compétence, ayant nécessairement ses limites.

Vous pouvez poser des questions sur ces remarques d'ordre général, avant que j'appelle à la tribune notre invitée de la matinée, Neus Figueras, présentée par Francis Goullier.

Enfin, je remercie chaleureusement Brigitte Huguet pour son implication dans l'organisation du séminaire.

**Gérard Fontier, IA-IPR d'italien :** Vous avez utilisé les termes de « confiance » et de « sérénité », mais je ne les ressens pas chez nos collègues qui nous interpellent quotidiennement sur ces nouvelles modalités. L'inquiétude a été très forte jusqu'à la parution très récente du *BO* et nos collègues trouvent difficile d'être informés seulement à la mi-novembre des modalités d'une épreuve qui aura lieu dans quelques mois.

Par ailleurs, nous les avons encouragés dès l'année dernière à mettre en œuvre avec leurs élèves les « nouvelles modalités » des épreuves orales du baccalauréat STG concernant la compréhension de l'oral ; ceux qui étaient déjà dans cette voie se posent des questions auxquelles nous nous devons de répondre. En outre, les professeurs de langues moyennement diffusées (italien, russe, portugais) rencontrent une difficulté car ils devront préparer en même temps des élèves de L, ES, S, STG, à différentes modalités, à savoir l'écrit « normal », l'oral « normal » et enfin l'oral « nouvelles modalités » pour les STG.

**Daniel Charbonnier :** Nous avons entendu ces inquiétudes qui nous sont parvenues pour la plupart. Nous sommes dans un jeu inspectoral d'encadrement et ma fonction m'oblige à rappeler que notre rôle à tous est de calmer ces inquiétudes, ce que vous faites d'ailleurs.

Néanmoins, l'objectif de mon intervention n'est pas d'affirmer que la situation est parfaite. Cependant, les textes sont arrivés et ils n'ont subi aucune modification depuis que vous les avez reçus, quelque temps avant, sous forme de projets.

La tâche demandée à l'examineur est-elle véritablement insolite par rapport à ce que devraient être des pratiques de classe, quels que soient les élèves et la série ? Certes, elle est plus compliquée en cas de regroupement de sections, mais c'était également le cas auparavant. La préparation de deux élèves seulement de STG aux épreuves d'italien LV2 ne nuira pas aux autres. La solution est l'organisation et le découpage du temps de travail ainsi que l'utilisation du temps hors cours, comme

toujours dans ce genre de situations insolubles et inhérentes aux conditions d'exercice de presque tous les professeurs.

Quant à la remarque sur le fait que la compréhension orale soit « différée », si vous aviez commencé à travailler l'an dernier, inscrivez-vous massivement dans le dispositif d'expérimentation pour cette année. Pour ce qui est des enjeux de cette expérimentation, ce n'est pas le moment d'en parler, mais si elle ne réussit pas, la compréhension de l'oral ne sera jamais évaluée à aucun baccalauréat. Que les lycées entrés en expérimentation sur cette compétence servent de modèles ou d'appuis pour les lycées voisins pour passer à la phase 2, transitoire. Tout est dans le discours et l'attitude, et même s'il n'existe pas de solution, j'espère avoir répondu à cette inquiétude.



## Les évolutions dans l'évaluation de l'oral

---

**Neus Figueras,**

département d'Enseignement, généralité de Catalogne, expert auprès du Conseil de l'Europe.

**Francis Goullier :** J'ai la tâche très agréable de présenter une intervention au contenu fondamental et une collègue dont vous apprécierez le dynamisme et la compétence. Le thème abordé est pour nous très important : Marcel Mascio et Daniel Charbonnier ont rappelé que l'enjeu dont nous devons débattre est la relation entre les nouvelles modalités du baccalauréat STG et nos pratiques pédagogiques dans les différentes langues d'entraînement pour l'évaluation des compétences orales. J'ajoute qu'il serait inimaginable, au moment de s'engager dans la mise en œuvre du CECRL, d'aborder nos réflexions sans tenir compte au préalable de la véritable dimension, qui est européenne, et sans profiter des expériences d'autres pays et du Conseil européen. De plus, nous avons une responsabilité par rapport à nos partenaires. Tout pays, toute instance, tout système éducatif qui s'engage dans le CECRL s'engage par rapport à ses homologues européens. D'où l'importance de faire le point, grâce à Neus Figueras, sur l'évolution des compétences orales, et en particulier leur évaluation. Quiconque s'intéresse à l'évaluation connaît Neus Figueras qui est au centre de l'action dans ce domaine en Europe, en particulier de l'évaluation de l'oral.

Neus Figueras a de nombreuses activités. À la généralité de Barcelone, elle est en charge de la coordination, des *curricula* et de la formation en langue pour les adultes. Elle collabore aussi très activement avec les corps d'inspection de Catalogne. Par ailleurs, elle est présidente de l'association EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*) qui regroupe toutes les personnes et instances s'occupant d'évaluation en Europe. Elle est également coauteur d'un manuel sous l'égide du Conseil de l'Europe, pour aider les États membres à calibrer les examens au niveau du CECRL.

Neus Figueras était donc incontournable en matière d'évaluation et je suis très heureux de sa présence, malgré son agenda chargé et ses nombreux déplacements en Europe. Outre ses compétences, c'est la personne la mieux placée pour parler d'oral. Nous la remercions donc très sincèrement d'autant plus qu'elle intervient en français, qui n'est pas pour elle une langue de communication usuelle.

**Neus Figueras :** Je vous remercie de m'avoir invitée. C'est un honneur pour moi d'effectuer cette présentation devant vous aujourd'hui. J'étais préoccupée par le contenu de ma présentation, mais après avoir écouté Daniel Charbonnier et la question de l'inspecteur, je pense avoir eu raison de ne pas faire une présentation doctorale, mais de chercher plutôt à ouvrir des pistes de discussion concernant l'oral.

J'ai dû m'impliquer il y a quelques années dans un programme d'évaluation imposé aux professeurs enseignant les langues étrangères aux adultes. J'étais alors spécialiste de la question « apprendre à apprendre » et je travaillais dans un centre d'autoapprentissage de langues étrangères pour adultes à Barcelone. L'inspectrice en chef m'a demandé de commencer à organiser les examens. Devant cette tâche difficile, j'ai débuté une recherche sur la question, puis orienté ma thèse doctorale sur l'évaluation de l'oral, ce qui m'amène à affirmer qu'il est toujours temps de devenir spécialiste.

## **I. Qu'est-ce que l'oral ?**

### **Mise en perspective de l'oral**

Après avoir essayé de définir l'oral, on peut se poser trois questions : la manière de l'apprendre, de l'enseigner et de l'évaluer.

J'évoquerai le CECRL dont la nouveauté réside dans la prise en compte des contributions depuis cinquante ans dans le monde. Austin a démarré la discussion sur l'oral, en 1955 à Harvard, avec cette affirmation : « Dire, c'est faire ». Parler n'est pas un exercice déclaratif, mais vise une action. Austin s'est également interrogé sur le sens d'« apprendre à parler ». On peut considérer d'une part que parler signifie mettre des paroles ensemble, sujet, verbe, etc., et d'autre part que la parole est pragmatique. Austin a ainsi abouti à la théorie des « actes de paroles », à laquelle Delheims a ajouté l'idée de l'importance du contexte qui produit des actions différentes. C. Y. Suen a pour sa part dressé la liste des différents sens de « parler ». Est-ce avoir la compétence communicative, connaître la morphosyntaxe, avoir du vocabulaire ou utiliser les connecteurs de façon appropriée ?

Bachman, en 1990, a défini la compétence linguistique communicative parce qu'il en avait besoin en tant qu'évaluateur, selon les points suivants :

- *la compétence langagière, organisationnelle et pragmatique* (comment les langues s'organisent-elles dans la phrase et le texte et comment cette organisation se met-elle en pratique en réalité ?) ;

- *la compétence stratégique consistant à évaluer, planifier et exécuter* (la maîtrise de la langue doit être transformée en acte. Chomsky parle de *competence performance*. Certains ont ainsi besoin d'un entraînement, même s'ils possèdent une bonne compétence linguistique, ce que révèlent les débats télévisés par exemple. La

question suivante serait ce qu'on peut enseigner ou pas. Ainsi, on ne peut exprimer en langue étrangère des choses qu'on ignore dans la langue maternelle. Certains éléments sont propres à la personne, non transmissibles ;

- les mécanismes psycho-physiologiques (les difficultés à parler ou à entendre).

## Le CECRL

### **L'approche communicative**

La compétence linguistique communicative n'est donc pas simplement linguistique. Ce qu'en a dit Bachman a évolué et la description du *Cadre*, similaire, prend en compte les apports depuis 1955. Le CECRL, en 2001, considère avant tout « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme un acteur social [cf. 1955] ayant à accomplir des tâches [qui ne sont pas seulement langagières] dans des circonstances et dans un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent pleine signification. »

La seule nouveauté du CECRL consiste à penser que l'approche communicative sera appréhendée et travaillée - contrairement à ce qu'espèrent certains professeurs qui la considèrent comme une maladie et qui annoncent le retour de la « vraie langue ». Elle est certes nécessaire, mais pas exclusive.

Le CECRL donne alors une perspective actionnelle à l'apprentissage et à l'usage des langues dans le paragraphe le plus connu du *Cadre*. Il est difficile à lire mais magistral et ne pourrait pas être plus court, il intègre tous les éléments appartenant à l'apprentissage de l'oral. « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui - comme individus et comme acteurs sociaux - développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter - en réception et en production - des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »

Une des nouveautés est qu'on ne parle plus de *compétence langagière* pour une langue, mais de *compétence générale de la personne*, formée par les différentes langues. Les compétences langagières existent, mais elles dépendent du contexte et de la condition de communication. Écouter et réagir à un interlocuteur devant soi n'est pas la même chose qu'entendre les annonces faites dans une gare. Certaines personnes peuvent comprendre quelqu'un en face d'elles, mais éprouveront des diffi-

cultés lors d'un examen où elles ne peuvent ni voir l'orateur ni s'aider de la lecture labiale. Ce point renvoie aux trois composantes de Bachman citées plus haut.

Les tests de compréhension orale (CO) ne doivent cependant pas tous se dérouler face à un interlocuteur. Il existe des niveaux et des situations différents, dans des contextes et des conditions différentes. Les tâches sont aussi différentes, tout comme les efforts et les interactions cognitives. Parler de nucléaire est différent de parler d'un sujet plus anodin. La perspective actionnelle du *Cadre* parle de compétences générales, compétences langagières (qui se mettent en place selon le contexte), activités langagières (lecture ou compréhension orale), processus langagier (l'interactivité cognitive), stratégies et tâches. Certaines tâches sont difficiles parce qu'elles doivent intégrer les connaissances de différents documents. D'autres sont plus faciles, comme donner une définition à partir d'un texte. Le but communicatif est le plus difficile.

### **Les échelles**

Le CECRL présente l'avantage de regrouper l'ensemble des connaissances sur la question depuis les années 1950. La perspective horizontale doit se diviser en niveaux. Le *Cadre* offre des échelles de mise en perspective, divisées en niveaux. Il comporte de nombreuses échelles et peut sembler ennuyeux, long, lourd, difficile à comprendre, si le but est la lecture et non l'utilisation. Dans le cas contraire, on en comprend la structure.

Le *Cadre* donne des échelles pour la production orale : production orale générale, monologue suivi (décrire l'expérience), monologue suivi (argumenter), annonces publiques et s'adresser à un auditoire. Des échelles existent également pour l'interaction orale : interaction orale générale, conversation, discussion informelle (entre amis), discussion et réunion formelles, coopération à visée fonctionnelle, échange d'informations, interroger et être interrogé (entretiens). Les stratégies de l'interaction sont : participer à une conversation, coopérer, faire clarifier.

#### **Exemple 1 : Les tours de parole**

J'ai pensé que le niveau B1 - le niveau seuil - vous était le plus familier. Au niveau bas, l'élève peut commencer, poursuivre ou terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Au niveau haut, il peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole.

Au niveau B2, l'élève peut utiliser des expressions toutes faites, par exemple pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. Il peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il le souhaite, bien que parfois sans élégance. Il peut commencer, soutenir et terminer

une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficace et il peut intervenir de manière adéquate dans une discussion, en utilisant des moyens d'expression appropriés.

La différence entre B1 et B2 est très claire dans le chapitre III.6 du CECRL. Vous avez dû remarquer que certaines échelles n'ont pas de descripteurs, comme le niveau très haut ou le niveau très bas. C'est le cas de A1, parce qu'un élève de ce niveau n'a pas de stratégie et de compétence pour les utiliser. Dans quelques années, nous saurons peut-être rédiger le descriptif pour un niveau très haut des tours de parole, parce qu'il aura été possible d'observer des élèves parlant une langue au niveau C2, mais aujourd'hui il est difficile à définir, et le *Cadre* ne décrit pas le niveau de langue maternelle.

### **Exemple 2 : La conversation**

Au niveau B2, l'élève peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui dans un événement ou une expérience. Il peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif. Il peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général, en y participant réellement, et ce même dans un environnement bruyant.

Souvenez-vous cependant que B2 n'est pas le plus haut niveau et qu'il existe aussi C1 et C2. On pense en effet souvent que le niveau qu'on utilise pour l'expression orale est le plus haut. L'élève de niveau B1 peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, et suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expressions. Il peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être parfois difficile à suivre.

Après avoir réfléchi sur l'oral, nous pouvons maintenant nous interroger sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

## **II. L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de l'oral**

### **L'apprentissage et l'enseignement**

Il me paraît nécessaire de rappeler la définition de l'enseignement de l'oral donnée par Bygate en 1987 : « Parler est le moyen par excellence d'exprimer la solidarité sociale, le rang social, les progrès professionnels. C'est aussi le moyen d'apprentissage de la langue, mais pour beaucoup de gens il est aussi la porte qui mène à beaucoup

d'autres apprentissages. Voilà pourquoi l'enseignement de l'oral mérite qu'on lui voue plus d'attention, plus d'égards. »

Cette définition a été formulée il y a vingt ans. Or beaucoup considèrent encore que, pour apprendre à parler, il faut seulement parler et que les élèves vont apprendre à parler en écoutant le professeur ou que, si celui-ci leur demande, ils vont parler. C'est le cas en Catalogne et en France aussi je crois. Il faut revoir la méthode d'enseignement et d'apprentissage de l'oral. En effet, il ne suffit pas d'avoir le permis pour conduire une voiture.

Dans des situations de communication orale, savoir former des phrases de manière abstraite ne suffit pas. Il convient de les adapter au contexte, de les dire d'une façon fluide, de prendre des décisions rapidement et de résoudre des problèmes au fur et à mesure. L'expression orale est vive, directe et exclut la reformulation (aucune relecture, réécriture, vérification dans le dictionnaire).

Mac Carthy a livré une analyse intéressante du discours dans une langue étrangère et d'origine, dans un livre publié en 1998, qui visait à partager avec les enseignants de langues les apports de l'observation de la langue utilisée par des natifs : « Il y a quelque chose qui cloche quand on parle de l'enseignement de la "langue réelle", de la langue comme instrument de communication et de maîtrise orale, et on ne parle pas d'accepter une révision de la description de la langue, faite par ceux qui disent qu'ils la parlent... ». Ce point est très important pour l'évaluation car celle-ci ne porte pas souvent sur le langage de la rue. On se demande alors pourquoi on exige des élèves d'apprendre une autre langue. S'il est nécessaire pour apprendre d'autres éléments, c'est valable, sinon non. La question qui revient est toujours celle de définir l'oral et l'écrit, la compréhension orale, et ce que les élèves doivent savoir.

En tant que spécialiste d'anglais, je constate que le contenu des livres s'organise toujours autour de la grammaire. Sans aucune base d'acquisition, l'accent est d'abord mis sur le présent et le passé et, en anglais, sur l'auxiliaire. Les élèves peinent sur ce point parce qu'ils n'en ont besoin qu'à un niveau de langage plus élevé. Quand une personne ne parle presque pas la langue anglaise, elle demande « *Want cinema ?* ». Seuls ceux qui ont atteint un bon niveau de langue précisent : « *Do you want to go to the cinema ?* ». Si ce niveau de langue n'est pas atteint, l'auxiliaire est une gêne.

Dans *Ce qu'il faudrait faire et ce qu'on peut enseigner de l'oral*, Mac Carthy propose en 1988 une révolution. À partir de l'ensemble des trois P (Présentation, Pratique, Production), il insiste sur l'utilisation des trois I (Illustration, Interaction, Induction).

1. *Illustration* : il s'agit d'exposer les élèves à la langue réelle, avec une vidéo, un enregistrement ou le professeur parlant à la vitesse normale ;

2. *Interaction* : il convient d'éveiller les élèves à ce que les natifs ou les personnes ayant un très bon niveau de langue utilisent pour donner cette impression. Interagir ne signifie pas parler entre élèves, ou avec le professeur, mais entendre ce que l'on voit, penser, se rendre compte de ce que le langage utilisé représente au niveau de l'apprentissage de la langue. On n'apprend pas ce qu'on ne voit pas, mais les professeurs ne comprenant pas la nécessité de changer ne changeront pas.

3. *Induction* : après avoir vu des exemples, les avoir intériorisés, les élèves seront en situation de pouvoir commencer à apprendre la langue d'une façon différente.

### **L'évaluation**

Il existe un débat encore vif entre validité et fiabilité (ou fidélité). Mes collègues de Catalogne, de l'Institut Cervantes, du CIEP ou de Cambridge vous diront peut-être que la fiabilité est une discussion vive mais résolue. Nous nous sommes beaucoup interrogés sur le sens de la fiabilité de la notation des épreuves de performance orale et écrite et sur celle des correcteurs et du système de notation. La question vaut aussi pour un même correcteur, qui ne corrige pas de la même manière le matin et le soir, après 200 expressions écrites. Si j'étais responsable du système de correction, je fixerais pour les professeurs un nombre limité de corrections dans la journée ou par session, et pour l'oral un nombre de candidats limité à cinq d'affilée (et non pas cinq par jour).

Cette discussion sur l'organisation des examens oraux du baccalauréat dans l'enseignement secondaire doit avoir lieu. Je sais que les professeurs préfèrent recevoir les élèves à la suite et partir plus tôt, mais des pauses sont nécessaires. Il faut organiser ces sessions de manière à se mettre en situation d'écoute, peut-être de manière moins individuelle. J'espère qu'on pourra en rediscuter. J'évoque ce point parce que j'ai vu que vous aviez organisé dans les pilotages l'évaluation de l'oral avec un élève et un examinateur : ce sera peut-être à réétudier. En général, je ne parle pas de fiabilité, car beaucoup d'ouvrages existent sur ce thème, et il suffit de les lire et de mettre en place des dispositifs permettant de garantir la même égalité des chances à tous les élèves (ce qui est difficile à faire). La fiabilité n'est parfaite dans aucun système, mais il faut la viser tout de même.

La production des élèves est vue de manière différente suivant la tâche, l'interlocuteur (professeur ou élève) et selon l'interaction mutuelle. Les correcteurs évaluent également selon le barème et utilisent un système de notation. On n'a cependant pas les mêmes dispositions envers un élève qui se tient mal, que ce soit pris en compte ou non dans le barème. L'oral est examiné à travers des critères, pas avec ce qu'on pense, et il convient de comprendre ce que *critère* signifie. Le CD publié par le Conseil de l'Europe, à Sèvres, avec l'Eurocentre, est un progrès important, mais beaucoup reste à faire pour apprendre à bien comprendre les barèmes et pouvoir garantir que tous en font la même lecture.

En 2004, S. Luoma donne trois spécifications :

- la spécification de la *construction* (conceptuelle) : qu'est-ce que l'oral ? La construction est l'approche actionnelle de la langue orale ;
- la spécification de la *définition de la tâche* : en existe-t-il une ou plusieurs ? La construction de l'oral est complexe. Il faut savoir si l'élève peut interagir et parler en continu ;
- la spécification de *l'évaluation* : les barèmes et les points.

Il est recommandé de faire de la recherche-action et de convaincre les professeurs d'en faire, en enregistrant par exemple les propos tenus pour déterminer ce que les élèves et les professeurs disent avoir compris si c'est l'oral qui est visé.

### **Il existe trois approches pour évaluer les productions orales et l'analyse du discours**

1. L'interaction entre le contexte et les acteurs.

2. L'interaction entre les acteurs. Il s'agit par exemple d'étudier les relations de pouvoir entre l'examineur et l'élève, en fonction de la configuration de la table : la table peut être ronde par exemple ou bien il peut ne pas y avoir de table. Il s'agit également d'observer si l'examineur est un facilitateur qui ne fait que noter, si les tâches données amènent les élèves à se parler, suivant l'équilibre entre le nombre de professeurs et d'élèves. Les relations de pouvoir affectent les discours, et dans cette situation le maître du discours dans cette situation est le professeur. Il n'existe pas d'interaction équitable. Dans les conversations, le discours est construit au fur et à mesure, en direct, mais à l'examen, l'élève doit seulement répondre aux questions du professeur : ce n'est pas une interaction naturelle. Chaque situation est différente et aucune n'est parfaite. Il faut vérifier que le discours qui est généré est véritablement le discours qu'on croit évaluer, il convient de vérifier sa validité, qui semble simple, mais qui est en réalité difficile.

3. Observer la force communicative verbale des acteurs. Le rôle de l'examineur (jury) est également très important. L'attention doit porter sur plusieurs points : la formation des correcteurs, les barèmes et les systèmes de notation, et l'analyse des résultats. Il faut décrire les barèmes/échelles de façon à ce qu'on puisse dire, comme Bachman et Palmer en 1996, que ce sont des barèmes compris facilement, donc utilisés, sinon le risque est d'utiliser son propre système. Il convient de retenir des critères utilisables et qui reflètent la production des élèves. Par exemple, on n'utilisera pas d'échelles attribuant beaucoup de points à la correction linguistique pour évaluer la compétence communicative. Il faut donc veiller à la fiabilité, à la validité, à l'impact (il sera positif sur les classes si les échelles et les barèmes sont valides, facilement utilisables et logiques, et au côté pratique qui est très important. Des instructions essentielles figurent dans les appendices du *Cadre* pour apprendre à rédiger les descripteurs.

Le *Cadre* de 2001 indique plusieurs points : la formulation positive – évaluer ce que l'élève peut faire, ce qui est plus facile à évaluer étant donné que c'est un élève, et non pas ce qu'il ne peut pas faire ; ceci est un des points très importants du *Cadre*, un élève de niveau A1 est décrit de façon très positive – selon des critères de précision, de clarté, de brièveté et d'autonomie. On pourra relire le *Cadre* en commençant par le chapitre III-6, puis en lisant l'appendice sur la formulation des descripteurs, puis les autres chapitres.

Un système de notation peut être élaboré avec des descripteurs ou des productions illustratives. On peut commencer par dire qu'un élève qui réussit à cet examen doit disposer de ces points sur ces descripteurs.

### **On peut distinguer trois méthodes pour choisir les critères d'évaluation**

1. La méthode intuitive (celle des « pères de la patrie ») consiste à se réunir pour décider des critères. Elle est possible si ces critères sont confrontés avec la réalité. On peut réaliser des études qualitatives et quantitatives et voir si les professeurs considèrent ce que dit « le père de la patrie » est utilisable.

2. Mais la méthode inverse est aussi possible en commençant par les productions : on enregistre les élèves, puis on désigne un « élève-modèle » pour déterminer le niveau et juger d'après ce modèle, on voit alors les différences avec les autres élèves pour développer des descripteurs.

3. La troisième méthode consiste à se référer aux critères des autres institutions. Je vous recommande de déterminer quelle méthode est utilisable, pratique, valide et fiable dans votre contexte tout en réalisant une étude empirique.

La recherche que j'ai menée dans le cadre de ma thèse m'a amenée à identifier les six variables suivantes à prendre en compte dans la réflexion :

- a) le nombre et la nature des interlocuteurs ;
- b) la quantité et le type de support remis : un document iconique type dessin, vignette, photo, un texte écrit ou une consigne orale ou encore les trois éléments en même temps constituent des supports forts. L'intonation et la rapidité du débit sont aussi à prendre en compte ;
- c) la familiarité avec le contenu des sujets et avec les interlocuteurs : le fait que l'examineur ne soit pas le professeur de l'élève, comme ce sera le cas pour vous, est un gage de fiabilité, grâce auquel personne ne connaît personne (ce qui reste à garantir...). À Barcelone, les épreuves de compréhension ont débuté il y a trois ans. La première année, les épreuves n'étaient pas parfaites mais possibles. La deuxième année, elles ont porté sur *Le Seigneur des Anneaux*. Les admirateurs de Tolkien ont bien réussi, les autres moins. Il faut étudier très attentivement le domaine et le thème du sujet retenu ;

- d) le temps de préparation : des études ont été réalisées sur les élèves qui préparent ou pas, avec ou sans instructions claires. Le problème de la qualité et de la quantité de la production dépendant du temps de préparation est souvent débattu. Les résultats varient selon les critères adoptés. On se demande aussi si les élèves peuvent prendre des notes ou non pendant l'examen ;
- e) l'activité interactive : elle n'existe pas si on demande à un élève de s'exprimer sur un texte dont il vient de prendre connaissance. Parler avec quelqu'un qui a préparé son intervention est différent ;
- f) le but de communication : exprimer ce que l'on pense d'un sujet n'est pas la même chose que tenir un discours pour convaincre quelqu'un d'aller au cinéma ou d'arrêter de fumer.

Enfin, il convient de penser à l'effet très important des retombées. Quel est l'impact du test sur les pratiques de classe ? Il dépend de l'importance du test mais aussi de la crédibilité qui lui est accordée par le professeur ou la société. S'il est valide et fiable, les retombées seront positives. Sinon, on observera ce qu'on observe déjà : le professeur parle et les élèves écoutent. Les retombées dépendent des systèmes d'évaluation. Messick, le père de la validité, indique, en 1996, qu'il vaut mieux poursuivre la validité *a priori*, tout en espérant obtenir un effet de reflux, que chercher l'effet de reflux comme signe de validité.

En résumé, vous êtes responsables d'un système qui doit réunir les besoins de la société, ce que la profession peut offrir, les principes généraux (respect des étudiants en tant que candidats, responsabilité, équité, fiabilité, validité) et la collaboration entre les parties impliquées.

Pour conclure, je vous propose de débattre des quelques points suivants :

L'enseignement de l'oral répond-il à l'approche actionnelle proposée par le *Cadre* ? Est-elle nécessaire ?

L'évaluation de l'oral répond-elle à l'approche du *Cadre* ?

Quelles actions peut-on entreprendre pour la préparation des programmes, des cours, des examens ?

Quelles actions peut-on entreprendre pour la recherche ? C'est la démarche la plus importante cette année. Il ne s'agit pas de recherche universitaire focalisée sur 15 élèves, mais de recherche-action comme l'enregistrement des discussions entre professeurs.

Les bibliographies ci-après sont également accessibles sur Internet ou par le biais du *British Council* de Hongrie. De même, des fonds importants ont été obtenus pour mener un projet sur l'évaluation de l'oral et un *speaking handbook* a été publié.

## Débat avec la salle

**Daniel Charbonnier :** Je vous invite à garder à l'esprit les cinq points proposés par Neus Figueras pour les débats qui vont se tenir au sein des ateliers. La question cruciale et récurrente de la fiabilité est essentielle pour nous car nous souffrons de l'effet boomerang d'une évaluation presque exclusivement écrite au baccalauréat. Nous sommes en train d'en sortir et vous avez bien souligné que le *Cadre* nous invite à bien faire tout de suite, en ayant à l'esprit les scénarios du *BO*.

Un professeur d'anglais de l'IUFM de Paris : Vous avez indiqué qu'il n'existe pas de niveau A1 ou A pour les tours de parole. Or, dans l'acquisition du langage chez l'enfant, « veux bonbon » est un tour de parole. Il pourrait exister un niveau A très simple, où il est possible de répondre à des questions ou d'en poser de manière non grammaticale, ce niveau étant différent de zéro.

**Neus Figueras :** C'est une question pour les prochaines vingt années du *Cadre*. J'ai présenté au cours de mon intervention ce qui est écrit dans le *Cadre*, mais je suis d'accord avec vos propos. Peut-être ce tour de parole n'est-il pas suffisant pour renseigner le tour de niveau A1 du *Cadre*. Rien n'existait avant, mais il peut encore être rempli. Je n'ai pas pris le temps de parler de ses imperfections, ni de l'importance de relier empiriquement vos examens et vos travaux au *Cadre*.

**Mme Barbaro, professeure à Toulouse :** Cette évaluation de l'oral est-elle compatible avec un système de notation sur 20 ?

**N. F. :** Vous pouvez continuer à noter sur 20, mais il faut définir ce que signifie le 20 ou le 15. Vous pouvez définir soit des critères pour une note de 1 à 20, soit évaluer un seul critère (la compétence communicative par exemple) ou bien encore quatre critères (fluidité, correction, accomplissement de la tâche, présentation). Il serait excessif d'aller au-delà de cinq critères.

**D. C. :** Nous pourrions en débattre au sein des ateliers. Je vous renvoie à l'annexe 2 de la *note de service 2006-177* où une fiche d'évaluation est proposée. Il s'agit bien d'une correspondance par rapport à des compétences sur une échelle de 20.

**N. F. :** J'ajoute que vous rencontrerez un problème pour coordonner l'évaluation formative avec l'examen final. Les professeurs peinent à comprendre la différence entre l'évaluation formative, l'enseignement et la préparation des élèves pour apprendre à parler et pour réussir à l'examen lui-même. Le professeur Charles Olderson a eu cette réflexion très logique : pour courir un marathon, une personne s'entraîne chaque jour de la semaine, mais sans courir un marathon, elle court dix, vingt ou soixante minutes, selon le temps dont elle dispose. Son plan de préparation, son régime alimentaire doivent être adaptés. Or, dans votre cas, les professeurs vont commencer

à faire passer des examens deux fois par semaine pour préparer à l'examen, je n'ai pas la solution, mais il faut commencer à en discuter.

**Dominique Lafarge, professeur d'allemand, académie de Bordeaux :** J'ai participé l'an dernier à une expérimentation de certification en allemand. Pour l'évaluation de l'oral, la procédure avait été la suivante : un enseignant menait l'entretien ou y participait et un autre était observateur. Cette procédure a donné beaucoup de satisfaction et garanti la fiabilité et l'objectivité. Pour quelles raisons une procédure différente a-t-elle été adoptée pour le baccalauréat STG ?

**D. C. :** Nous avons choisi une méthode différente pour des raisons pratiques de mise en place. Nous allons d'abord faire en sorte que chaque élève soit évalué par un professeur autre que le sien, ce qui ne sera déjà pas facile partout et pour toutes les langues. Le dispositif pour l'allemand comporte d'ailleurs des spécificités.

**Francis Goullier :** Cette expérimentation a été très riche et intéressante. J'ai retenu des propos de Neus Figueras que c'était un des paramètres dont il fallait tenir compte dans l'évaluation. Le fait d'intégrer un ou deux correcteurs est un des points sur lesquels nous réfléchissons pour la formation. Pour la certification de langue allemande, ce que vous dites était valable pour le niveau B1 au lycée, mais pour le niveau A2, au collège, il y avait également un seul examinateur. Nous avons donc pu expérimenter les deux niveaux, avec des incidences sur la formation. Il faut réfléchir aux conséquences sur la formation, sur l'encadrement et sur les spécifications des tests.

**N. F. :** Francis Goullier me rappelle que j'aurais dû évoquer l'association EALTA, constituée de professeurs et de personnes voulant apprendre à apprendre, et qui sont des professionnels de l'évaluation. Elle opère par Internet ([www.ealta.eu.org](http://www.ealta.eu.org)) et il est possible de participer gratuitement aux congrès qu'elle organise. Son site internet comporte un forum d'échanges entre des professeurs du monde entier, où il est possible de poser des questions sur l'évaluation par exemple. EALTA (Europe an Association for Language Testing and Assessment) collabore avec ALTA, association d'organisations.

## Bibliographie

- AUSTIN J.-L., *How to do things with words*, Cambridge M.A., Harvard University Press, 1962.
- BACHMAN L., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- BYGATE M., *Speaking*, Oxford, Oxford University Press, 1987.
- CSÉPES I., EGYÜD G., *The Speaking Handbook. Into Europe. Prepare for Modern English Exams.*, Budapest, Teleki László Foundation, British Council, 2003.
- LUOMA S., *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press (spécifications), 2004.
- MC CARTHY M., CARTER R., *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching.* Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales*, Paris, Colin, 1990, 1992, 1994, t.I-II-III. (très bien)
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *La Conversation*, Paris, Seuil, Collection « Mémo », 1996.
- PICCARDO E. (coord.), *Synergies Europe - La richesse de la diversité - Recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, Revue du Gerflint, 2006. (Très intéressant)
- SPRINGER C., *Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ?* Les cahiers de l'Aplut, 1999.
- SPRINGER C., *Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2*, Marges Linguistiques, 2002.
- Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Didier, 2004.
- Exemples de productions orales illustrant les niveaux du CECRL*, CIEP, Eurocentres, (CD).



# Enquête du groupe Langues vivantes de l'IGEN sur l'évaluation des acquis des élèves

---

**Annie Lhéreté,**

Inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, anglais.

Je voudrais me faire l'interprète de la vibration que j'ai sentie dans la salle pour remercier très chaleureusement Neus Figueras. Elle nous a montré la longue route à parcourir pour arriver à l'objectif qui nous est fixé. Le défi à relever est exaltant. Nous sommes tous au travail et ces journées doivent nous permettre de faire avancer la réflexion.

L'évaluation, dans sa double fonction de régulation et de validation, est au cœur même de tout processus d'apprentissage. C'est aussi, nous l'avons déjà indiqué, un levier puissant pour faire évoluer les pratiques.

## Présentation de l'enquête

Au moment où les nouveaux programmes de langues vivantes mis en place et adossés au *Cadre européen commun de référence pour les langues* demandent aux professeurs de repenser les objectifs prioritaires et préconisent de nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation, le groupe des langues vivantes de l'Inspection générale a souhaité dresser un état des lieux des pratiques d'évaluation en langues au collège et au lycée.

Nous avons donc mené collectivement, au printemps 2006, une enquête à l'échelle nationale, auprès des professeurs de toutes les langues enseignées en France afin de compléter les rapports des IPR et les informations recueillies auprès des enseignants lors des visites de classes et des entretiens individuels ou collectifs.

Je me propose, en préambule à cette journée de réflexion et pour poser les problématiques des ateliers, de vous livrer quelques résultats de cette enquête. Elle

a été menée à partir d'un questionnaire de 27 questions que nous avons élaboré ensemble afin de ne pas privilégier les pratiques d'une langue plutôt que d'une autre. Je remercie d'ailleurs tous ceux qui nous ont aidés à le diffuser. Il a recueilli 458 réponses et a demandé un très important travail de dépouillement, traité sous logiciel Sphinx.

L'échantillon était formé de professeurs de langues de quatrième et de seconde, issus de 3 ou 4 établissements par académie, soit 76 établissements en tout : un collège, un lycée d'enseignement général, un lycée d'enseignement professionnel, un établissement réputé « innovant ».

Les 458 réponses ont été données par 120 professeurs de collège et 338 professeurs de lycée issus de 57 établissements ou cités scolaires implantés dans 26 académies. 11 langues étaient représentées : l'allemand, l'arabe, l'anglais, le chinois, le corse, l'espagnol, l'italien, le japonais, le néerlandais, le portugais, le russe.

Le questionnaire visait à collecter des informations dans quatre grands domaines :

1. Les modalités générales de l'évaluation : comment on l'appelle, quelles sont les références, la fonction, la périodicité ;
2. L'évaluation de l'écrit : types de tâches, critères, etc. ;
3. L'évaluation de l'oral : types de tâches, critères, etc. ;
4. L'évaluation et l'institution : collecte des notes, forme des carnets et bulletins scolaires, exploitation des résultats aux examens, etc.

## **Présentation des résultats**

(L'ensemble des résultats sera consultable sur le site de l'IGEN.)

Je me concentre aujourd'hui sur des résultats significatifs dans deux domaines : les modalités générales de l'évaluation et l'évaluation de l'oral. À partir de ces résultats, nous devrions cerner les points forts et les points faibles de notre système actuel d'évaluation, identifier les principales problématiques auxquelles nous sommes aujourd'hui confrontés et voir comment progresser.

Les questions posées étaient les suivantes (de 1 à 9) :

### **1. « Prenez-vous en compte les objectifs des programmes pour construire vos évaluations ? »**

Les réponses ont été les suivantes :

- « Oui » : 41 % ;

- « Pas prioritaire » : 57 % ;
- « Jamais » : 1,5 %.

Près de 60 % des professeurs de langues déclarent donc qu'ils ne prennent pas en compte les objectifs des programmes de manière prioritaire. Je remercie au passage les professeurs de leur sincérité sur ce questionnaire intentionnellement déculpabilisant. Nous savions que les nouveaux programmes sont mal connus. Nous vérifions ici que, parfois, ils ne le sont pas du tout. La référence au *Cadre*, très relayée, a occulté la publication des nouveaux programmes.

L'enseignement, comme l'évaluation, sont encore largement déterminés par le manuel qui n'a pas nécessairement changé. Les modes d'évaluation restent aussi fortement influencés par le format des examens. Nous avons vu ces dernières années s'accroître la dérive suivant laquelle, au lieu de concevoir un apprentissage sur plusieurs années en fonction des programmes, les professeurs se sont mis à entraîner les élèves à l'évaluation finale. Les cours de lycée, en particulier, se calquent sur le format des épreuves du baccalauréat (compréhension écrite, expression écrite) au détriment d'un travail d'apprentissage rigoureux des autres activités langagières. Ainsi, compréhension et expression orales ne sont pas encore évaluées dans toutes les séries du baccalauréat. Les tâches destinées à entraîner les élèves à lire et à comprendre se limitent à des questions semblables à celles que l'on trouve dans les annales du baccalauréat pour évaluer la compréhension. Daniel Charbonnier en soulignait l'effet désastreux.

Plus généralement, on constate qu'outils d'entraînement et outils d'évaluation sont quasiment semblables. La construction des compétences ne se différencie pas de l'évaluation des performances. Peu de tâches d'évaluation permettent à l'élève d'opérer des transferts à partir de ce qu'il a appris et de faire preuve d'une autonomie linguistique. Il faut y réfléchir tout en pensant aux objectifs assignés par les programmes : contenus et niveaux.

## **2. « Utilisez-vous le CECRL pour évaluer les compétences de vos élèves ? »**

Les réponses ont été les suivantes :

- « Oui » : 33 % ;
- « Non » : 67 %.

Utiliser le CECRL signifie intégrer dans ses pratiques quelques notions fondamentales : dissocier l'enseignement et l'évaluation des diverses activités langagières et référer son évaluation aux niveaux-cibles fixés par les programmes, mais explicités dans le *Cadre*. On peut se réjouir que 33 % répondent « Oui » à cette question, toutes langues confondues. Le *Cadre* est inégalement utilisé suivant les langues, les hispanisants y étant les plus favorables.

### **3. « Quel est le poids respectif de l'écrit et de l'oral dans la notation ? »**

Il nous a paru intéressant de croiser les réponses à la question : « Utilisez-vous le CECRL ? » et les réponses sur le poids respectivement accordé à l'écrit et à l'oral.

Les réponses possibles étaient les suivantes :

- « 75 % écrit / 25 % oral » ;
- « 50 % écrit / 50 % oral » ;
- « 25 % écrit / 75 % oral ».

Utiliser le CECRL implique très manifestement un regard nouveau sur l'apprentissage et un rééquilibrage de l'évaluation entre compétences écrites et orales. Ainsi, plus de 40 % des utilisateurs actuels du CECRL accordent une place équivalente aux compétences orales et aux compétences écrites dans l'évaluation globale de leurs élèves. Ils ne sont que 18 % à faire de même chez les non utilisateurs du CECRL. Nous nous réjouissons que les utilisateurs du *Cadre* aient compris ce changement en faveur de l'oral et il faudra étendre cette évolution.

### **4. « La compréhension orale est-elle évaluée ? »**

Les réponses possibles étaient les suivantes :

- « Une ou deux fois par trimestre » ;
- « Trois fois par trimestre »
- « Plus de trois fois par trimestre ».

L'oral suppose à la fois des activités de réception (compréhension de l'oral) et de production (expression orale). 83 % des professeurs de langues s'efforcent d'évaluer la compréhension orale. Mais leurs réponses à la question « Combien de fois... » révèlent qu'ils ne le font qu'une ou deux fois par trimestre (seuls 11 % le font plus de trois fois). Quant aux observations de pratiques, elles montrent qu'un entraînement rigoureux est rarement mis en place au préalable. On note régulièrement que les professeurs confondent entraînement et évaluation dans la pratique de leur enseignement.

### **5. « L'expression orale est-elle évaluée ? Comment ? »**

Les réponses ont été les suivantes :

- contrôle de la leçon en début d'heure : 30,5 % ;
- participation globale de l'élève : 31 % ;
- participation globale appréciée par auto-évaluation : 11 % ;
- travaux oraux personnels : 27,5 %.

L'ensemble des professeurs évalue également l'expression orale. Cependant, celle-ci reste assez peu fiable. En effet, les professeurs ne font pas vraiment la différence entre évaluation des compétences orales, contrôle de la leçon précédente en début d'heure et participation globale de l'élève. 20 % des professeurs n'ont d'autre système

d'évaluation de l'expression orale qu'une valorisation, à la fin du trimestre, de la participation orale : ils « modifient » la moyenne trimestrielle de l'élève en fonction de sa « participation orale » (prime au doigt levé) en classe dont on ne sait comment elle est mesurée. Ceci ne remet cependant pas en cause le contrôle en début d'heure qui a son utilité, et qui est même nécessaire, mais il ne constitue pas un véritable moment d'évaluation des performances des élèves. Nous notons, avec une relative satisfaction, que près de 27 % de professeurs se sont lancés, souvent en utilisant un laboratoire multimédia, dans des travaux personnels. D'ailleurs, les professeurs ont indiqué à côté des réponses : enregistrements, exposés... L'autoévaluation est encore, elle, peu représentée.

#### **6. « Quelle est la nature de la note d'oral ? »**

Les réponses données ont été les suivantes :

- moyenne : 22 % ;
- note de participation : 37,5 % ;
- moyenne corrigée : 20 % ;
- auto-évaluation : 11,5 %.

Nous devons nous arrêter sur ce point au moment où tous les programmes mettent en avant les compétences orales. La réponse est en conformité avec les autres résultats. Les enseignants délivrent essentiellement une note de participation. Près de 38 % des professeurs de langues évaluent la production orale en fonction de la participation globale de l'élève dont on sait qu'elle est difficilement mesurable. Seuls 22 % des professeurs créent les conditions permettant d'établir une véritable moyenne. Mais, à partir de combien de notes ? Ceci est à rapprocher de la question sur le poids respectif accordé à l'écrit et à l'oral. 20 % des professeurs corrigent la moyenne en fonction de la participation orale et accordent une prime au doigt levé. Quant à l'auto-évaluation, elle rallie quelques suffrages, en particulier au collège, où elle joue un rôle non négligeable de motivation. On voit là le signe d'une difficulté réelle à évaluer de manière fiable l'activité langagière que les nouveaux objectifs fixés par l'institution placent au premier rang.

#### **7. « Évaluation de l'expression orale : quel point de vue sur le document ? »**

Les réponses données ont été les suivantes :

- « Les élèves ne peuvent s'exprimer que sur un document étudié en classe » : 12 % ;
- « Il est souhaitable qu'ils aient à s'exprimer sur un document inconnu » : 34 % ;
- « Le commentaire tout prêt est à éviter » : 54 %.

Au moment où se mettent en place de nouvelles modalités d'évaluation de l'oral au baccalauréat STG, il nous fallait savoir ce que les professeurs pensaient des modalités actuelles de l'évaluation de l'expression orale telle qu'elle était jusqu'à présent généralement pratiquée dans les examens, à savoir une interrogation par un professeur sur un document étudié en classe. Il existe un assez large consensus

pour dire que le commentaire tout prêt (CP) est à éviter, ce qui était le cas jusqu'à présent. La liste de textes étudiés en classe sera donc supprimée. Seuls 12 % des professeurs redoutent que leurs élèves soient désemparés devant un document qu'ils n'auraient pas étudié en classe. Ces résultats nous encouragent à aller vers le document inconnu.

#### **8. « Évaluation de l'expression orale : point de vue sur l'évaluateur. Le professeur peut-il évaluer ses élèves ? »**

Les réponses données ont été les suivantes :

- 35 % des enseignants considèrent que le professeur de la classe peut interroger ses élèves ;
- 46 % des enseignants estiment que le professeur peut être contesté si les critères sont clairement établis.

La majorité des professeurs se jugent compétents pour évaluer leurs élèves (ou peut-être souhaitent-ils garder la maîtrise de l'évaluation de leurs propres élèves...). Seuls 7 % pensent que leur jugement risque d'être contesté. Ils sont 12 % à déclarer qu'il est impossible d'être à la fois interrogateur et évaluateur. Mais, il est ici remarquable et encourageant que les centrale, soulignant par là le manque d'outils fiables dont ils disposent actuellement. La fiche d'évaluation de l'expression orale au baccalauréat STG, publiée dans le *BO* du 16 novembre 2006, devrait en partie répondre à cette attente. Nous disposons là pour la première fois d'un outil national, inter-langues. Espérons qu'il sera très vite opérationnel et pas seulement dans les terminales STG.

#### **9. « La note »**

Les réponses données ont été les suivantes :

- La note la plus basse : de 0 à 5 (37 %) ; de 5 à 8 (55,5 %) ; de 8 à 10 (7,5 %) ;
- La note la plus haute : de 12 à 15 (5 %), de 15 à 18 (54 %), de 18 à 20 (31 %).

À l'heure actuelle, la note en langues ne signifie pas grand-chose. C'est en général une moyenne qui n'a guère de lisibilité : elle ne permet pas de faire la différence entre ce que l'élève sait de la langue et ce qu'il sait faire avec cette langue. Cette moyenne intègre de manière indifférenciée des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives.

On note sur 13 et non pas sur 20. La fourchette des notes est révélatrice de l'existence implicite d'un plancher et d'un plafond : pour près de 60 % des professeurs interrogés, l'échelle de notation de 0 à 20 se limite à une amplitude qui va de 5 à 8 pour la note la plus basse et de 15 à 18 pour la note la plus haute. La note 20/20 n'est presque jamais attribuée. Si l'on peut se réjouir que les professeurs de langues

hésitent à donner une note inférieure à 5/20, on observe aussi l'existence d'un idéal inatteignable qui correspondrait à 20/20, mais qui reste mal défini.

## Conclusion

En guise de conclusion, et aussi de perspective pour nos réflexions en ateliers, je retire des résultats de cette enquête que la note en langue n'est aujourd'hui ni référée aux niveaux (sinon il serait possible d'avoir la note 20), ni aux contenus prescrits par les programmes. C'est un vaste champ de travail.

**Daniel Charbonnier :** Je précise que cette enquête fournit davantage une « note d'ambiance » qu'un tableau d'une fiabilité scientifique indiscutable. Nous avons bien senti le scepticisme de certains, des anglicistes particulièrement, concernant certains pourcentages.

Annie Lhéréte a bien précisé, à propos de l'utilisation du *Cadre*, qu'il s'agissait d'une moyenne que les hispanistes et les germanistes ont tirée vers le haut. Il semble cependant que le *Cadre* et sa philosophie commencent à être connus, ce qui est une avancée notable. Ce travail a également été le point de départ d'un texte dont l'élaboration est en cours de finalisation ainsi que d'un rapport intitulé *L'évaluation en langues vivantes : état des lieux et perspectives*. Il sera remis au cabinet du Ministre dans quelques semaines et nous espérons qu'il sera ensuite bon à tirer pour que vous en preniez rapidement connaissance.

Je donne la parole à Christine Tagliante, responsable du pôle Évaluation et certification du CIEP, qui vient décentrer notre regard de spécialistes de langues étrangères puisqu'elle évoquera l'évaluation et la certification à différents niveaux du *Cadre* en Français langue étrangère (FLE).



# Exemples d'évaluation de compétences d'expression orale en Français langue étrangère (FLE)

**Christine Tagliante,**  
responsable du pôle Évaluation et certification,  
Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres.

Je vais vous expliquer comment nous avons procédé pour calibrer des productions orales en FLE sur les niveaux du *Cadre*. Le CIEP est chargé par le ministère de l'évaluation en FLE. Le pôle, dont je suis responsable, travaille sur ce domaine essentiellement pour trois diplômes :

- le diplôme initial de langue française (DILF), nouveau diplôme dont le décret en portant création va paraître dans les prochains jours et qui est à un niveau inférieur au niveau A1 du *Cadre européen* : A1.1, à mon sens le minimum de connaissances évaluable ;
- le diplôme approfondi en langue française (DALF) et le diplôme d'études en langue française (DELFF) ;
- le test de connaissance du français (TCF), test obligatoire pour les étrangers intégrant l'université française.

Ce pôle dispose d'une cellule « Qualité Expertise » où nous évaluons, par exemple, des grands groupes comme l'ensemble des enseignants du secondaire public en Égypte ou l'ensemble d'une génération de bacheliers marocains à l'aide du TCF qui est un test calibré et qui donne lieu à des analyses poussées par des psychométriciens (personnes qui mettent au point et veillent à l'application d'instruments de mesure) de cette cellule.

Le Conseil de l'Europe nous a demandé d'illustrer concrètement les niveaux du *Cadre* en montrant ce que nous sommes capables de produire. Nous avons travaillé avec les Eurocentres et ce dévédé est désormais distribué. Il définit les exigences attendues en ce qui concerne l'étendue de la production, la correction, l'aisance, la capacité d'interaction et la cohérence des propos.

Les descripteurs des niveaux +, toujours absents du *Cadre*, ont été apportés par Brian North qui est à l'origine des Descripteurs du *Cadre*. Nous possédons les descriptifs des niveaux A2+, B1+ et B2+, ce qui permet de moduler ce calibrage puisque le *Cadre* autorise des subdivisions de niveaux. C'est d'ailleurs ainsi que nous avons créé le DILF, en divisant le niveau A1 et en créant un référentiel pour le niveau A1.1.

Nous avons filmé des candidats, dans 15 pays, qui ont fait l'objet de différents types d'évaluations :

- une évaluation inductive a tout d'abord été effectuée : les professeurs ont eux-mêmes décidé à l'aide de leurs propres critères le niveau qu'ils accordaient aux élèves ;
- chacun a ensuite passé les épreuves du TCF qui est un test de positionnement (on ne peut pas échouer) plaçant les personnes sur l'échelle de ces niveaux du *Cadre*, pour chacune des capacités langagières. On peut, par exemple, obtenir un niveau A2+ en expression orale, et B2 en expression écrite ;
- suivant leur niveau, ils ont présenté les épreuves du DELF ou du DALF qui, depuis septembre 2005, sont harmonisées sur les six niveaux de l'échelle du *Cadre* : DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2 et DALF C1 et DALF C2.

Les objectifs de ce séminaire étaient d'évaluer ces productions orales par consensus, ce qui était parfois simple et parfois extrêmement complexe, grâce à un dispositif très pratique : une machine à voter semblable à celle des jeux télévisés, allouée par le Conseil de l'Europe. Nous visionnions les productions orales puis nous votions individuellement. À l'issue de ce vote, nous constatons parfois des différences d'un ou deux niveaux, donc nous reprenions les grilles, les critères, le tableau 3, la description des niveaux +, les échelles de descripteurs, et nous discutons par petits groupes, puis nous revotons. Les psychométriciens ont ensuite calibré les résultats des votes et si nous n'obtenions pas de consensus, nous ne gardions pas la personne pour illustrer les niveaux du *Cadre*.

Nous avons demandé deux types de tâches : une en monologue (s'exprimer oralement en continu), une en interaction avec différents sujets et différents types de tâches. Nous n'avons pas utilisé d'examineur pour l'interaction et les deux personnes examinées, dont le niveau à peu près semblable avait été repéré par des enseignants de TCF ou de DELF, interagissent ensemble.

Vous allez écouter Katell et Sun Ying, toutes les deux Chinoises, en interaction sur le sujet : « Mes prochaines vacances ». Katell était une fausse débutante en arrivant en France, elle a suivi 540 heures de cours ; Sun Ying, elle, en a 720.

*Une vidéo filmant un échange entre Katell et Sun Ying est diffusée.*

*Exemples d'évaluation de compétences d'expression orale  
en Français langue étrangère (FLE)*

Suivant les critères du tableau 3 et les descripteurs du niveau +, comment noteriez-vous Katell ?

*La salle hésite entre A2 et B1.*

J'ai ici indiqué un extrait des fiches commentaires que vous pouvez trouver sur le site du Conseil de l'Europe. Katell utilise des structures simples correctement, mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. Elle peut commencer, poursuivre, terminer une simple conversation en tête-à-tête. La participation à une discussion libre est assez restreinte. Vous constatez au passage que l'interaction entre elles deux fonctionne bien. Nous l'avons évaluée à un niveau A2+ parce qu'elle n'atteint pas le niveau B1.

Que diriez-vous maintenant pour Sun Ying ?

*La salle indique A1 ou A1+.*

Sun Ying utilise des structures élémentaires, mais elle emploie beaucoup ses mémorisations. Elle ne prend pas de risque et utilise des expressions toutes faites ; l'information qu'elle donne est limitée. Son niveau est inférieur à celui de Katell. Nous l'avons évaluée au niveau A2.

Je vous invite maintenant à vous intéresser à Margarida, Brésilienne, et à Mariana, Colombienne. Margarida a appris le français à l'école, il y a plus de trente ans, et elle vient de faire en France un stage en immersion. Mariana a aussi appris le français à l'école, elle est en France en immersion. Elles interagissent sur le thème « Apprendre le français ».

*Un film mettant en scène Margarida et Mariana est diffusé.*

Vous remarquez qu'elles interagissent également bien. Pour toutes deux, une interférence existe avec la langue maternelle. Elles sont toutes deux évaluées au niveau B1.

*La salle manifeste son étonnement.*

Vous retrouverez les fiches complètes sur le site du Conseil de l'Europe : [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio). Le téléchargement ne concerne pas seulement les langues, mais aussi le *Cadre*, les documents annexes, les guides d'utilisation, etc. Les dévédés existent en français, en anglais, en allemand et en italien. Sur ce même site, vous aurez accès aux bandes de descripteurs, aux maquettes, au *Cadre*, au matériel, etc.

*L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*

**Daniel Charbonnier :** Je vous remercie pour votre attention. Nous allons pouvoir passer aux ateliers. Comme je l'ai déjà indiqué, le principe général retenu est le croisement interlangues. Vous participerez à chacun d'eux afin de disposer d'un aperçu des quatre thèmes.

## Le Socle commun et les programmes

---

### **Geneviève Gaillard,**

inspectrice générale de l'Éducation nationale,  
présidente du groupe permanent de suivi du Plan de rénovation de l'enseignement  
des langues vivantes, du groupe Programmes et du groupe d'experts Socle, grande  
compétence 2.

**Daniel Charbonnier** : Avant la table ronde de clôture, il nous a semblé essentiel de donner la parole à Geneviève Gaillard, en sa qualité de triple présidente de trois groupes d'experts : le groupe de suivi permanent du Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, le groupe d'experts Collège et récemment le groupe d'experts Socle. Elle est donc le point de passage obligé pour les réflexions et les préconisations sur les textes prochains (déjà présents pour les collèges) qui vont orienter les activités dans les classes de langues vivantes.

### **I. L'imbrication Socle-programmes-Cadre**

La triple présidence, à laquelle le doyen Charbonnier a fait allusion, est l'illustration de l'imbrication de plusieurs thèmes dont on pourrait penser qu'ils n'ont pas de lien évident entre eux. D'ailleurs, l'intitulé de ma présentation, « Le Socle commun et les programmes », apparaît un peu insolite dans un séminaire consacré à l'évaluation de l'oral, et au baccalauréat STG en particulier, et il serait sans doute plus juste de dire « Socle commun, programmes et Cadre européen ». Or, ces trois thèmes sont très étroitement liés.

J'en donnerai pour preuve deux exemples. La journée d'hier était placée sous le signe de l'évaluation de l'oral. Or, les premières conclusions de l'enquête de l'Inspection générale, présentées par Annie Lhéréte, ont révélé la nécessité de replacer les programmes au cœur des enseignements. Par ailleurs, Neus Figueras a également parlé du *Cadre européen*. Tout se fait donc écho : l'oral, le baccalauréat, les programmes, le *Cadre*.

Trois citations illustrent également cette imbrication. L'ouvrage de la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun*

de référence pour les langues, indique: « le CECRL offre une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. » (p. 9). Le CECRL n'est pas une norme, mais une référence. Le ministère de l'Éducation nationale en France a fait le choix d'adopter cet « outil » par décret l'année dernière, le mettant ainsi au cœur de notre système éducatif. Par ailleurs, Neus Figueras, dans sa discussion-sommaire, a posé la question suivante : « Quelles actions devons-nous entreprendre par rapport à la planification de programmes de cours, d'examens ? » On fait état une nouvelle fois de la relation *Cadre-programmes*.

Je citerai enfin le ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, qui, lors de l'installation des groupes d'experts chargés de travailler sur le *Socle* le 18 octobre 2005, a évoqué le *Socle commun* en termes de programmes : « Aujourd'hui, c'est un nouveau chantier qui s'ouvre à nous : l'adaptation des programmes aux objectifs du *Socle*. [...] Inutile que j'insiste devant vous sur l'importance des programmes pour notre système éducatif, c'est la base de tout notre enseignement.»

La triade *Socle-programmes-Cadre* est donc plus qu'une simple juxtaposition. C'est une véritable imbrication. Le CECRL sert de toile de fond à la structuration des programmes. J'évoquerai plus particulièrement ceux des collèges sur lesquels nous travaillons depuis plusieurs mois. C'est à partir des programmes actuels de chaque discipline que les groupes d'experts doivent faire un travail de repérage des éléments du *Socle* qui sera à son tour la matrice de nouveaux programmes.

## **II. Le *Socle* et les programmes pour les langues vivantes**

Le travail sur le *Socle* s'est fait en deux temps. En septembre 2005, des groupes d'experts ont produit un texte visant à définir les 7 grandes compétences, ou Piliers, qui constituent le *Socle commun*. Les langues vivantes étrangères font l'objet du Pilier 2. Certains Piliers sont monodisciplinaires, c'est le cas de la maîtrise de la langue française ou des langues vivantes, d'autres sont organisés par regroupements disciplinaires, comme le pôle des humanités ; d'autres encore sont transversaux, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas liés à une discipline en particulier, mais à l'ensemble des disciplines ; c'est le cas des techniques usuelles de l'information et de la communication ou de l'accession à l'autonomie. C'est dire l'importance accordée aux langues vivantes et l'attention particulière portée par le ministère aux enjeux qui y sont liés.

Le 11 juillet 2006, au *JO* est paru le décret instituant le *Socle commun*. Je commencerai par quelques rappels. Le *Socle* englobe l'école et le collège, c'est-à-dire la scolarité obligatoire, y compris le lycée professionnel jusqu'à 16 ans. Le *Socle* ne recouvre pas la totalité des objectifs de savoirs et de savoir-faire de la scolarité

obligatoire. Il ne vise pas les objectifs terminaux du collège, mais définit les éléments jugés indispensables pour réussir sa scolarité, ses études et sa formation tout au long de la vie. Cette dernière notion est très importante aujourd'hui, y compris au niveau européen.

La définition du *Socle* va de pair avec le souci de clarifier les programmes et de sortir de l'accumulation, parfois pléthorique, des contenus. C'est une façon de faire le tri entre ce qui est fondamental et ce qui l'est moins.

Les productions des groupes d'experts sont demandées pour fin janvier 2007. Le texte final constituera la matrice des nouveaux programmes. Ceux de certaines disciplines sont déjà en cours de réécriture : c'est le cas des langues vivantes au collège. De toute évidence, il faudra que tous les programmes de l'école et du collège prennent en compte les éléments du *Socle*.

La situation des langues vivantes est particulière puisque le palier 1 du programme de collège est en fait le *Socle* (niveau A2 du *Cadre européen*). Je vais en expliquer les raisons. Nous nous sommes mis au travail, il y a trois ans, et nous avons défini le Palier 1, puis élaboré le document d'accompagnement de ce même Palier. Vous recevrez, par ailleurs, prochainement le projet du Palier 2 pour la fin de collège, qui vise le niveau B1. À l'époque, nous étions en quelque sorte dans la logique du *Socle* grâce au CECRL et à son échelle de référence. Nous avons en effet organisé les savoirs et les savoir-faire à partir de cette échelle qui établit une hiérarchie et une progression. Le niveau de fin d'école était déjà fixé à A1 ou proche de A1 et le niveau de fin de lycée à B2 (ou B1 suivant le statut de la langue). Pour une langue commencée à l'école, nous étions dans une fourchette allant de A1 à A2, voire B1. L'introduction d'indicateurs de performance par la LOLF a été déterminante dans le choix de B1 pour la fin de la scolarité obligatoire. Il fixe, à ce niveau de l'échelle, la maîtrise d'une langue étrangère par au moins 20 % d'élèves, d'ici 2010.

Le programme du collège se situe donc entre A1 et B1, A2 pour le Palier 1 et B1 pour le Palier 2. Le rythme de progression adopté est désormais celui des niveaux du *Cadre*, indépendamment des cycles, ou encore du moment où débute l'apprentissage. Le programme est donc unique pour la langue 1 et la langue 2. Le Palier 1 du collège, entré en application en septembre 2006, correspond au niveau requis pour le *Socle* et ne devrait pas être réécrit. Considérons que les éléments du Palier 1 sont les repères du *Socle* en langues. J'évoquerai plus tard l'école primaire.

Je citerai pour mémoire Jean-Louis Nembrini, conseiller auprès du Ministre, qui parle de « *Socle* qu'on a voulu européen, avec les compétences clés approuvées par le Parlement européen. » Je reviendrai également sur les questions de terminologie.

Le texte définissant le *Socle*, qui a donné lieu à publication en juillet 2006, comporte quelques notions qui sont à examiner de près. Je m'en tiendrai ici à la grande compétence 2. La dimension culturelle n'est pas oubliée. Elle est de nature à apaiser les craintes de voir l'enseignement des langues vivantes réduit à la dimension pragmatique du *Cadre*. L'un des enjeux majeurs des grandes compétences 1 et 2 du collège est de montrer que l'entrée dans la langue se fait par les contenus culturels. La dimension culturelle est d'ailleurs rappelée dans le texte du *Socle* : « La communication en langue étrangère implique la connaissance, la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur. Elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes. »

Le *Socle* met également en avant la pratique régulière de la langue et l'entraînement de la mémoire. C'est dire le souci de réhabiliter l'apprentissage, la mémorisation, les connaissances. On s'accorde à constater que les élèves n'ont plus un bagage linguistique, lexical en particulier, suffisant pour s'exprimer. Il faut redonner aux connaissances toute leur place, notamment en réhabilitant les exigences de travail et de mémorisation. Le milieu institutionnel n'agit pas comme le milieu naturel, immersif, où l'exposition massive et régulière à la langue finit par faire son œuvre en imprégnant la mémoire auditive en particulier.

Un détail important pourrait cependant passer inaperçu : le texte de la grande compétence 2 a conservé la notion d'« activité » (au sens de « langagière »), terme qui désigne aujourd'hui ce que l'on appelait avant « compétences » : lire, écrire, comprendre et s'exprimer à l'oral, parce que justement le *Cadre* introduit cette terminologie et réserve le mot « compétence » pour désigner un ensemble plus vaste qui inclut la compétence culturelle. Dans un souci de cohérence, les programmes de collège respectent la terminologie du *Cadre*.

Les groupes d'experts ont dû organiser leurs travaux autour de trois notions clés définies au niveau européen : connaissances, capacités et attitudes. Ces termes recouvrent les entrées de la grande compétence 1 du collège. Les « connaissances » désignent tous les savoirs linguistiques, en particulier lexicaux, grammaticaux et phonologiques, autrement dit tous les outils de la langue. Les « capacités » représentent les savoir-faire et les « attitudes » valent pour l'ouverture d'esprit et la tolérance que génère la connaissance d'une langue et de sa culture. Il conviendra d'établir des correspondances entre ces termes et d'explicitier auprès des professeurs la relation qu'ils entretiennent. Il faut se garder des querelles terminologiques, l'essentiel étant de savoir ce que recouvre chaque terme aujourd'hui, dans le contexte actuel.

Nous entrons maintenant dans la deuxième phase de la définition du *Socle*. Chacun des sept groupes d'experts a en charge un des Piliers ou grandes compétences du *Socle*.

Les grandes compétences du *Socle* (à ne pas confondre avec les paliers du programme de langues du collège) sont les moments d'évaluation des éléments du *Socle*. Ils sont au nombre de trois : début de CE1, de CM2 et de troisième. Les langues vivantes ne seront évidemment pas concernées par la première grande compétence, c'est-à-dire par le CE1 puisque c'est à ce moment précis que va débiter, à partir de la rentrée 2007, l'apprentissage de la langue. L'évaluation de CE1 concernera donc essentiellement le français et les mathématiques.

Ces évaluations de début d'année ont un caractère diagnostique pour repérer les élèves en difficulté par rapport à l'acquisition des éléments du *Socle*. Ceux-ci pourront bénéficier du Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Vous remarquerez le souci désormais affiché de baliser le parcours de l'élève. On ne peut que se réjouir de telles dispositions, l'objectif étant que tout élève sorte du système éducatif en ayant, au minimum, acquis les éléments du *Socle*.

Une évaluation de type sommatif (ou certificatif) aura également lieu, en fin de troisième, pour évaluer le *Socle* qui n'est pas aussi réducteur qu'on a le pu dire au départ. Chaque grande compétence devrait être évaluée séparément et aucune compensation ne devrait être possible entre les sept piliers. Le brevet tiendra compte de l'acquisition du *Socle*. Un élève, n'ayant pas validé le *Socle* et s'engageant dans la voie professionnelle, pourra finir de valider les piliers du *Socle* au lycée professionnel.

Les groupes d'experts *Socle* ont une triple mission :

#### 1. *Surligner*

Ils doivent mettre à plat les programmes du primaire et du secondaire en vigueur dans chaque discipline et « surligner » les repères du *Socle*, c'est-à-dire ce qui est considéré comme fondamental pour la réussite scolaire. C'est un travail de tri et de hiérarchisation. Les groupes sont libres d'éliminer ou de rajouter des éléments. C'est un travail long et minutieux et lorsque plusieurs disciplines sont concernées au sein d'une même grande compétence, il faut, en plus de la cohérence verticale, trouver une cohérence horizontale.

#### 2. *Décliner*

Ils doivent ensuite décliner les éléments surlignés par cycle : CE1, cycle 3 (CE2, CM1, CM2), 6<sup>e</sup>, cycle central (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>) et 3<sup>e</sup>. Ces éléments devront être hiérarchisés en fonction de la logique d'apprentissage.

#### 3. *Concevoir l'évaluation*

Un cahier des charges de l'évaluation doit être proposé pour fin janvier.

Même si le *Socle* fait l'objet d'un contrôle en cours de formation, il est important de définir au niveau national un protocole d'évaluation pour aider les professeurs dans cette tâche. Les groupes d'experts passeront ensuite le relais à des groupes d'experts chargés de la mise en conformité des programmes de l'école et du collège.

En langues, la situation de l'école primaire est plus complexe et représentera la part la plus importante du travail à réaliser. Il existe actuellement deux programmes à l'école primaire, (suivant le calendrier prévu antérieurement avec démarrage en grande section de maternelle) : l'un, dit « transitoire », à partir duquel les professeurs travaillent toujours et qui couvre les trois années du cycle 3 ; l'autre, dit « définitif », qui n'est jamais devenu opérationnel puisque l'optique politique a changé. L'idée d'un démarrage en grande section de maternelle a ainsi été abandonnée, et la généralisation est maintenant prévue à partir du CE1.

Trois démarches doivent être mises en œuvre :

- fusionner ces deux programmes pour n'en faire qu'un ;
- décliner les éléments du programme par cycles ;
- indiquer les repères du *Socle*.

De plus, il faut préciser que le programme de l'école primaire est basé sur la polyvalence, avec une particularité pour les langues vivantes. Ces dernières font l'objet de deux arrêtés et de deux publications au *BO* : le programme de l'école primaire et le programme de langues vivantes.

Le travail du groupe d'experts consiste donc, dans un premier temps, en une relecture exhaustive du programme de l'école primaire pour le remettre en conformité avec la politique actuelle en matière de langues vivantes, c'est-à-dire l'abandon de la généralisation dès la grande section de maternelle et l'introduction du *Cadre européen*. Dans un second temps, les programmes des huit langues concernées (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe) devront être revus à la lumière des nouvelles orientations. Ce travail de réajustement permettra de renforcer la cohérence entre l'école primaire et le collège dont le programme vient d'être revu précisément et reconfiguré à partir de l'échelle de référence du *Cadre européen*.

Il y a nécessité d'affirmer l'importance de l'oral et de l'exposition à la langue, de l'entraînement à la compréhension *via* l'interaction, notamment au CE1. Une véritable réflexion doit être menée sur l'acquisition des éléments de langue, suivant la logique d'apprentissage, l'âge et la capacité à conceptualiser. À l'école élémentaire, on ne doit pas mésestimer l'importance du geste, des situations concrètes, de l'iconographie et de l'appréciatif. Il convient de réfléchir sur les champs lexicaux, les éléments de langue à donner en priorité et sur la musique de la langue.

---

Deuxième partie

---

**Les Ateliers**



# Thème 1

---

## L'expression orale en continu : entraînement et évaluation

---

### Atelier 1

**Fiona Ratkoff,**  
IA-IPR d'anglais.

**Catherine Reynaert,**  
Professeure d'anglais.

### Les difficultés de l'expression orale dans le contexte de la classe

Les professeurs s'accordent tous à souligner l'importance de la participation orale en cours de langue et la nécessité de faire parler les élèves pour maîtriser une langue vivante étrangère. Une séance ou une activité sans prise de parole active des élèves ne peut être considérée comme réussie. La réduction du nombre d'élèves par groupe vise à favoriser cette participation orale et à permettre une progression plus sensible des élèves.

Toutefois, cet apprentissage fait problème du point de vue de l'élève d'abord qui souligne lui-même la pauvreté lexicale et grammaticale, le manque de maîtrise phonologique. Ceci explique ses réticences à prendre la parole. L'élève est lui-même sensible à l'imperfection des énoncés produits, ce qui le démotive pour prendre régulièrement la parole. Le contact de la classe agit alors comme un facteur aggravant, paralysant. Sous le regard des autres, avec des effectifs qui peuvent être importants, l'élève craint de donner de lui-même une image dévalorisante et trouve un refuge dans le silence. Seuls les élèves volontaires, et d'un naturel plus affirmé, progressent tandis que ceux qui n'osent participer régressent de peur d'affronter le jugement du professeur ou des autres élèves.

Ce qui fait alors problème pour le professeur est l'évaluation de cette compétence. En effet, la notation de la prise de parole de tous relève, selon les professeurs, plutôt

de l'impression subjective que d'une évaluation réelle de compétences ; la prise de parole est souvent associée à la participation orale. Pour les professeurs qui font un vrai travail sur l'expression orale, les difficultés à inscrire clairement sur le bulletin scolaire de l'élève une note d'oral, en plus de la moyenne des évaluations écrites, sont un véritable problème. Une note trimestrielle, qui englobe les résultats aux évaluations des différentes activités de communication langagière, ne reflète pas le travail réel effectué en amont. Elle ne convainc pas les élèves de l'importance de l'oral et ne les motive donc pas.

Mais n'est-il pas nécessaire d'interroger la forme même que prend la parole des élèves dans le cours ? L'observation des cours eux-mêmes montre que la prise de parole effective des élèves est le plus souvent assez limitée. En effet, bien que de nombreux professeurs tentent de mettre en place une forme d'interaction, la parole de l'élève est souvent réduite à des réponses aux questions posées par le professeur. L'intervention orale des élèves dépend alors d'une spontanéité qui peut varier, pour un même élève, d'une séance à l'autre et suivant l'intérêt porté au contenu de la séance. Tout se passe comme si l'oral dépendait d'une bonne volonté impossible à cultiver.

Or, la prise de parole en continu vise précisément à substituer à cette spontanéité une véritable culture de l'oral, un travail, un apprentissage qui peut se faire dans le contexte de la classe et créer un habitus stimulant et motivant.

### **La prise de parole en continu : une difficulté accrue**

Il faut bien reconnaître cependant que la prise de parole en continu semble accroître les difficultés au lieu de les résoudre. C'est sans doute pourquoi sa pratique cultivée est rare. Elle est incontestablement plus exigeante que la simple participation puisqu'elle demande une prise de parole ininterrompue et individuelle. On retrouve alors multipliées les difficultés sur le plan des savoirs (lexicaux, grammaticaux ou phonologiques par exemple) et du savoir-être (peur de s'exposer face à la classe). L'évaluation est alors crainte comme la sanction immédiate d'un échec, alors que l'expression orale est toujours valorisation de la participation. Il est facile d'évaluer pour le professeur, mais l'élève est alors plus exposé.

La pratique des professeurs, qui encouragent bien sûr les élèves à prendre la parole, ne met que rarement en avant la prise de parole en continu qui, lorsqu'elle est encouragée, est ainsi souvent réduite aux cinq premières minutes du cours pendant lesquelles on peut voir les élèves raconter ce qu'ils ont fait pendant les vacances, raconter une histoire ou décrire les informations de la veille. La prise de parole, dans ces rares moments, relève plus d'un entraînement occasionnel où le

message véhiculé prime sur les apprentissages. Le sujet abordé permet avant tout de développer l'interaction au sein de la classe (« *Do you agree with what she said ?* », « *Did you like the film ?* »). Cette façon de commencer le cours est somme toute très louable puisqu'elle rappelle à tous les élèves qu'ils sont dans un cours de langues et permet de développer des échanges. Le professeur peut aussi profiter de l'intervention d'un élève pour aborder l'objectif de la leçon (un point culturel ou grammatical). Mais, cette pratique ne permet pas réellement de développer une prise de parole en continu.

Force est de constater que, si les professeurs travaillent la compréhension et l'expression écrite, la prise de parole en continu reste le parent pauvre au plan des apprentissages. Elle n'est pas explicitement cultivée. Une progression, envisagée à partir de l'acquisition de nouvelles compétences, suivie d'un entraînement et aboutissant à une évaluation, reste exceptionnelle.

### **La nécessité de mettre en place des stratégies qui permettent aux élèves d'envisager des progrès**

La prise de parole, aussi artificielle soit-elle, nécessite un travail réel dans le contexte de la classe.

#### **Modalités de ce travail**

L'essentiel est de décomplexer l'élève en décomplexifiant les difficultés qui lui semblent, en bloc, insurmontables. Le professeur ne doit pas hésiter à montrer aux élèves que les difficultés repérées peuvent être surmontées progressivement, que des stratégies existent pour travailler l'oral en général et la prise de parole en continu en particulier. La graduation des difficultés permet de montrer que les progrès nécessaires sont possibles.

C'est ainsi que le professeur peut montrer les différents éléments que les élèves doivent travailler pour améliorer leur compétence orale :

- la reprise/la reformulation ;
- les mimiques et les gestes ;
- l'intonation et le débit ;
- la prononciation ;
- l'organisation du discours ;
- l'annonce du plan ;
- l'étayage d'un point de vue ;
- la restitution à partir de notes.

En précisant les compétences, en explicitant les objectifs et en faisant travailler régulièrement les démarches qui permettent d'augmenter notamment la durée de la prise de parole en continu, la progression de la maîtrise de l'oral devient sensible pour chacun et accroît la motivation nécessaire à la réussite.

### **Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**

Il ne faut bien évidemment pas se priver d'utiliser l'instrument de travail que constitue le *Cadre européen commun de référence* pour éclairer une telle pratique.

Dans le *Cadre européen commun de référence*, on peut lire : « Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives » (p. 122). La mise en valeur du sens dans la prise de parole en continu, de l'intention de signifier, se fait-elle au détriment de la maîtrise des moyens de signifier ? Cette approche actionnelle vient-elle en contradiction avec l'entraînement nécessaire auquel nous venons de faire allusion ? Le travail par les tâches empêche-t-il d'envisager une progression sur le plan des apprentissages ? Une lecture attentive du CECRL permet au contraire d'aider le professeur à développer les activités de communication langagière des élèves, peut aider le professeur à se fixer des objectifs clairs et progressifs tout en donnant un sens aux apprentissages.

Tout d'abord, la lecture des « Activités de communication langagière et stratégies » proposées (pp. 48-73) et, plus particulièrement, les grilles intitulées « Production orale générale », « Monologue suivi : décrire l'expérience », « Monologue suivi : argumenter » et « S'adresser à un auditoire » (pp. 49-50), permettent d'envisager un parcours progressif sur le plan des difficultés associées à la réalisation de tâches :

- le niveau A1 est ainsi associé à la production d'expressions simples ou à la lecture d'un texte bref ;
- le niveau A2 correspond à la présentation d'un bref exposé ;
- le niveau B1 exige des explications, une argumentation ;
- le niveau B2 implique la présentation d'un point de vue argumenté présentant les avantages et les inconvénients de manière claire et détaillée, avec méthode.

Ensuite, sur le plan des compétences générales ou compétences communicatives langagières, le CECRL permet là aussi de hiérarchiser les progrès attendus tant sur le plan des compétences linguistiques : « Étendue et maîtrise du vocabulaire, correction grammaticale, maîtrise du système phonologique (pp. 8-92) que sur le plan des compétences pragmatiques : « Développement thématique, cohérence et cohésion » (pp. 97-98).

Ce que met en évidence le *Cadre européen commun de référence*, c'est l'enrichissement des modalités de prise de parole. Comme nous le verrons, le professeur est amené à diversifier les documents pour conduire les élèves au niveau B2, le plus complexe.

### **Un exemple de stratégie pour développer l'expression orale en continu dans le contexte de la classe**

Trois séquences vidéo sont présentées.

- **Le premier extrait** concerne les difficultés liées au niveau des élèves - acquis lexicaux, grammaticaux, phonologiques -, à la prise de parole - timidité, hétérogénéité, manque d'idées.

Cette séquence révèle que les meilleurs élèves ne sont pas nécessairement les plus volontaires pour prendre la parole tandis que les élèves volontaires n'ont pas toujours les savoirs nécessaires. Mais, l'auto-évaluation est possible pour des élèves de ce niveau.

On veillera donc à choisir un thème proche des intérêts des élèves (réel/virtuel, par exemple, *brand* pour la séquence sur la prise de parole en continu (PPC), ce qui permet d'aborder le lexique nécessaire à la communication ; utiliser un document iconographique pour éviter les difficultés de compréhension de l'écrit ; mettre en place un travail par groupe de quatre pour faciliter la lecture, l'analyse des documents et l'intercommunication ; employer la vidéo comme moyen d'entraînement, de motivation, d'évaluation des progrès sous certaines conditions.

- **Le deuxième extrait** révèle que les élèves les plus en difficulté sont motivés, mais les productions sont inférieures à une minute. Ils se heurtent à des problèmes de prononciation, de lexique, de grammaire, d'analyse personnelle (on reste au niveau A1-A2 du CECRL).

Un travail plus approfondi, à partir d'aides diverses (fiches méthodologiques et lexicales), est supposé remédier aux lacunes linguistiques, mais ce travail, en fait, aboutit à une trace écrite trop importante. Les élèves ne sont alors plus capables de prendre la parole sans lire leurs notes. La PPC est néanmoins plus importante, l'introduction est plus développée et précise, mais l'analyse reste superficielle.

D'autres problèmes apparaissent : la perte de l'authenticité ; le type de documents abordés (problème des documents iconographiques : les élèves se limitent au niveau B1 - description et opinion -, par conséquent le passage à des énoncés présentant

des idées plus argumentées - niveau B2 - est limité) ; la PPC ne dépasse pas 1 minute 30 ; les élèves refusent la diffusion du film en classe.

Les remédiations possibles sont un travail sur la reformulation et les *gap fillers* (exercices lacunaires) ; un travail sur l'organisation du discours ; sur la PPC à partir d'une trace écrite (éviter la lecture des notes). Le choix de deux documents pour permettre aux élèves de s'exprimer au niveau B2.

- **Le troisième extrait** aboutit à l'analyse des progrès après deux semaines de cours.

## **Conclusion**

L'apparence artificielle du travail sur la prise de parole en continu pourrait faire craindre un manque de naturel dans l'expression. C'est le contraire qui se produit car la confrontation aux difficultés réelles et authentiques écarte tout bachotage en vue de l'examen pour inscrire une maîtrise à long terme de la langue. Pour cela, l'entraînement est nécessaire et doit s'inscrire dans la durée, devenir un habitus de la classe. Un moyen décisif pour contourner les difficultés est la vidéo. Elle permet aux élèves d'objectiver leur prestation orale, de mesurer leur progrès dans le temps et d'échapper au regard critique des autres. Elle est un facteur de motivation supplémentaire. En somme, la prise de parole en continu peut rendre l'élève actif dans son apprentissage et donner au professeur un moyen d'agir sur ce qui lui échappait en grande partie : la spontanéité de la participation orale.

Autre perspective du développement des compétences orales : l'utilisation du laboratoire multimédia. C'est un outil qui permet l'évaluation sommative de la PPC et un entraînement différent notamment en ce qui concerne la phonologie et la prise de notes.

## **Atelier 2**

**Nicole Théréne,**  
IA-IPR d'anglais.

**Jean-Pierre Alluin,**  
Professeur d'anglais, formateur.

L'expression orale en continu fait l'objet d'une réhabilitation. Il est en effet injustifié de ne considérer l'activité d'expression orale que sous la seule forme d'un échange « ping-pong », production d'un énoncé en réponse à un autre. La conversation est sans cesse agrémentée d'instantanés de récits, de descriptions, d'explications, d'argumentations, qui relèvent tous de ce qu'on appelle aujourd'hui « la prise de parole en continu ».

Et les enseignants qui entraînent régulièrement à cette activité voient l'expression orale de leurs élèves se libérer, et ceci sans doute parce que ces procédures reproduisent très exactement leur démarche en langue maternelle et valident ainsi l'enseignement qu'ils reçoivent.

### **Une nécessaire progressivité des apprentissages**

Il est en premier lieu indispensable de faire le point des attentes exprimées dans ce domaine dans les programmes de langues vivantes. L'objectif en école élémentaire est évidemment des plus modestes et pourtant les évaluations pratiquées à l'entrée en sixième attestent de compétences réelles dans cette activité au niveau A1.

La lecture du CECRL et tout particulièrement celle des tableaux concernant le « Monologue suivi ; Argumenter [...] ; Décrire » et celui ayant pour titre « S'adresser à un auditoire » (pp. 49-50) permettent, en relation avec les nouveaux programmes du Palier 1 de lister les types de production attendus pour les niveaux A2, B1 et B2, et d'établir une progression dans les attentes. Nous y lisons également des indications sur les documents et situations, supports possibles de cette activité, et des suggestions sur les stratégies à mettre en place. Ces stratégies sont complétées dans le CECRL dans les sous-chapitres concernant les stratégies de production : « Planification », « Compensation »... (pp. 53-54) et les compétences pragmatiques : « Développement thématique » ; « Cohérence, cohésion », « Aisance », « Précision » (pp. 97-98). De la lecture de ces chapitres il ressort qu'il est possible de réfléchir à une progressivité de la mise en place de ces stratégies. Il ressort également que la

réalisation d'activités de prise de parole en continu est un acte fort complexe qui met l'élève dans la nécessité de mobiliser des compétences très diverses :

- des compétences *générales* (connaissances du sujet) ;
- des stratégies *du domaine paralinguistique* (comportement, gestique, mimique, voix, regard...) *et du domaine linguistique* (compensations, explicitations, recours aux remplisseurs...);
- des compétences *sociolinguistiques* (maîtrise des rituels de conversation, du vouvoiement, registre de langue) ;
- des compétences *pragmatiques* (connaissance des typologies du discours, mobilisation des fonctions en relation avec le type de discours, structure du discours.. développement d'un argumentaire...);
- et, à l'articulation de toutes ces compétences, des compétences purement *linguistiques, lexicales, morpho-syntaxiques et phonologiques* (maîtrise de la prosodie..).

Nous nous inspirons ici largement de la grille proposée par Francis Goullier<sup>1</sup>.

Le professeur doit donc anticiper les difficultés que vont devoir résoudre les élèves, mettre en place des aides – sous forme de fiches, de plans, de consignes, mais également imaginer quelles activités, tâches ou micro-tâches réalisées en amont mettront la plupart des élèves en situation de réussite. Dans les programmes du Palier 1 on peut lire sous la rubrique « Stratégies » : « l'élève aura pris l'habitude de... ». Il s'agit donc bien d'apprentissages à mettre en place.

Le CECRL décrivant la performance à accomplir et non le moyen de la mettre en place, le travail à mener en formation, en équipe de formateurs et/ou de professeurs est donc d'inventer des activités, tâches, mini-tâches, autour des différentes composantes de l'activité langagière considérée (dimension horizontale), mais aussi de réfléchir à une progression avec l'aide des descripteurs du CECRL (dimension verticale).

Ce serait une économie de temps et un gage de plus grande efficacité si ce travail était transversal, accompli par les équipes de linguistes du même établissement auxquelles peuvent se joindre des enseignants d'autres disciplines qui mettent aussi les élèves en situation de production orale en continu (lettres, histoire-géographie, sciences de la vie et de la Terre, arts plastiques...)

## **La prise de parole en continu dans l'approche actionnelle**

L'acte de produire un discours, qu'il soit écrit ou oral, est une tâche communicative, ce peut être une micro-tâche, une tâche intermédiaire, une tâche préparatoire à la tâche finale, ou une macro-tâche, une tâche finale.

---

1. Goullier F., *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langues*, Didier, 2005, p.61

Pour qu'il soit une véritable tâche communicative, il lui faut remplir les mêmes contraintes que toute autre réalisation langagière définie par le *Cadre* (contrat d'énonciation).

Il appartient donc au professeur dans la conception de la tâche :

- de susciter le désir de prendre la parole, de faire émerger le besoin de parler ;
- de définir quel est le locuteur (s'il y a simulation, le locuteur sera un autre que l'élève) et qui sera ou seront les interlocuteurs car la prise de parole en continu est interactive ;
- de vérifier que les éléments de contexte sont connus ;
- de préciser l'intention de parole ;
- de faire réaliser un produit identifiable.

À ces seules conditions, la prise de parole sera un acte de communication authentique ou le plus proche possible d'un acte authentique s'il y a simulation.

Or la plupart des productions en continu que nous observons en classe sont des activités purement scolaires : le plus souvent restitution du cours précédent, pauses structurantes, moins souvent comptes rendus d'une recherche faite en groupe, compte rendu d'une lecture personnelle, prise de position argumentée... La question se pose donc de savoir sous quelles conditions de telles activités scolaires peuvent devenir de véritables tâches communicatives.

Le contexte peut être par exemple l'étude, dans le cadre scolaire, d'un document littéraire ou non, textuel ou iconographique. Pour que s'instaure une véritable communication, il faut qu'il y ait un enjeu autre qu'une évaluation par le professeur, mais plutôt du sens à partager avec des interlocuteurs qui sont les camarades de classe, il peut s'agir de discuter de l'interprétation d'un document textuel, iconographique, ou d'échanger des informations selon le principe efficace de rétention d'information. Aux camarades de classe sera dévolue une tâche : prendre des notes, réagir, prendre position, évaluer... L'évaluation de la compétence revient alors essentiellement aux élèves eux-mêmes.

La disposition des tables est évidemment déterminante si l'on veut améliorer la qualité des échanges. On cherchera cependant chaque fois que possible à dépasser les activités « scolaires » pour proposer une situation de communication qui induise une PPC authentique.

## **L'évaluation**

La capacité à enchaîner quelques énoncés - et également l'attitude adoptée pendant la production d'un oral en continu d'un camarade - peut être un critère important

*d'auto-évaluation.* Les fiches d'auto-évaluation sont souvent – particulièrement au collège – un outil de régulation du comportement d'élèves qui n'ont pas compris l'attitude qui est attendue d'eux en cours de langue.

*L'inter-évaluation* ou évaluation mutuelle devrait aller de soi puisque le co-énonciateur est à même de témoigner de la réussite ou de l'échec de l'acte de communication. La possibilité de prendre des notes pendant un court exposé est fonction de la qualité du discours produit autant que de la compétence à comprendre, repérer et à noter les points clés. Autre exemple : au cours d'exposés brefs en classe de seconde, des professeurs proposent à différents groupes de la classe de se concentrer sur un aspect de la production de leurs camarades et de l'évaluer. Les commentaires sont faits en langue cible.

La production orale en continu est évaluée dans le cadre de la *certification* en langue allemande. L'authenticité de l'activité est garantie par le fait que l'élève s'adresse à une personne qui, au niveau B1, n'est pas l'évaluateur. C'est un nouveau contrat à mettre en place, l'élève est une personne qui expose un sujet qui le passionne à un interlocuteur qui ne le connaît pas. Il s'ensuit dans la deuxième partie une conversation – et non pas une interrogation – au cours de laquelle l'interlocuteur exprimera ses réactions, demandera des éclaircissements, des compléments d'information etc. dans un échange authentique d'informations.

À propos de l'épreuve orale de STG il faut donc se poser la question des conditions de mise en place d'une démarche authentique de communication. Il peut être important que le professeur et l'élève découvrent de façon presque concomitante le document, qu'élève et professeur fassent abstraction du cadre scolaire pour se comporter comme deux personnes qui échangent des opinions et impressions. Un élément facilitateur peut être la position dans l'espace des deux interlocuteurs assis à côté l'un de l'autre, et non l'un en face de l'autre dans une position de pouvoir. La difficulté sera évidemment pour le professeur d'être à la fois interlocuteur et évaluateur. Se pose le problème de la préparation de l'élève et des notes que voudrait prendre le professeur pendant l'interrogation.

L'importance donnée à la production orale en continu est une nouvelle occasion de réfléchir avec les professeurs sur la modification de leur posture de professeur et son corollaire, la posture de l'élève.

Nous sommes dans l'entraînement à la production d'oral en continu, en cohérence avec les préconisations à l'échelle européenne qui recommandent de : « promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » (CECRL p. 11), en cohérence également avec les attentes du *Socle commun*, exprimées dans les sixième et septième Piliers.

## Jean-Pierre Alluin : mise en œuvre de deux séquences

Les deux séquences proposées ont été conçues dans le cadre de formations aux nouveaux programmes, formations qui ont regroupé les professeurs de collège et de lycée autour des manuels utilisés. L'objectif était de réfléchir à leur utilisation dans une perspective actionnelle avec, pour chaque tâche, la nécessité de se référer au CECRL.

Dans les deux cas il s'agit bien d'un pilotage par la tâche, le point de départ du professeur, la tâche finale, étant le point d'arrivée de l'élève. Les tâches intermédiaires avaient donc pour objectif de mettre les élèves en situation de réussir la tâche finale. Celle-ci était dans les deux cas la réalisation d'un discours en continu doublée d'une production écrite à la maison.

Dans les deux cas, les séquences proposent un débat tel qu'il est pratiqué dans les deux académies normandes, le débat étant considéré ici non comme une fin en soi, mais comme une étape à l'intérieur de la séquence.

Il a été noté à propos des séquences présentées que l'activité de production orale en continu pourrait avec profit être précédée de l'étude d'un document modèle relevant de la même typologie que le discours écrit à produire. Il a été remarqué que la production orale en continu est chaque fois prolongée par une production écrite, ce qui met en évidence l'importance d'une articulation étroite entre les apprentissages de l'oral et de l'écrit. Et qu'il s'agisse de discours écrits ou oraux, il est recommandé de faire travailler les élèves dès le collège sur la typologie du discours à partir de documents écrits ou oraux, modèles dont le fonctionnement interne est à observer et à imiter.

### La première séquence

La première séquence a donc cherché à adapter un chapitre du manuel *Kontakt*<sup>1</sup> à destination des classes de troisième LV2 dont le thème est : « Comment mieux vivre dans le monde - mon pays - ma ville : *Was wäre, wenn... ?* ». L'objectif de la formation était : « Intégrer le CECRL dans nos pratiques. Constructions de compétences. Tâches. Stratégies ». La tâche finale devait mettre les élèves en situation de : « Tenir un discours - Écrire une lettre ouverte destinée à une personnalité ».

**1<sup>re</sup> tâche :** Distribution de photographies différentes « rapportées d'Allemagne ». Travail par groupes. Description, formulations d'hypothèses présentées à la classe. Première activité de production d'un oral en continu avec mise en place d'une stratégie de production, celle de la « Planification » (CECRL p. 53), une stratégie de coopération également, celle de « l'Échange d'information » (CECRL p. 67).

---

1. *Kontakt, Troisième LV2*, Bordas, 2002, pp.72-73

**2<sup>e</sup> tâche :** Écoute d'une conversation entendue - enregistrée dans une rue en Allemagne (document du manuel) avec recherche du thème de la discussion et relevé des arguments divers des protagonistes. Activité avec objectif grammatical prévu dans « Correction grammaticale » (CECRL p. 90) : travail sur l'opposition indicatif/subjonctif, constatations/souhaits.

**3<sup>e</sup> tâche :** Mise en place d'un débat dont le thème s'appuiera sur la réalité locale : « Faut-il prendre telle ou telle mesure visant à améliorer la qualité de vie dans la ville ? ». L'objectif est ici l'entraînement à « l'Interaction orale générale » (CECRL p. 61) et au « Monologue suivi : Argumenter » (CECRL p. 50). À noter que pour ce dernier, il n'y a pas de descripteur au niveau A2, il devrait s'agir donc d'une introduction à l'argumentation.

**4<sup>e</sup> tâche :** Lecture d'une lettre - document didactisé. Recherche du thème, des constats et des souhaits à l'aide d'une fiche de travail à renseigner. Entraînement à la compréhension d'un message écrit : « Lire pour s'informer et discuter » (CECRL p. 58).

**Tâche finale 1 :** Un représentant des jeunes s'adresse au maire de la ville pour lui exposer une requête. Sont distribuées, comme aide, une fiche d'aide à la structuration du discours (compétence pragmatique), une fiche indiquant les formules rituelles à utiliser et le vouvoiement de la « Correction sociolinguistique » (CECRL p. 95) et une fiche de recommandation sur l'attitude à adopter des « Stratégies paralinguistiques » (CECRL p. 73).

**Tâche finale 2 – considérée comme la fixation par chacun de compétences mises en place :** Écrire une « lettre ouverte » au maire avec un sujet de protestation et deux souhaits. Pour ce qui est de la compétence pragmatique, discursive, le document lu en phase 4 servira de référence. Les aides sociolinguistiques sont à réactiver - avec une modification pour la formule de clôture. À ce stade de l'apprentissage on n'abordera qu'avec prudence le problème du registre de langue, de la différenciation entre code oral et code écrit.

La *Grille d'évaluation de la production en continu* prend évidemment en compte les entraînements qui ont été effectués.

## **La deuxième séquence**

La deuxième séquence présentée s'adresse à une classe de terminale. Le thème est la mondialisation (*Globalisierung*) telle qu'elle est vécue en Allemagne. L'objectif est d'aider les élèves à se forger une opinion et à l'exprimer tout en tenant compte de l'opinion de l'autre (Descripteur B2.1 : « Monologue suivi : Argumenter » et « Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses »).

**La tâche finale** consiste à produire un article dans lequel chacun exprimera son opinion personnelle étayée par des recherches et des discussions sur un sujet controversé.

**1<sup>re</sup> activité** : un associogramme autour de la notion de globalisation comme entraînement à la « Planification » (CECRL p. 53). En fin d'activité les élèves vont préparer une fiche « Arguments pour / Arguments contre » qu'ils complèteront tout au long de la séquence à l'aide des documents proposés par le professeur en y adjoignant des éléments de leur environnement, de leur documentation personnelle.

**1<sup>re</sup> tâche** : Les élèves en groupe vont prendre connaissance d'articles de presse décrivant les formes et les conséquences de la globalisation dans certaines entreprises allemandes. Puis chaque groupe rendra compte de sa lecture aux autres groupes. On alterne la présentation d'un article favorable à la globalisation et celle d'un article défavorable. Chaque groupe devra reprendre après une très courte concertation les informations données par le groupe précédent et présenter ses propres informations évidemment contrastées. Le professeur donne d'une part une fiche de lecture qui commence systématiquement par le repérage de la typologie et du thème général, et une aide linguistique permettant de présenter des aspects différents du même problème, et d'exprimer l'opposition, le contraste dans un discours oral (« Il est possible que... » ; « Et pourtant... »). Les élèves s'entraînent donc en premier lieu à la production orale en continu avec la nécessité de se faire comprendre. En tant qu'auditeurs, ils doivent « Prendre des notes » (CECRL p. 77), puis expliciter ces notes. On peut même imaginer qu'il faudra à certains « Faire clarifier » (CECRL p. 71) et aux autres expliciter, paraphraser pour se faire comprendre : « Traiter un texte » (CECRL p. 77). L'entraînement à la production orale en continu doit en classe toujours prendre en compte la réception du discours.

**2<sup>e</sup> tâche** : Deux groupes vont débattre, l'un favorable à la globalisation, l'autre opposé, le reste de la classe sera auditeur et continuera à remplir la grille d'arguments. L'entraînement concerne nécessairement l'interaction orale, mais aussi le monologue à visée argumentative. Au cours du débat les élèves débatteurs auront à écouter et considérer tous les arguments, même lorsqu'on n'est pas d'accord, et ils procéderont à de véritables prises de parole en continu afin d'expliquer, d'argumenter, de convaincre.

**3<sup>e</sup> tâche** : À la fin du débat, les élèves auditeurs auront à prendre la parole selon un schéma imposé : « Quelle équipe m'a convaincu ? » ; « Quel argument de l'équipe adverse me semble recevable ? » ; « Quels sont les deux arguments qui emportent cependant mon adhésion ? ». Le professeur aura distribué une fiche d'aides linguistiques portant essentiellement sur l'expression de la concession (« Certes... » ; « Il est vrai que... » ; « Cependant... »). Les compétences pragmatiques sont à mobiliser dans le débat et après le débat comme la capacité à structurer des « Tours de parole », un « Développement thématique », dans la « Cohérence et cohésion » (CECRL

pp. 97-98) et à mettre en œuvre des « Compétences fonctionnelles » très diverses (CECRL p. 98).

**Tâche finale écrite :** À la maison tous les élèves auront à rédiger pour le journal de l'école et son édition spéciale en langue allemande, un éditorial dans lequel ils définiront rapidement la globalisation, puis exprimeront leur opinion sur les conséquences positives ou négatives sur l'économie européenne, développant un argument qu'ils concèdent à l'opinion adverse, puis deux arguments jugés comme devant être particulièrement convaincants : « Essais et rapports. » ; « Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. » ; « Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses. » (CECRL p. 52, niveau B2).

Dans cette séquence où les élèves ont pour interlocuteurs leurs propres camarades de classe, ceux-ci reçoivent un enseignement qui dépasse largement le seul enseignement de la langue étrangère dans son acception traditionnelle. Il est attendu d'eux d'une part qu'ils rassemblent une documentation pour étayer leur opinion, d'autre part qu'ils prennent en considération l'opinion adverse avant d'exprimer leur propre conviction argumentée. C'est une compétence ciblée dans d'autres disciplines comme la philosophie et c'est une attitude citoyenne. Les professeurs auront tout intérêt, dans la conception de ce type de séquence, à se rapprocher des collègues qui ont en charge tout particulièrement l'ECJS.

## **Développement de la première séquence (cf. p. 63)**

**Objectif : intégrer le CECRL dans nos pratiques.  
Construction de compétences. Tâches. Stratégies.**

Principe de base : partir des pratiques et des manuels existants.

Proposer des supports déjà utilisés (manuels n'intégrant pas le CECRL) et les adapter.

Les documents, consignes, fiches de travail ont été élaborés et traduits par l'auteur de la formation.

Manuel utilisé : *KONTAKT Troisième LV2*, Bordas, *Kapitel 5*

Titre du chapitre tel qu'il figure dans le manuel : « *Was wäre, wenn...* »

Axe de travail : « Comment mieux vivre dans : le monde / mon pays / ma ville ? »

*Thème 1 - L'expression orale en continu : entraînement et évaluation*

Entraînement zoom sur :

- l'expression orale en continu ;
- l'expression de la contestation, du regret, du souhait, opposition indicatif/subjonctif, les prépositions pour/contre.

**Tâche(s) finale(s) :**

**Tenir un discours / Écrire une « lettre ouverte »**

**Point de départ professeur = point d'arrivée élève**

« Microtâches »	Activités langagières
7.a Tenir un discours	Oral continu
7.b Écrire une lettre ouverte	Production écrite

**1. Parler à partir d'une image : réactivation lexicale et lexique nouveau**

Document : photo de presse = une manifestation (Internet).

Associer des mots ou expressions.

« Microtâches »	Activité langagière
1. Die Demonstration (die Demo)	Oral continu + interaction
7.1 Eine kurze Rede halten	Oral continu
7.2 Einen Brief schreiben	Production écrite

Les **stratégies de production** (CECRL p. 53) supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche.

<b>Expression du mécontentement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protester (contre quelque chose)</li> <li>- Se battre (pour /contre quelque chose)</li> <li>- Ne pas être d'accord</li> <li>- Manifester (pour contre quelque chose)</li> <li>- Participer à une manifestation</li> <li>- Vouloir quelque chose / exiger quelque chose</li> <li>- Le / la manifestant(e)</li> <li>- Ne pas être content / être mécontent</li> <li>- Le policier / la police</li> <li>- La banderole</li> <li>- Le slogan</li> <li>- ...</li> </ul>
-------------------------------------	---

« Microtâches »	Activité langagière
1. Manifestation	Oral continu + interaction
2. Parler de sa photo	Oral continu + interaction
7.1 <i>Eine kurze Rede halten</i>	Oral continu
7.2 <i>Einen Brief schreiben</i>	Production écrite

Le professeur recherche un certain nombre de photos de manifestations diverses prises en Allemagne. Chaque groupe travaille sur une photo.

En Allemagne on manifeste aussi !

## 2. Parler de sa photo

Situation de départ : nous sommes allés en Allemagne et nous avons rapporté des extraits de la presse locale.

Chaque groupe est chargé de présenter aux autres sa photo de presse.

### Références : CECRL p. 50

Premier Palier.

Expression orale en continu.

Être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.

**S'adresser à un auditoire**

Aides à l'expression :

- Modalisation des énoncés : « Je crois / Je (ne) suis (pas) certain(e) que... »
- Justification : « En effet sur la photo on voit... / que... »
- De l'ignorance : « Je ne sais pas ce que... »
- De l'accord : ...
- Du désaccord : ...

« Microtâches »	Activité langagière
1. <i>Demos</i>	Oral continu + interaction
2. Parler de sa photo	Oral continu + interaction
3. Langue	Compétence linguistique
7.1 <i>Eine kurze Rede halten</i>	Oral continu
7.2 <i>Einen Brief schreiben</i>	Production écrite

### 3. Les compétences grammaticales

#### Extraits du CECRL, chapitre 5

##### Les compétences de l'utilisateur/apprenant

###### 5.2.1.2. Compétence grammaticale

C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser.

Formellement, **la grammaire de la langue** peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au **Cadre de référence** de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique.

##### Correction grammaticale

**B1.** Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.

Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

**A2.** Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.

**A1.** A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé

### 3.1 Expression d'un souhait, d'un regret

Emploi du subjonctif 2 ou de l'indicatif.

### 3.2 Travail sur la langue

Reprendre les différentes manifestations et exprimer un souhait.

- « Ce serait bien s'il n'y avait plus de guerres. »
- « Ce serait bien s'il n'y avait plus de dictatures. »
- „Es wäre schön, wenn alle eine Arbeit hätten“.
- „Es wäre schön, wenn...“

## 4. Comprendre des dialogues

### 4.1 Écoute

Utiliser la double page du manuel en supprimant les bulles.

« Microtâches »	Activité langagière
1. Demos	Oral continu + interaction
2. Parler de sa photo	Oral continu + interaction
3. Langue	Compétence linguistique
4. Dialogues	Compréhension de l'oral
7.1 Eine kurze Rede halten	Oral continu
7.2 Einen Brief schreiben	Production écrite

Double page du chapitre 5 du manuel *Kontakt*, Bordas :  
Scène de rue en Allemagne montrant des manifestants.

### 4.2 Situation

Vous êtes dans la rue en Allemagne. Vous essayez de comprendre ce que disent les manifestants.

**4.3 Les élèves complètent le tableau suivant**

La manif. :..... (une ville sans voitures)	
Les arguments que j'ai compris :	
Pour	Contre
-	-
-	-

**4.4 Compréhension de l'oral**

**Extraits du CECRL (p. 54)**

4.4.2 Activités de réception et stratégies

Elles incluent les activités d'écoute et de lecture.

4.4.2.1 Écoute ou compréhension de l'oral

Dans les **activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral)** l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). Parmi les activités d'écoute ou compréhension de l'oral on trouve par exemple :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.) ;
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrement, cinéma) ;
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.) ;
- surprendre une conversation etc.

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre :

- l'information globale ;
- une information particulière ;
- l'information détaillée ;
- l'implicite du discours, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la compréhension générale de l'oral et des sous échelles pour illustrer

- comprendre une interaction entre locuteurs natifs ;
- comprendre en tant qu'auditeur ;
- comprendre des annonces et instructions orales ;
- comprendre des émissions de radio et des enregistrements.

[...]

**Comprendre une interaction entre locuteurs natifs** (CECRL p. 55-56)

## 5. Comprendre une lettre

### 5.1 Exemple

« Microtâches »	Activité langagière
1. Manifs ( <i>Demos</i> )	Oral continu + interaction
2. Parler de sa photo	Oral continu + interaction
3. Langue	Compétence linguistique
4. Dialogues	Compréhension de l'oral
5. Lettre d'une représentante	Compréhension de l'écrit
7.1 <i>Eine kurze Rede halten</i>	Oral continu
7.2 <i>Einen Brief schreiben</i>	Production écrite

Situation : une représentante des jeunes de votre quartier vous a remis une lettre. Vous en parlez à vos amis en classe.

Traduction de la lettre

*À tous les enfants de mon quartier.*

***J'ai parlé aux enfants de mon quartier : beaucoup habitent dans un immeuble et n'ont pas de jardin.***

*Nous exigeons donc de véritables espaces de jeux. Beaucoup sont en colère, parce que les chiens du quartier font leur besoin dans les bacs à sable. Nous ne nous laisserons pas faire.*

*En outre nous trouvons qu'il n'y a pas assez de jeux. Par exemple il manque une piste de roller ou de skate. Jusqu'à présent nous ne pouvions jouer que dans la rue. Cela nous paraît impossible.*

*L'entrée à la piscine est trop chère. Qui peut se permettre cela tous les jours ? Nous exigeons des tarifs d'été moins élevés pour les enfants et les adolescents de notre quartier.*

*En tant que représentante des enfants, je vous promets de parler à notre maire et de me battre concrètement pour les droits des enfants.*

Isabella Schmidt

## **5.2 Compréhension de l'écrit**

### **Extraits du CECRL (p. 57)**

#### **Compréhension générale de l'écrit**

**A2.** Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.

**A1.** Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

## **5.3 Stratégies**

### **Extraits du CECRL (p. 58)**

#### **Lire pour s'informer et discuter**

**A2.** Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.

**A1.** Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

**5.4 Une feuille de travail est distribuée aux élèves**

Destinataire (À qui ?) : _____	
« Je » (Qui ?) : _____	
Conditions d'habitation : _____	
Contenu	
<i>Ce qu'ils veulent</i>	<i>Les raisons</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- de véritables espaces de jeux.</li> <li>- une piste de roller.</li> <li>- tarifs d'été moins chers.</li> <li>-</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ils n'ont pas de jardin.</li> <li>- les bacs à sable sont sales = toilettes pour chiens.</li> <li>- ils ne peuvent jouer que dans la rue.</li> <li>- la piscine est trop chère.</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>

« Microtâches »	Activité langagière
1. Demos	Oral continu + interaction
2. Parler de sa photo	Oral continu + interaction
3. Langue	Compétence linguistique
4. Dialogues	Compréhension de l'oral
5. Lettre d'une représentante	Compréhension de l'écrit
6. <i>Debatte</i>	Oral en interaction
7.1 <i>Eine kurze Rede halten</i>	Oral continu
7.2 <i>Einen Brief schreiben</i>	Production écrite

**6. À la recherche d'arguments / Travaux de groupes**

**Débat** : sujet à choisir dans le cadre de la vie en ville.

**Situation** : dans le cadre du conseil municipal des jeunes vous prenez part à un débat sur la vie dans votre ville.

**Organisation** :

4 équipes = 2 équipes *pro* et 2 équipes *kontra*

**Références : CECRL p. 50**

**Monologue suivi**

Argumenter (par exemple, lors d'un débat)

**Extraits du CECRL (p. 61)**

**Interaction orale générale**

**A2.** Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions , répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne.

Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très court mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

**A1.** Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

**7. Tenir un discours**

« Microtâches »	Activité langagière
1. Demos	Oral continu + interaction
2. Parler de sa photo	Oral continu + interaction
3. Langue	Compétence linguistique
4. Dialogues	Compréhension de l'oral
5. Lettre d'une représentante	Compréhension de l'écrit
6. Debate	Oral en interaction
7.1 <i>Eine kurze Rede halten</i>	Oral continu
7.2 <i>Einen Brief schreiben</i>	Production écrite

### 7.1 Entraînement

Entraînement à la production orale en continu.

*Gruppenarbeit*

Situation : un représentant des jeunes s'adresse au maire de la ville

#### Aides à la préparation

##### Fiche de préparation

- Salutations
- Se présenter
- S'adresser à la personne
- Expliquer les raisons du mécontentement
- Protestations 1-2
- Souhaits 1-2
- Remerciements (attention/écoute)
- Salutations

##### Boite à mots

- *Sehr geehrter Herr Bürgermeister*
- *Danke für das Gespräch!*
- ...

##### Comportement du locuteur Cf. CECRL p. 73

- Posture (se tenir droit)
- Regard : contact oculaire
- Proximité ?
- Ton de la voix : assuré ?
- Volume : assez fort
- Notes lues (pas de phrases)
- ...

## **7.2 Évaluation**

### **Grille d'évaluation de la production orale en continu**

<b>Évaluation de l'expression orale en continu</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Salutations (X2), présentation, remerciements				
Expression du constat, de la « protestation »				
Expression du souhait				
Correction de la langue (morphologie/syntaxe)				
Prononciation				
Choix du lexique				
Qualité de la prise de parole (voix, débit)				

### Atelier 3

**Jean-Michel Mertz,**  
IA-IPR d'anglais.

**Manuela Peixoto,**  
professeure de portugais.

#### Quelques points de réflexion sur l'évaluation en langues

L'académie de Strasbourg a décidé de créer deux moments d'évaluation, en fin de CM2 et en fin de troisième, qui balisent le parcours d'apprentissage des élèves, et ce dans toutes les capacités langagières. Pourquoi ?

**La mise en œuvre de ces évaluations repose sur plusieurs constats :**

- la première évaluation institutionnelle de l'enseignement des langues arrive en fin de parcours, lors des épreuves du baccalauréat (évaluation des capacités de lecture et d'écriture) ;
- dans ce cadre, une notation de 0 à 20 ne renseigne guère l'institution, ni le candidat, sur les compétences qu'il maîtrise effectivement en fin de scolarité secondaire ;
- dans le domaine de la production orale, l'évaluation mise en œuvre en classe est plus quantitative que qualitative ;
- l'évaluation du niveau de compétence des élèves à l'oral se fait généralement en dehors du cadre scolaire ;
- l'évaluation de la production orale ne tient pas compte de facteurs comme :
  - le statut de l'élève dans la classe ;
  - les règles de la prise de parole en public ;
  - la création d'automatismes langagiers qui participent plus de l'inconscient que du conscient ;
  - la construction du soi à travers une activité langagière ;
  - le milieu social dont l'élève est issu qui peut ou non favoriser l'émergence d'une parole libérée ;
  - la place que donne le professeur à l'oral dans la construction de la leçon et son attitude envers le magistral ;
  - la nature même du discours demandé.

À partir de ces constats, comment mieux définir l'évaluation du niveau de compétence atteint en langues ?

L'évaluation est autre chose qu'une pure et simple mesure scientifique : c'est une confrontation entre un parcours individuel et les exigences fixées par l'institution, donc la loi (*Socle commun*, niveaux d'exigence du CECRL). Évaluer est indissociable d'apprendre. L'articulation entre entraînement et vérification du progrès accompli est indispensable pour donner la visée et vérifier la conformité du produit. Il faut donc repenser la finalité du cours ainsi que ses objectifs linguistiques, d'où l'émergence d'une pédagogie dite *actionnelle*.

### **Quelles sont les caractéristiques de la prise de parole en continu ?**

Il s'agit d'abord de mettre en œuvre des stratégies :

- mobiliser des ressources (savoirs, lexique, structures langagières, appareils, logiciels, etc.) ;
- mettre en œuvre des aptitudes et des opérations pour répondre aux exigences de la communication orale (parler d'une voix claire, s'adresser à l'auditoire, être cohérent, etc.) ;
- exécuter la tâche avec succès : ceux qui ont écouté ont-ils compris le message ?

Ces stratégies sont fonction de l'objectif recherché : pourquoi on prend la parole en public ? Pour une annonce publique, un exposé, un discours, un sermon, une conférence, une explication technique, la présentation d'un outil, etc. Elles reposent sur des techniques liées à ce qui caractérise cette prise de parole : lire un texte écrit à haute voix, faire un exposé en suivant des notes, commenter des données visuelles, jouer un rôle qui a été répété, parler spontanément, chanter, etc.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* propose des descripteurs pour chacune de ces activités langagières dans différents domaines :

- dans le domaine de la *production orale générale* (niveau B2 : « Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et en justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents ») ;
- dans le domaine du *monologue suivi* - décrire l'expérience (niveau B2 : « Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt ») ;
- dans le cadre d'un *développement argumenté* - argumentation claire, arguments secondaires, enchaînement des arguments, avantages/inconvénients (niveau B2 : « Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents ») ;
- dans le domaine de *l'annonce publique* (niveau B2 : « Peut faire des annonces sur la plupart des sujets généraux avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne procurent à l'auditeur ni tension, ni inconfort ») ;

- quand il s'agit de s'adresser à un auditoire (niveau B2 : « Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents. Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquable »).

### Quels éléments seront évalués ?

Prendre la parole en public ne se limite pas à la production d'énoncés linguistiquement justes, l'auditoire veut immédiatement percevoir le sens de ce qui est dit. D'où l'importance de la correction sociolinguistique (registre de langue, valeurs, usages, etc.), de l'aisance à l'oral (attitudes physiques, mémorisation des notes, humour, écoute, contact des yeux, etc.), du niveau de compétence (utilisation du lexique adéquat, respect des règles grammaticales, justesse phonologique, cohérence et cohésion du message).

## Le dispositif d'évaluation mis en œuvre dans l'académie de Strasbourg

Le dispositif d'évaluation des élèves de fin de troisième distingue clairement entre évaluation des capacités de réception et évaluation des capacités de production.

Dans le domaine des *capacités de réception*, les niveaux de compétence se situent entre le zéro et l'infini : l'évaluateur ne peut savoir, de prime abord, et, malgré une bonne connaissance de l'élève, ce qui subsiste des apprentissages : quels sont les acquis successifs dans le domaine lexical, grammatical, phonologique ? Ces acquis sont-ils uniformes d'un élève à l'autre ? Comment un élève assimile-t-il les acquis, à quel rythme ? Que garde l'élève en mémoire ? Quelle distinction opérer entre le passif (reconnaissance) et l'actif (ce qui est mobilisable) ?

Dans le domaine des *capacités de production*, l'évaluateur a à faire à un objet identifiable, mesurable, donc évaluable tant à l'écrit qu'à l'oral (texte que l'on peut relire, oral que l'on peut enregistrer, par exemple). Cette production peut être comparée à la norme retenue. C'est dans ce domaine que l'apport du *Cadre européen commun de référence* pour les langues est décisive : le standard est clairement défini et la réussite se mesure par un positionnement de l'élève par rapport à cette norme.

L'évaluation de fin de classe de troisième a évolué du scénario (à l'image du Diplôme national de compétence en langue - DNCL) qui met l'élève dans une situation aussi authentique que possible, vers une évaluation plus globale : évaluation des capacités de réception dans un cadre académique formel (nombreux exercices de

lecture et d'écoute évalués par un protocole de type QCM), évaluation des capacités de production dans le cadre de la classe, sur une période longue de plusieurs mois.

Ce protocole d'évaluation en deux temps permet, par ailleurs, de réduire le nombre de photocopies, d'inscrire l'évaluation dans un cadre temporel et spatial, de former les professeurs, de donner un statut à l'évaluation en langue.

L'apport du CECRL est significatif parce qu'il nous donne les outils cognitifs ainsi que les outils d'évaluation et permet un balayage très large de l'ensemble des éléments qui constituent l'acte de communication langagière.

En 2007, les épreuves seront organisées en même temps que les épreuves du DNB (Diplôme national du brevet). Plus de temps est donné à l'évaluation de la production (orale, écrite), les items d'évaluation de la réception seront plus nombreux et variés, les niveaux de référence seront mieux marqués (niveaux d'évaluation A2 et B1).

## **Comment cette évaluation est-elle perçue par le professeur ?**

### **L'évaluation ponctuelle de la capacité de prise de parole en continu, niveau A2**

#### ***Le déroulement de l'évaluation***

C'est en fin d'année scolaire, en juin, que j'ai évalué mes 11 élèves de troisième, niveau LV2. L'évaluation de la prise de parole en continu a pu se faire en une heure.

Les sujets sont inscrits, en portugais, sur des petits cartons (par exemple : « Décris ta famille, décris ton établissement scolaire, parle de toi, décris ton idole, décris ce que tu aimes faire le week-end »).

Des petits cartons sont tirés au sort.

2 à 3 minutes de réflexion.

Passage des élèves pendant environ 1 minute.

Pour évaluer les élèves, nous disposions d'une « grille d'évaluation de la capacité à parler en continu » (présentation au rétroprojecteur). Il nous avait été demandé de tenir compte de la participation de l'élève à l'oral pendant l'année, du niveau de compétence atteint dans ses interventions.

#### ***Les leçons tirées de cette première expérience***

Il était bien trop réducteur d'évaluer la capacité d'un élève à s'exprimer sur un seul sujet. La formulation des sujets n'était pas assez développée. Des élèves m'ont répondu : « je n'ai rien à dire ». Certains auraient pu dire bien plus mais n'en avaient

pas conscience, ils n'avaient pas su mobiliser tous les moyens linguistiques qu'ils maîtrisaient (manque de pratique ? stress ? sujet trop vague ?). Les autres élèves, qui étaient dans la salle, étaient attentifs au début, mais se sont vite ennuyés au fur et à mesure que se déroulait l'évaluation. La grille d'évaluation n'était pas assez synthétique pour permettre une évaluation « rapide ».

### **« Recalibrage » institutionnel puis personnel**

Il a été décidé, au sein du groupe de recherche et de réflexion, d'apporter les corrections suivantes pour l'évaluation de l'année en cours :

- l'évaluation « Parler en continu » sera échelonnée de janvier à juin à partir de différents types d'exercices, dans le cadre du cours, avec une nouvelle grille plus synthétique ;
- l'évaluation de la prise de parole en continu est intégrée dans le corps même du cours, ce qui suppose un entraînement régulier ainsi que des moments privilégiés dans ce domaine : rappel des acquis en début de cours ou en fin de cours, phases de récapitulation, etc. En fait, il s'agit pour moi de faire en sorte que la prise de parole en continu par les élèves soit quelque chose de « naturel » et non un exercice auquel il faut se soumettre ;
- Il s'agit de faire comprendre que les activités de prise de parole en continu entrent dans l'objectif communicationnel de nos cours et soient à intégrer dans leur progression.

### **L'évaluation de cette capacité dans le cadre de la classe**

Au retour des congés de la Toussaint, j'ai souhaité mettre en œuvre une activité de prise de parole en continu qui ferait réviser le prétérit. J'avais donné aux élèves, avant les vacances, un scénario (« Raconte une journée de vacances : qu'as-tu fait ? où ? avec qui ? quand ? à quel moment de la journée ? as-tu aimé et pourquoi ? »).

#### **Consigne**

« Il ne s'agit pas de rédiger un texte, vous n'aurez le droit à aucune note ». Il était clair que je ne voulais pas d'un récit appris par cœur. Je leur ai demandé d'être le plus naturel possible et qu'ils n'avaient pas à craindre les hésitations, ainsi les « blancs », tout à fait habituels dans une activité de communication orale. Il me fallait « dédramatiser » le passage devant les camarades pour que chacun se sente en confiance.

#### **Déroulement**

Pour éviter un effet de lassitude, trois élèves ont été évalués, et non l'ensemble de la classe ; le reste de la classe devait rester actif et attentif pour être capable de

redire ce que le camarade avait fait pendant sa journée de vacances. Ainsi, chacun des trois discours a été reformulé.

### **Constat**

Les trois élèves ont réussi à communiquer et leurs camarades ont été capables de résumer la journée de vacances. J'ai pu évaluer ces trois élèves (très bon résultat pour deux d'entre eux, avec une certaine aisance, le troisième présentait davantage de difficultés). D'autre part, mon objectif linguistique était atteint dans le cadre d'une tâche communicative : révision du prétérit à la première personne et à la troisième personne du singulier et même à la deuxième personne du singulier à travers mes interventions, lorsqu'après chaque passage je demandais des précisions aux élèves interrogés.

### **Amélioration possible**

Donner une tâche d'évaluation aux élèves qui écoutaient sous la forme d'une grille, moins élaborée que celle du professeur, ce qui m'aurait permis d'évaluer le ressenti des camarades quant aux différents discours. D'autres tâches communicatives à envisager : comptes rendus en début ou en fin de séance, présentation de films, exposés sur une personne ou un événement, narration du dernier week-end, etc.

### **Conclusion**

Faire partie de ce groupe de recherche sur l'évaluation en classe de troisième m'a permis de modifier mes pratiques de classe en intégrant des moments d'évaluation dans ma progression pédagogique. Ces phases évaluatives font progresser mes élèves. Ainsi, l'un des deux élèves, qui a bien réussi l'évaluation du discours en continu, avait cherché des éléments lexicaux que peut-être je n'aurais jamais introduits en classe !

**Grille d'évaluation d'expression orale pour les élèves**

**Consigne :** Écrire dans la colonne de gauche votre appréciation quant aux passages de vos camarades

<b>Attitude : l'élève a-t-il...</b>	<b>Appréciation</b> T S (Très satisfaisant) S (Satisfaisant) M (Moyen) D (Difficultés)
...Réussi à ne pas parler en français ?	
...Fait des efforts pour la prononciation ?	
...Été clair ?	
...Été à l'aise ?	
...Respecté les consignes ?	
<b>Expression : l'élève a-t-il...</b>	
...Réutilisé le vocabulaire appris en classe ?	
...Utilisé le prétérit ?	
...Utilisé correctement le prétérit ?	

## Synthèse du thème 1

**Myriem Bouzاهر,**

inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, italien.

Je salue la justesse et la pertinence des interventions. Elles nous rassurent en indiquant que la mise en acte de pratiques innovantes, que nous espérons vite courantes, fonctionne aussi bien pour les élèves que pour les professeurs.

On note par ailleurs que l'approche inter-langues retenue pour ces Journées a induit un effet très positif. En effet, pour être compris de tous, les intervenants ne peuvent se contenter d'un compte rendu de pratiques propres à leur langue, mais doivent évoquer les compétences, les stratégies et les activités d'entraînement qui sont transférables. Ainsi, l'une des premières remarques de synthèse est que les binômes présentés sont complémentaires et s'enrichissent mutuellement. Ils se sont souvent articulés sur deux volets : l'entraînement et l'évaluation.

### **L'entraînement**

L'entraînement à la prise de parole en continu doit s'inscrire dans la durée. Il doit être mis en place dès le primaire. Contrairement à la simple participation, la prise de parole en continu n'a rien d'aléatoire. D'une certaine manière, elle est plus facile à travailler. Par ailleurs, certaines articulations doivent être questionnées : expression/compréhension ; expression continue/en interaction ; expression orale/écrite ; développement de compétences linguistiques / émergence du sens ; temps de parole / temps de silence ; entraînement/progression/évaluation et descripteurs du *Cadre*. D'autres ont été données dont il faut être conscient, comme celle de l'expression orale avec la construction de la personnalité, avec la socialisation, ou avec le développement cognitif.

Les exemples de bonnes pratiques en situation de classe ont été riches, allant du plus simple au plus complexe : en terminale, travail sur deux documents iconographiques à croiser pour déclencher une parole sur un autre document inconnu en liaison avec les autres, organisation de débats en langue, entraînement à la maîtrise des compétences actualisé en prise de parole en continu et prise de parole en interaction (qui pose le problème du modèle de référence utilisé par les élèves pour construire leurs compétences). Plusieurs questions ont émergé : si on donne

comme tâche aux élèves de produire un discours argumenté sur un fait de société, quel corpus d'énoncés oraux va-t-on utiliser pour entraîner les élèves à l'articulation des arguments, par exemple ? Quand va-t-on introduire les activités d'entraînement phonologique ? Comment veiller à ce que les activités d'entraînement restent communicatives ?

La vidéo, filmée éventuellement par les élèves eux-mêmes, a été retenue comme pouvant être d'une grande efficacité pour construire cette culture de l'expression orale en continu. Ce sont d'ailleurs les élèves les plus en difficulté qui se portent volontaires pour cet exercice : la prise de parole en continu est difficile en tant qu'exercice langagier, parce qu'elle conduit au niveau discursif, mais elle est recherchée par eux car l'exercice les préserve en leur offrant un espace d'expression. La vidéo permet, de plus, d'objectiver la prestation orale des élèves, de mesurer leur progression dans le temps et d'échapper au regard critique des autres. Enfin, on constate que la prise de notes préalable entraîne leur lecture et devient donc de l'écrit oralisé alors que la vidéo développe des attitudes de défi et de performance.

En effet, la question centrale reste : « Comment susciter le besoin de parler ? », de même que la question corollaire : « Comment donner aux élèves les marqueurs spécifiques du discours oral afin d'éviter précisément l'écrit oralisé ? ».

Le « mot déclencheur » est un exemple de pratique semi-guidée : le professeur fournit des annonces et l'élève parle à la première personne, sur le mode : « Pour moi, l'aventure c'est... ». Une articulation entre écrit et oral est également possible, par exemple en dessinant ce qu'on comprend à partir d'une lecture mimée et en commentant son dessin. C'est une expression orale en continu devenant de l'interaction parce que la classe réagit. L'avantage est que les élèves oublient la langue car ils sont focalisés sur l'objet du discours, le dessin. Elle fournit donc une articulation plus riche entre les deux prises de parole.

Pour les débats « citoyens », il s'agit de former les élèves au jeu du « *Yes but game* » afin de leur permettre d'avoir les moyens d'argumenter. En entraînement, on leur donne la possibilité d'objecter avec le premier niveau : « *Yes but* », qu'on enrichit ensuite. On peut recourir aux projets-séquences : être délégué de classe, élaborer ensemble des projets scolaires, les présenter, les défendre, ce qui implique un travail de lecture, de prise de notes, d'argumentation et l'évaluation, par le groupe, à travers une fiche critériée.

En tout cas, le travail en équipe des élèves est jugé toujours fructueux dans tous les ateliers à condition d'imposer des règles et, d'abord, le fait de ne pas recourir au français. C'est possible lorsque les élèves travaillent en équipe sur un document authentique : pour les élèves, « ça fait vrai » donc le discours prend toute sa légitimité.

## **L'évaluation**

Elle suppose de se poser d'abord la question de la norme, de la note et de ce que vaut réellement une note donnée par un professeur. La fiche d'évaluation fournie pour le baccalauréat STG devrait permettre de résoudre cette question. Certains ont évoqué la difficulté, plutôt quantitative que qualitative d'ailleurs, d'évaluer l'oral en classe. On s'est interrogé aussi sur l'évaluation d'une langue parfaite, en fonction de l'absolu du bilinguisme, qui, hélas, semble encore avoir de beaux jours. Il faudra du temps pour accepter qu'au niveau de la terminale, en B2, les élèves commettent encore des erreurs. Malgré cela, ils devraient obtenir la note maximale s'ils ont atteint les objectifs fixés par ce niveau-cible, d'où la nécessité de réfléchir sur le statut de l'erreur, pour l'entraînement et l'évaluation.

Concernant les difficultés à évaluer l'oral, ont été cités : le regard des autres, le statut de l'élève dans la classe, la prise de parole en public, la nécessaire création d'automatismes langagiers, la construction de soi à travers une activité langagière, le milieu social de l'élève, la place donnée par le professeur à l'oral dans la construction de la leçon et la nature même du discours demandé (discours argumenté, compte rendu de lecture, narration...).

Les obstacles à l'évaluation de l'oral sont nombreux : manque de temps, de matériel, classes comportant plusieurs séries. L'académie de Caen a cependant réussi à installer des débats « citoyens », du club de débat à la classe, en passant de 2 à 17 établissements et en faisant des émules dans d'autres académies. On s'est d'ailleurs demandé si un professeur pouvait présenter en inspection ce type d'activité où il reste silencieux quand le débat a été bien préparé. Les IPR ont acquiescé, d'abord parce que la qualité du débat entre les élèves est nécessairement le fruit d'un entraînement produit par le professeur, ensuite parce que beaucoup d'autres éléments permettent d'évaluer le professeur : le cahier de texte, le cahier des élèves (il y a toujours une trace écrite à la suite de ces débats) et l'entretien qui suit. Le « cours-type » n'est donc pas obligatoire.

En outre, l'évaluation est souvent jugée trop chronophage (il faut évaluer en bloc toutes les activités langagières), trop lourde pour l'évaluation de la production orale, limitative pour la réception (limitée au sujet traité), peu fiable (un seul passage est incertain parce qu'on ne peut pas croiser d'éléments) et génératrice de silences (les élèves n'ont rien à dire sur le document déclencheur). Enfin, la grille d'évaluation est vue comme trop lourde et pas assez claire.

Le Conseil de l'Europe propose d'ailleurs des QCM car ils fournissent un spectre plus large de thèmes et de champs lexicaux. Comment évaluer alors ? Évaluer sur trois moments, varier les types d'exercices, rendre plus naturelle la prise de parole en

continu ? (l'intervention doit avoir du sens). Nous n'échapperons pas à l'idée que les élèves parlent si cela fait sens pour eux. Pour l'évaluation de l'oral à l'examen, il convient d'être vigilant vis-à-vis du formatage que l'on va donner : on n'évalue pas une démarche. Par ailleurs, la nature et le choix du document déclencheur de parole à l'examen génèrent de nombreuses interrogations. Le rôle de la commission académique qui statuera sur ces documents, s'avèrera décisif.

En conclusion, il faut faire de la prise de parole en continu une pratique de classe à part entière, en la reliant à des tâches pour créer le sens, réfléchir à la façon de l'intégrer en continuant le cours, rassurer, rappeler que les hésitations, les reprises et les erreurs sont normales. Il y a chez l'élève un potentiel à exploiter et son rôle doit changer dans la classe. Il doit être acteur de sa parole et ne pas être enfermé dans un système de questions/réponses générateur de silence.

Comment articuler l'entraînement à la parole en continu et la gestion de l'erreur sans bloquer l'élève et sans renoncer à la qualité de la langue ? Une gestion différée de l'erreur peut peut-être le permettre. Quelles sont la part et la place des apports linguistiques par rapport à la pratique de la langue ? L'entraînement à la prise de parole ne peut se suffire du volontariat. Il s'inscrit dans un cadre pédagogique et doit passer par des moments de prise de parole obligatoire.



## Thème 2

# L'expression orale en interaction : entraînement et évaluation

### Atelier 1

**Mireille Golaszewski,**  
IGEN, groupe Langues vivantes, anglais.

**Maria-Regina Mouette,**  
IA IPR d'espagnol.

**Ludger Herzig,**  
IA IPR d'allemand.

#### Références

**1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000**

Apprendre, Enseigner, Evaluer

Chapitre 3

Critères pour descripteurs pp. 25-29 : les niveaux A1, A2, B1, B2 (comprendre, parler, écrire).

Parler : prendre part à une conversation; s'exprimer oralement en continu.

Chapitre 4

Utilisation de la langue et l'apprenant-utilisateur, les contextes d'utilisation (p. 41 domaines, situations, conditions, contraintes), les tâches communicatives et activités (p. 46), les activités de communication (p. 48), comprendre une interaction entre locuteurs natifs (p. 55), interaction orale générale (pp. 61-68).

Chapitre 5

Les compétences de l'utilisateur/apprenant

Compétences communicatives langagières

(p. 86) linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantique, phonologique (p. 92).

Chapitre 6

Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Tâches, activités, stratégies communicatives (p. 113).

Chapitre 7

Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues. Interaction et production (p. 124).

Chapitre 9

Évaluation

**2. BO n° 42 du 16 novembre 2006**

Baccalauréat STG : Évaluation de la compréhension de l'oral des langues vivantes 1 et 2 mise en place de façon expérimentale pour l'année scolaire 2006-2007

L'oral est difficile à évaluer, surtout en interaction, du fait de son caractère éphémère et fugitif, d'autant plus que l'évaluation doit se faire en direct. Les objectifs de l'expression orale en interaction sont : recevoir, donner, échanger des informations, des opinions, des points de vue, argumenter, persuader, convaincre, séduire. L'enseignant doit organiser des activités, proposer des tâches...

Les conditions pour l'entraînement et la pratique de la communication orale en interaction en milieu scolaire sont difficiles à mettre en place dans la salle de classe.

**Les conditions matérielles** : la salle de classe est un milieu artificiel (disposition des tables, laboratoire de langues vivantes, salle multimédia). Les horaires sont limités ; les questions des effectifs dédoublés, des modules... se posent.

**Les interlocuteurs des élèves** peuvent être un professeur, d'autres élèves, un locuteur natif, des intervenants extérieurs « étrangers » ou bien l'assistant de langue qui apporte la caution de l'authentique.

La difficulté pour le professeur est d'être professeur, entraîneur, *coach* et interlocuteur.

## **Problématique**

Comment créer les conditions d'un entraînement efficace aussi proche que possible d'une situation naturelle authentique ? Il faudrait démarrer le plus tôt possible, travailler fréquemment et régulièrement.

Comment parvenir à l'autonomie d'élèves qui se voient transformés en « interlocuteurs » dans une langue étrangère ?

## **Entraînement**

Pour que l'entraînement puisse fonctionner, il faut qu'il soit préparé en amont par :

- un entraînement dans la salle de classe à la reproduction et à la production individuelle puis interactive, en binômes puis en groupe ;
- la circulation de la parole dans la salle de classe : le professeur ne doit pas valider immédiatement ce qui vient d'être dit ;
- le choix de moments privilégiés où les élèves ont des choses à dire et ont envie de les dire ;
- l'entraînement à l'acquisition de savoirs et de vocabulaire, condition nécessaire à la production verbale.

L'enseignant prévoira les modalités d'entraînement (régularité, progressivité, par Paliers...). Il privilégiera la répétition pour la fixation et la mémorisation mais aussi pour construire un « capital confiance » qui incitera les élèves à prendre la parole plus fréquemment et spontanément. Il dotera les élèves d'outils adéquats - lexique, phonologie -, de capacités cognitives et culturelles et reverra à la baisse le « statut de l'erreur ». Il privilégiera les tâches telles que l'approche actionnelle, les jeux de rôles, les débats (cf. le site internet de l'académie de Caen), les dialogues, les scénarios etc. Il utilisera des supports déclencheurs de communication interactive.

## **Évaluation**

L'évaluation nécessite de bien définir ce que l'on veut évaluer, de bien en informer les élèves, de choisir des temps privilégiés (on n'évalue pas en interaction tous les jours !). Elle doit être progressive, régulière, ajustée, individualisée et collective, diagnostique ; elle doit être positive et lever les inhibitions.

Le professeur doit bien dissocier entraînement et évaluation. Il est à la fois entraîneur et évaluateur, il peut aussi proposer des auto-évaluations ou l'évaluation par d'autres élèves. Un évaluateur « externe » peut également intervenir.

D'autre part, l'enseignant doit bien prendre en compte que l'évaluation des comportements, des attitudes, ne correspond pas à des niveaux de langues.

Pour évaluer l'expression orale en interaction, l'enseignant devra utiliser ou constituer des grilles critériées : les critères privilégiés seront spécifiés clairement et le sens des activités sera mis en évidence.

Les contenus et le sens ont une importance primordiale : on ne parle que si l'on a quelque chose à se dire. Il est donc nécessaire de faire construire le sens en interaction collective.

## **Conclusion**

La formation des enseignants à l'entraînement et à l'évaluation de l'expression orale en interaction est primordiale. On apprend les langues pour « communiquer », pour aller à la rencontre de l'autre, c'est-à-dire pour interagir (l'altérité est vécue comme une richesse). « Inter-communiquer », c'est agir et se décentrer. L'interculturel est au cœur de « l'inter-communication ».

Au-delà de la communication langagière ou linguistique, c'est la tolérance qui est en jeu : la tolérance envers les modes d'expression variés de l'autre ; la tolérance à l'égard d'éléments culturels ou interculturels différents ; la tolérance envers la variété des langues car les langues vivantes sont évolutives et métissées. Mais c'est aussi la

*L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*

tolérance, de la part des professeurs, à l'égard de fautes d'élèves jugées jusqu'alors inacceptables (il faut veiller à assouplir le statut de l'erreur).

## Atelier 2

**Françoise Duchêne,**  
IGEN, groupe Langues vivantes, russe.

Des cinq activités langagières définies par le CECRL, l'expression orale en interactivité est sans doute celle qui représente une plus grande nouveauté. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas actuellement d'interactivité dans nos classes. Mais cette année, nous avons à préparer nos élèves à une nouvelle évaluation institutionnelle de l'activité langagière. On notera que, dans le terme « interactivité », il y a le mot « activité ». Il y a de nombreux niveaux d'interactivité orale. Ce que l'on retrouve le plus souvent en classe : ce sont les échanges sociaux, les salutations, ce qui touche à la vie quotidienne de la classe. Ce n'est pas toujours de la vraie communication avec échanges d'informations (« *hi / How are you ?* »), mais ceci est à encourager, à améliorer. Il faut profiter davantage des quelques possibilités qui s'offrent dans la vie de classe de communiquer « pour de vrai » ; les exercices de questions/réponses du professeur à l'élève ne sont pas souvent de la vraie communication car tous les intervenants ont le même support ; dans le cadre d'un travail en binômes - avec déficit d'information - il y a au moins communication dans une situation simulée.

Mais l'interactivité orale doit aller au-delà de cela si l'on veut préparer les élèves à être capables de réagir de manière adéquate et autonome dans des situations très diverses. Si l'on veut créer des situations où l'interactivité orale est prépondérante, il faut avoir une notion très claire de ce que doit être une *activité*, une *tâche*.

Les tâches communicatives visent à impliquer l'élève dans une communication réelle qui a un sens pour lui, qui est pertinente (ici et maintenant dans la situation d'apprentissage), exigeante mais faisable et qui a un résultat identifiable (CECRL, p.121). Par ailleurs, on constate que les compétences dans cette activité langagière sont les plus difficiles à faire acquérir, à faire travailler et à évaluer.

De nombreux obstacles rendent difficile l'apprentissage de cette activité :

- le fait qu'elle soit très fortement liée à la compréhension orale. Pour réagir, il faut comprendre, il faut écouter aussi d'ailleurs !
- elle est également liée à la *prise de parole en continu* (PPC). L'entraînement à la PPC est important et nécessaire, même s'il n'est pas suffisant, pour progresser en expression en interactivité (ceci est important parce que, dans la PPC, l'élève

« prépare », il y a donc un côté rassurant et les progrès encourageront l'élève à plus de spontanéité et à la prise de risques) ;

– l'interactivité orale dépend, plus que les autres activités langagières, non seulement de savoirs et de savoir-faire mais aussi de savoir-être (savoir écouter, respecter son tour de parole, faire sa part de travail, etc.) ; enfin, l'expression orale en interactivité est difficile à évaluer et nous reviendrons sur les problèmes que pose cette évaluation.

Mais le fait que cette activité langagière soit liée aux autres n'est-elle pas un avantage aussi ?

La remarque du CECRL sur l'enchâssement des activités est intéressante : « Enchâsser une activité de compréhension dans une autre tâche ne peut que la rendre plus significative et faciliter l'implication de l'apprenant. La même remarque pourrait être faite pour des tâches de production ou d'interaction. » Il en ressort que l'expression orale en interactivité trouvera sa place et son intérêt dans des tâches complexes qui permettent un entraînement liant les différentes activités langagières.

Quels types de tâches complexes peut-on conduire en classe qui mèneraient à un moment de la séquence à une activité d'expression orale en interactivité ? On n'arrivera pas du jour au lendemain à mettre en place l'ensemble des compétences indispensables au travail oral en interactivité.

Quels types de micro-tâches peut-on envisager dans la classe pour que les élèves acquièrent peu à peu les compétences nécessaires ?

Quels sont les passages obligés d'une activité d'expression orale en interactivité ?

Même si cet atelier n'est pas centré autour de l'évaluation, on ne peut faire l'économie de se poser quelques questions sur l'évaluation dont certaines seront plus particulièrement liées à l'activité langagière qui nous préoccupe cet après-midi.

L'évaluation institutionnelle de l'expression orale en interactivité au baccalauréat a un format bien précis. La liste de textes a été abandonnée, ce dont tout le monde se réjouit je pense. Mais de ce fait, le rôle du professeur interrogateur est tout à fait différent et essentiel. Quelles préconisations donner aux professeurs au cours des réunions, et au cours des stages de formation à l'avenir ? Ce point est particulièrement important pour garantir aux élèves une équité de traitement.

Il s'agit pour le professeur de trouver des pistes de relance, d'avoir une attitude ouverte, de ne pas attendre une réponse pointue à une question trop précise.

Quels types de documents sont les plus susceptibles de donner une piste à l'élève et d'engendrer une réaction ? Il y a là un travail de réflexion à mener au niveau de la formation et dans les commissions académiques.

Comment préparer au mieux les élèves à cette nouvelle épreuve ? Quelles activités d'apprentissage, quelles activités d'évaluation ?

Sachant que le format de l'examen n'est pas la seule possibilité de travailler en interactivité orale, doit-on, en classe, se limiter à ce type d'activité orale en interactivité ? Ne doit-on pas d'ores et déjà penser aux dérives éventuelles de préparation et faire en sorte de prévenir ces dérives ?

Comment faire en sorte que l'on entraîne les élèves afin qu'ils acquièrent les compétences propres à cette activité lors de séquences qui prennent en compte les acquis et permettent un entraînement aux autres activités langagières ?

Comment évaluer en classe la compétence d'un élève alors que sa production est liée à celle d'une autre personne ?

Utiliser les différentes formes possibles que peut prendre cette évaluation : évaluation par les pairs, par l'assistant, par le professeur.

Quels changements cela implique-t-il dans l'enseignement, dans l'apprentissage, qu'est-ce qui doit changer dans les classes ? Quelles sont, selon le terme consacré, les « bonnes pratiques » à encourager ?

**Conclusion :** lier en classe l'expression orale en interactivité aux autres activités de compréhension et d'expression orale semble une évidence : l'expression orale en interactivité est forcément liée à la compréhension de l'oral. Il apparaît aussi que, pour être capable de réagir en interactivité, il faut déjà savoir prendre la parole en continu. Ce n'est certes pas suffisant, mais c'est nécessaire. La prise de parole en continu permet une certaine préparation, elle est donc moins stressante pour l'élève et il est plus facile pour le professeur de faire acquérir des savoir-faire aux élèves.

Il apparaît nécessaire de conduire de front les différentes activités de compréhension et d'expression, ce que la notion de projet pédagogique a toujours mis en avant. Il s'agit de voir comment, à partir de ce que l'on faisait déjà, on peut mieux cadrer l'entraînement et l'évaluation des élèves afin de travailler sans doute plus systématiquement l'expression orale en interactivité.

### **Atelier 3**

**Jean-Pierre Gaberel,**  
professeur d'anglais.

#### **L'expression orale en interaction : deux séquences en illustration des propos de Françoise Duchêne**

Les séquences qui suivent ont été effectivement réalisées avec des élèves. Elles visaient à les mettre en situation de s'exprimer oralement en interaction. D'une manière générale, trois conditions sont nécessaires pour cela :

- *avoir un objectif, un motif, un enjeu de communication*, une négociation à mener qui motive la tâche à effectuer : les élèves entrent dans un jeu de rôle où ils sont mis en concurrence, ils doivent se présenter, communiquer des informations - expression orale en continu - et s'entretenir avec des interlocuteurs - expression orale en interaction ;
- *avoir quelque chose à dire*, des informations à communiquer, à échanger : on part de ce que les élèves connaissent du sujet abordé et l'on met ensuite en œuvre des stratégies qui leur permettent de collecter, au préalable, les informations et le lexique nécessaire à leur intervention. Cela passe par des activités de compréhension écrite (recherche documentaire sur Internet ou dans des extraits d'articles de presse) ou orale (documents vidéo) ;
- *Disposer des moyens langagiers de la langue en général*, mais aussi des outils linguistiques plus spécifiques : « *Sorry for interrupting* »...

Les séquences, présentées telles qu'elles ont été réalisées, ne contenaient pas d'activités spécifiques prévues pour cela.

Toujours dans une perspective actionnelle, chaque séquence s'achève sur une activité d'expression écrite qui prend la forme d'un document synthétisant les présentations orales à remettre aux interlocuteurs.

La première séquence (janvier 2005) a été réalisée au moment de la catastrophe du Tsunami. Elle était en prise directe avec l'actualité. La deuxième séquence (novembre 2005) a été mise en place à la suite de l'élargissement de l'Union européenne.

Public : 1<sup>res</sup> L et ES, sections européennes Histoire-Géographie.

Remarques : les plans des séquences présentées n'ont pas toujours été donnés aux élèves en début de séquences.

Certains liens ont été désactivés. Une version active de ces documents est disponible en ligne sur le site d'anglais de l'académie de Besançon.

## **Séquence 1 : « Tsunami »**

BTS Management des unités commerciales,  
Seconde LV1.

### **A. The Disaster**

#### ***Aim 1: Describing the problem***

Travail en groupes : diviser la classe en 6 groupes (4 groupes de 5 et 2 groupes de 4 élèves par exemple).

Des repérages différents doivent être effectués par les groupes : pays, région, causes, temps, victimes, conséquences...

*Additional resources: dictionaries, map, table of GDP in affected countries (Net Aid).*

Des *keyword cards* sont distribuées (cartes d'aides lexicales).

Les groupes font ensuite un compte rendu oral de leurs repérages.

### **B. The Needs**

#### ***Aim 2: Finding out immediate needs and long-term needs (déterminer les besoins immédiats et à long terme)***

*Each group writes a list of sectors where help is needed (chaque groupe dresse la liste des secteurs nécessitant de l'aide).*

Pour le professeur :

*Food - Medical supplies - Shelter - Clean water- Educational facilities*

*Infrastructures: roads - bridges - railtracks - telecommunication*

*Economic activities : fishing - tourism - commerce - agriculture*

Les contributions orales sont ensuite présentées.

#### ***Aim 3: Preparing the interview (préparer l'interview)***

*Each group determines the immediate and long-term needs in one particular field (chaque groupe dégage les besoins immédiats et à long terme dans un secteur particulier).*

*Each group identifies with a group of victims (chaque groupe s'identifie à un groupe de victimes).*

*Each group prepares a meeting with a coordinator (Lindsay) sent by charities to find out what the needs are and how to organize help.*

*The coordinator will eventually choose two groups.*

*Additional resources: Lindsay, dictionaries, texts.*

*Des keyword cards sont distribuées.*

***Aim 4: Convincing the coordinator (convaincre le coordinateur)***

*Each member in the group, introduces him/herself (chaque membre du groupe se présente).*

*Each member exposes his/her situation, gives an account of what is needed, answers the coordinator's questions.*

*Conversation orale.*

***C. Two strategies***

***Aim 5: Writing a relief plan and a development plan for the coordinator (rédiger un programme de soutien et de développement pour le coordinateur)***

*Strategy 1*

*Each group fills in the worksheet (chaque groupe remplit la fiche).*

*Additional resources : dictionaries, texts.*

*See worksheet (cf. fiche d'activités) : Taco 2 à Espace d'échange à Tsunami-relief plan.*

*Strategy 2 (for 2 victims)*

<i>Name</i>		
<i>Job</i>		
<i>Problem</i>		

<i>Immediate needs</i>		
<i>Short-term relief plan</i>		
<i>Long-term needs</i>		
<i>Long-term relief plan</i>		
<i>Other information</i>		

**Séquence 2 : « Setting up of a new clothing factory »**

Première L, ES

*European Section Geography and English, 2005*

*Group work*

*Divide into 6 teams of 2*

*Fill in: the map of Europe / the table.*

*Additional resources: textbooks, CDI, The Internet, History and Geography teacher.*

*1. The Chairman and Managing Director (GB) / Chief Executive Officer – CEO - (US) (Fiona) of an international clothing firm wants to set up a new business in a new member state of the European Union. She and her Managers (one team) have decided*

*L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*

*to interview the representatives of six countries in order to find the most appropriate location, the most suitable state, for their plan. One state only will be chosen.*

*2. Each team will be interviewing and interviewed in turn. One country will be chosen.*

*3. Choose from : Cyprus / Poland / Hungary / Estonia or Latvia or Lithuania / Czech Republic or Slovakia or Slovenia / Malta*

Teams	Country represented	Country interviewed

*4a. Prepare*

*A map of the designated area for the setting up of the new clothing factory*

*A presentation of your country in which you'll try to convince the managers that it is the ideal place for their plans.*

*Some questions you will ask the representatives of another country.*

Mr Viennet or Mr Gaberel  
(room 318 / computer room)

*4b. Oral comprehension*

<http://www.european-movement.org/enlargement/movies.php>

*Watch the video corresponding to your country to know it better and find arguments.*

Fiona (room 308)

*5. Write a keyword card for your own use during your presentation.*

*6. Interview.*

*7. See oral evaluation Grid.*

*8. Write a brochure for the Chairman and Managing Director (a summary of your presentation + a glossary for the other students. 150 words maximum).*

## Synthèse du thème 2

**Françoise Duchêne,**

inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe Langues vivantes, russe.

Ma tâche est difficile car beaucoup a déjà été dit sur l'interaction qui comporte effectivement une part d'expression orale en continu.

Le problème de confusion entre entraînement et évaluation, noté hier dans les activités langagières et les pratiques de cours, ne se pose pas pour l'interaction orale car elle n'est pas évaluée, ni de manière institutionnelle, ni en cours ; c'est l'expression orale en continu qui est évaluée. On peut s'interroger sur l'entraînement auquel elle donne lieu. C'est un enjeu de taille et l'objet d'une véritable demande sociale, de personnes se plaignant d'avoir fait des années d'anglais, par exemple, et de savoir à peine dire l'heure. Comment amener les professeurs qui utilisent à peine le *Cadre* et les programmes, à conduire leurs élèves aux niveaux B1-B2, ce qui, vu le constat, apparaît comme un défi ? Nous devons le relever et cette idée a sous-tendu les réflexions des ateliers.

Il apparaît que l'interaction orale ne doit surtout pas représenter une nouvelle activité langagière se rajoutant aux autres et s'apparentant rapidement à un bachotage en vue d'une épreuve sur document inconnu dont on connaît les effets. La « thérapie de choc », consistant à faire table rase du passé et à repartir sur de nouvelles bases, est donc à éviter. N'insistons pas sur la nouveauté et la difficulté, mais adoptons plutôt une pédagogie proche de la maïeutique s'appuyant sur l'existant : on ferait de l'interaction sans le savoir et elle est possible sans trop de changements dans les cours.

Le cours lui-même offre une infinité d'événements permettant, lors d'une formation par exemple, de faire émerger des situations d'interaction, des actes de parole en jeu, de consolider ses savoir-faire, d'étendre le bagage linguistique : demander de l'aide, poser une question, contester poliment. Ceci est possible si la langue de communication en classe est la langue cible. Plutôt que donner des photocopies du *Cadre* aux collègues, mieux vaut s'appuyer sur ce type de situations ou celles offertes par les manuels et analyser les composantes d'une situation d'interaction pour voir les points communs avec les autres activités langagières et les spécificités.

Concernant les spécificités devant faire l'objet d'un apprentissage spécifique, dans les compétences générales, ont été relevés : l'attitude, le comportement, la motiva-

tion à intervenir dans un entretien, l'écoute, la tolérance, l'acceptation de l'erreur, la patience, qui relèvent du domaine personnel. Dans le domaine des compétences linguistiques, porter une attention particulière plutôt à la prosodie qu'à l'exactitude morphologique. Des exemples intéressants ont été donnés. L'assistant de langues joue ainsi ici un rôle majeur car il ne soulignera pas les fautes de morphologie, mais sera sensible à l'intonation. Le cas de l'Autriche a été cité où les élèves se moquent quand la prosodie est défaillante alors qu'en France on se moque des élèves qui prononcent bien.

Parmi les compétences sociologiques spécifiques, ont été cités : l'usage des formes, les relations sociales et les compétences pragmatiques, les actes de parole. Le plus efficace consiste à montrer comment l'interaction prend tout son sens dans la construction de séquences pédagogiques autour d'un thème culturel fort, ce que les professeurs savent bien faire : il suffit de faire preuve d'imagination pour transformer une activité scolaire banale (décrire une image, chercher des informations, donner son opinion). Tous les exemples donnés de mise en œuvre pédagogique ont été l'illustration de ce principe. La communication s'établit entre les élèves en cas de déficit d'information, de solution à chercher ensemble ou d'accord à trouver.

Les conditions de réussite d'une activité d'interaction sont les suivantes : les élèves sont face à face en binôme ou en groupe, le professeur ne corrige pas, reste en retrait et évalue en silence. Il ne peut s'effacer que s'il a donné des consignes d'organisation extrêmement claires, et s'il a préparé minutieusement l'activité, en définissant précisément les éléments indispensables à la réalisation de la tâche qui feront l'objet d'une évaluation ultérieure. Le risque sinon est d'avoir une situation d'occupation et non pas d'apprentissage.

C'est l'évaluation sommative, telle qu'elle se pratique pour les activités d'écrit, qui semble poser problème et non pas l'évaluation formative intégrée aux apprentissages car il apparaît difficile de remplir la case réservée à l'évaluation de l'oral sur les bulletins. Un atelier est arrivé à la conclusion qu'il était impossible de noter cet oral de façon fiable car il faudrait pour ceci avoir recours, comme le CIEP, à la vidéo ou aux cassettes, et on se rend compte des problèmes posés.

## Thème 3

---

# La compréhension de l'oral : entraînement et évaluation

---

### Atelier 1

■ Robert Valentin,  
IA-IPR d'allemand, académie de Toulouse.

### La place de la compréhension de l'oral dans la formation des élèves au lycée

Commençons par quelques observations et interrogations à partir, d'une part des fondements d'une compréhension orale satisfaisante et d'autre part des pratiques observées et des questions qu'elles soulèvent, le tout étant examiné à travers le prisme des pistes ouvertes par le CECRL et les programmes nationaux.

### La compréhension de l'oral repose sur deux grands champs de capacités

#### *Les capacités relevant de la discrimination auditive*

L'élève devra être capable de :

- identifier différents types d'énoncés (intonations, structures grammaticales) ;
- repérer les mots porteurs de sens et les éléments expressifs du discours (accents, pauses, rythme, découpage de la phrase) ;
- rechercher une information factuelle et la mettre en mémoire (mots clés) ;
- repérer des lieux, des personnes/personnages, des événements, des locuteurs ;
- repérer les indices de cohésion : mots de liaison, repérage des temps et indication de leur valeur.

#### *Les capacités relevant de l'interprétation et de la construction du sens*

Il s'agit de :

- prédire, anticiper, émettre des hypothèses ;

- inférer le sens de ce qui n'est pas connu à l'aide du contexte ;
- vérifier le bien-fondé des hypothèses ;
- synthétiser ce que l'on a compris ;
- percevoir et caractériser le contenu implicite du message.

### **Remarques**

La compréhension orale est un domaine vaste et complexe qui suppose une avancée très progressive et prudente ; le niveau de compétences est très étendu. Il est source d'ambiguïté dans les situations de classe entre les attentes du professeur et les possibilités des élèves. Par exemple : la notion d'implicite dans le CECRL apparaît au niveau B2 et même plutôt C1.

Il y a nécessité absolue d'entreprendre très tôt l'entraînement à la compréhension orale en choisissant soigneusement les supports car sa maîtrise suppose de longs et difficiles efforts. Exemple : en ce qui concerne les activités d'écoute, le CECRL ne propose aucun descripteur en A1 pour « Comprendre une interaction entre locuteurs natifs », « Comprendre des émissions de radio et des enregistrements » ou encore « Comprendre des émissions de télévision et des films ». S'agissant de « comprendre en tant qu'auditeur » (conférences, discours), on ne trouve aucun descripteur au niveau A. Seule la situation « Comprendre des annonces et des instructions orales » fait l'objet d'un descripteur en A1.

C'est dire que la compréhension orale, dans certaines situations, suppose un bagage linguistique certain.

### **Observation des pratiques : obstacles et préconisations**

#### ***L'entraînement à la compréhension orale (CO) en tant que tel n'est pratiquement jamais mis en place, quel que soit le cycle.***

Il est confondu avec un premier contact sonore avec le texte. Une seule écoute le plus souvent ; cette découverte est suivie d'un temps de recueil d'informations, de durée variable selon l'habileté du groupe face à l'exercice. C'est un travail collectif qui renseigne sur les qualités de certains élèves, mais laisse dans l'ombre les difficultés de certains autres.

Une écoute « attentive » n'est pas toujours le fait de tous les élèves. Or, elle conditionne tout début de réussite dans la compréhension orale.

L'enregistrement est souvent trop long (extrait de roman de 4 à 5 minutes correspondant à un texte de 40 à 50 lignes). On assiste très rarement à une deuxième écoute qui serait destinée à confirmer ou infirmer ce qui a été dit et à aller plus loin dans la compréhension avec de nouvelles pistes d'écoute. On en vient donc assez vite à un exercice de compréhension de l'écrit (livres ouverts).

**Les attentes du professeur et les possibilités des élèves : source fréquente de malentendus**

Après une première écoute, que peut recouvrir la question du professeur : « Qu'avez-vous compris (entendu, un peu compris, bien compris) ? ».

**Plusieurs situations sont possibles**

Les élèves sont en difficulté devant l'ouverture de la question.

On recueille des réponses relevant de points factuels, c'est-à-dire de la « compréhension globale » (Où ?, Quand ?, Qui ?, Quoi ?...).

Dans le meilleur des cas, certains élèves iront déjà vers des points de « compréhension détaillée » (il arrive parfois que, maladroitement, le professeur les arrête en prétextant qu'ils vont trop vite !)

Se pose donc la difficile question de la *construction du sens*. Difficile car elle doit être menée collectivement et cette difficulté est renforcée par le fait que la compréhension orale est associée à l'expression orale : l'association immédiate compréhension orale / expression orale ne permet pas de vérifier aisément ce qu'il en est de la première, mais, à l'inverse, l'habitude de s'exprimer développe l'aptitude à comprendre. La correspondance phonie-graphie constitue déjà un premier palier essentiel de la compréhension : entraîner à bien prononcer prépare à mieux comprendre un message oral.

De même, l'entraînement à la lecture aide l'élève à recevoir dans de meilleures conditions de nouveaux messages ; de plus, s'exprimer « à chaud » exerce efficacement la mémoire immédiate.

Toutes ces observations plaident en faveur de la *nécessité d'effectuer de nombreux va-et-vient entre écoute et expression*, en jouant sur divers types d'écoute (totalité, fragmentée, sélective).

**Le choix des supports et l'exposition à la langue**

Les documents authentiques (dialogues ou interviews, pris sur le vif) sont sans doute plus adaptés que des passages d'écrit oralisé mais des extraits de théâtre ou de petits dialogues empruntés à un roman, bien dits par des locuteurs natifs, sont aussi très efficaces. Les recherches dans les multimédias (radio, Internet) sont souvent enrichissantes, de même que l'association images-textes (reportages, documentaires, journaux télévisés, bulletins météo... sans oublier les séquences filmiques).

Remarques : le problème de l'équipement des salles de langue est loin d'être résolu partout. Un magnétophone pour chaque professeur : cette exigence est-elle réalisée ? Qu'en est-il de l'équipement des salles de langues ?

Les espaces Langues (surtout en lycée) sont de plus en plus répandus, mais leur utilisation pertinente pour la compréhension orale n'est pas toujours vérifiée.

Ce qui doit être recherché, c'est l'introduction d'autres voix dans le cours de langues vivantes, outre celles du professeur, des enregistrements et éventuellement de l'assistant.

L'enseignant doit s'efforcer de développer *l'exposition à la langue* de manière régulière et en recherchant la variété des sources variées. Commencée en classe, elle peut se prolonger à la maison : cédérom associé au manuel et, pour les plus chanceux, accès aux multimédias.

En tout état de cause, il s'agira aussi de poursuivre au lycée ce qui a été commencé au collège.

### **La place de la compréhension orale**

#### **Dans la séquence**

Réunir les conditions de la réussite pour les élèves suppose le choix d'un support d'une durée adaptée ; une compréhension orale bien insérée dans un projet global : ce qui a été étudié auparavant doit faciliter l'accès à la compréhension (sujet abordé, lexique connu en bonne partie) pour faciliter l'inférence.

#### **Dans la séance**

Deux possibilités :

- soit la compréhension orale et l'expression orale sont associées (situation déjà évoquée),
- soit elles sont séparées - provisoirement. Par exemple, on traitera une fiche de compréhension orale simple (10 à 15 minutes environ) avant d'aborder les échanges. On se rapproche ainsi des conditions de l'évaluation.

**Conclusion** : l'épreuve de compréhension orale au baccalauréat représente une avancée capitale, approuvée par les enseignants, même si elle suscite pour l'instant quelques inquiétudes. Des évolutions dans les pratiques sont indispensables car il existe beaucoup d'approximations et même de confusion autour de la compréhension orale à l'heure actuelle. Une solide réflexion didactique est à développer (dans les établissements, en formation continue), de préférence à un niveau inter-langues.

Les épreuves terminales telles qu'elles sont définies pour le baccalauréat STG reposent sur des principes pertinents. Attention toutefois aux dérives qu'elles peuvent entraîner (la séparation artificielle des activités langagières entre elles par exemple).

## **Bilan de l’expérimentation de l’évaluation de la compréhension orale au baccalauréat STG**

Rappel du déroulement de l’expérimentation 2006 en allemand, dans l’académie de Nancy-Metz.

Une trentaine de professeurs, 600 élèves (près de 250 en LV1, les autres en LV2) ont réalisés 2 tests à deux semaines d’intervalle.

### **Les questions posées et les choix opérés par les concepteurs**

La question des *niveaux* : aucun des textes de cadrage ne précisait explicitement les niveaux visés par référence au CECRL. Comme le support et le protocole étaient communs pour la LV1 et la LV2 (seul le barème différait), les concepteurs se sont limités à des tâches du niveau A2 et B1.

La question des *supports* : les concepteurs n’ont retenu que des documents authentiques, c’est-à-dire prélevés à la source (Internet) et conçus à l’origine pour des locuteurs natifs.

La question des *droits de reproduction* : elle n’a pas été réglée.

La *forme de l’appareil d’évaluation* : une harmonisation entre les représentants des différentes langues vivantes impliquées dans l’expérimentation a permis de s’entendre sur quelques procédures :

- l’appareil d’évaluation doit être rédigé entièrement dans la langue cible ;
- les tâches demandées ne doivent pas conduire à des interférences entre différentes activités langagières ;
- la succession des items doit correspondre au déroulement du document sonore ;
- les tâches devraient être variées mais ne pas surprendre les élèves.

Les tests se sont révélés satisfaisants.

## L'évaluation des compétences orales en langues vivantes

Test 1	Nombre total d'élèves ayant passé le test en LV 1 : 225				
	0 et 4	5 et 8	9 et 12	13 et 16	de 17 à 20
Nombre d'élèves ayant une note comprise entre...	2 %	25 %	30 %	28 %	15 %

	Nombre total d'élèves ayant passé le test en LV 2 : 372				
	0 et 4	5 et 8	9 et 12	13 et 16	de 17 à 20
Nombre d'élèves ayant une note comprise entre...	3,5 %	29 %	38 %	24,5 %	5 %

Test 2	Nombre total d'élèves ayant passé le test en LV 1 : 227				
	0 et 4	5 et 8	9 et 12	13 et 16	de 17 à 20
Nombre d'élèves ayant une note comprise entre...	1 %	13,5 %	38,5 %	31 %	16 %

	Nombre total d'élèves ayant passé le test en LV 2 : 373				
	0 et 4	5 et 8	9 et 12	13 et 16	de 17 à 20
Nombre d'élèves ayant une note comprise entre...	3 %	21 %	43,5 %	28,5 %	4 %

### La perception du test par les professeurs et les élèves

Les professeurs ont jugé dans l'ensemble les tests conformes à leurs attentes et adaptés au niveau des élèves (de 65 à 90 % suivant le test et le niveau de langue évalué). Une minorité (10 % à 15 %) a jugé les documents inadaptés en raison de leur authenticité (débit, accent, nombre de voix, bruitages). 20 % ont jugé la procédure d'évaluation peu fiable en raison des possibilités de copiage.

Les élèves ont jugé majoritairement les documents sonores difficiles ou très difficiles (test 1 par exemple : 69 % en LV 1 et 87 % LV 2), même lorsqu'ils pensaient avoir réussi. Ils ont d'ailleurs tendance à sous-estimer leur prestation (exemple pour le test 1 : 57 % croient avoir échoué en LV 1 et 60 % en LV 2).

En fait, ils n'ont pas conscience des attentes en compréhension. Certaines remarques minoritaires expriment ce malentendu pédagogique, par exemple : « Ce test ne nous apprend pas à parler allemand. » ; « Il faudrait nous conditionner, nous avons l'habitude

d’écouter un professeur qui parle doucement pour qu’on comprenne un maximum de choses. » Deux élèves sur trois se disent peu ou non entraînés à cette compétence.

### **Suggestions concernant la formation continue des professeurs**

On trouvera ci-après une proposition de séquence réalisée en allemand pour des élèves de terminale. Elle sert aussi de maquette de stage pour les professeurs. Elle a pour thème : « Entraîner à la compréhension orale et à son évaluation au lycée ». Elle est destinée aux professeurs d’allemand et pourrait durer deux jours. Trois objectifs ont été fixés.

#### **Objectif 1 : Rappeler qu’évaluer n’est pas entraîner**

On présentera aux professeurs stagiaires un document sonore et son appareil d’évaluation sans dévoiler qu’il s’agit d’une évaluation.

Document support : *Türkisch für Deutsche* (cf. Annexe, séance 7), expérimentation de l’évaluation de la compréhension orale en STG – printemps 2006).

Puis une discussion sera engagée : à quel(s) niveau(x) du CECRL correspond le document sonore (appropriation du CECRL, distinction des niveaux B1 et B2 pour cette activité langagière, tâches à envisager) ?

À quelle(s) phase(s) de l’apprentissage cette activité correspond-elle : entraînement/évaluation ? Pour quelles raisons ?

Enfin, on amènera les stagiaires à réfléchir à la distinction qu’il faut faire entre entraînement à la compréhension orale et évaluation-bilan de la compréhension orale-bilan.

#### **Objectif 2 : Réhabiliter l’entraînement à la compréhension auditive dans le cycle terminal**

On présentera un exemple de séquence pédagogique en terminale, ciblée sur la dominante « Compréhension orale » (cf. Annexe). Puis on demandera aux professeurs stagiaires de préparer une séquence de ce type en première ou en terminale (contrainte : « Intégrer à la démarche au moins trois documents sonores différents dont deux pour l’entraînement et un pour l’évaluation »).

#### **Objectif 3 : Faire exploiter Internet pour la recherche de documents sonores authentiques**

Les ressources disponibles sont :

- les nouveaux manuels (CD pour la classe et CD de l’élève) ;
- la présentation de sites internet.

**Annexe**  
**Séquence à dominante « Compréhension orale »**

**Notions :** Contact des cultures – Interdépendances – Identités.

**Thèmes :** L'Allemagne, la société multiculturelle, le nouveau Code de la nationalité, l'immigration économique.

**Public :** Terminales.

Séance	Support	Activité langagière	Projet
1	<p><i>Kurze Berichte von Ausländern</i> (extrait du manuel <i>Welten</i> Terminale, Bordas, 2005)</p> <p>Diagramme sur le nombre et l'origine des étrangers vivant en Allemagne.</p>	<p>CO</p> <p>EO</p> <p>CE et EO</p> <p>CO</p>	<p>Évaluation diagnostique de la compréhension orale.</p> <p>Mise en commun et correction :</p> <p>Lexique : associogramme autour de <i>emigrieren</i>.</p> <p>Culture : l'immigration économique.</p> <p>Savoir-faire : lire ; comprendre de grands nombres.</p>
2	<p>Séquence vidéo. (extrait de film)</p> <p>Texte : <i>Was machen wir hier?</i> (extrait du manuel <i>Alternative</i> Terminale, Didier)</p>	<p>CO</p> <p>CE et EO</p>	<p>Bande son seule.</p> <p>Stratégies : nombre de voix – ton – sentiments exprimés.</p> <p>Bande son et image.</p> <p>Notionnel/Fonctionnel (N/F) : exprimer l'intention.</p>

Thème 3 – La compréhension de l’oral : entraînement et évaluation

3	<p>Texte (suite)</p> <p>Document audio : Présentation de quatre étrangers vivant en Allemagne. (extrait du CD classe du manuel <i>Alternative Terminale</i>, Didier)</p>	<p>CE et EO</p> <p>CO</p>	<p>Lexique : sentiments (nostalgie, mal du pays) ; analyse du caractère des personnages. N/F : exprimer la concession.  Savoir-faire : comment anticiper le contenu ?  Devoir : entraînement à la CO avec le CD élève (grille à remplir).</p>
4	<p>Texte (fin)</p> <p>Document audio : Interview des quatre étrangers (extrait du CD élèves du manuel <i>Alternative Terminale</i>, Didier)</p>	<p>EO</p> <p>CO</p>	<p>N/F : exprimer une impression / la simulation (<i>tun, als ob</i>). Fait de langue : le subjonctif II.  Mise en commun et correction du travail en autonomie : Réactivation du lexique relatif aux sentiments.</p>
5	<p>Document informatif : <i>Wie wird man Deutscher ?</i>  « <i>Daran musste ich mich gewöhnen.</i> » (extrait du CD classe du manuel <i>Alternative Terminale</i>, Didier)</p>	<p>CE</p> <p>EO</p> <p>CO</p>	<p>Culture : le nouveau Code de la nationalité. N/F : exprimer une condition.  Savoir-faire : entraînement à l’organisation de la prise de notes.</p>

L'évaluation des compétences orales en langues vivantes

6	<i>Ein neuer Pass ?</i> (extrait du CD classe du manuel <i>Alternative</i> Terminale, Didier)	CO	Savoir-faire : repérage des négations, du subjonctif II marqueur de l'irréel.
	Discussion : <i>Würden Sie die Staatsangehörigkeit wechseln, wenn Sie für eine längere Zeit im Ausland leben würden ?</i>	EE	Entraînement à l'expres- sion écrite : réactivation de l'expression des sentiments, de la condition, de l'irréel.
7	Document internet : <i>Türkisch für Deutsche</i> (juma n° 1, 2005)	CO	Savoir-faire : application des stratégies mises en place (distinguer des bruits de fond, des voix et des types de phrases diffé- rents, aller à la « pêche aux mots »).
	<i>Artikel über Kreuzberg</i> (tiré du site du magazine <i>Jugendmagazin</i> : www.juma.de)	CE	Culture : <i>Kreuzberg</i> , « <i>Klein Istanbul</i> ».  Lire l'article pour la séance et remplir la grille.
8	<i>Doppelte Heimat + Jasmin und Andrei</i> (extrait du CD classe du manuel <i>Alternative</i> Terminale, Didier)	CO	Évaluation bilan

CO : compréhension orale

CE : compréhension écrite

EE : expression écrite

EO : expression orale

## Atelier n° 2

 **Dany Bjai,**  
professeur d’anglais.

### Exemple d’entraînement à la compréhension orale

Cet atelier a pour objet la présentation d’une séquence sur l’entraînement à la compréhension orale.

Thème de la séquence : l’engagement citoyen.

Support : manuel *Wide Open Premières*, Hachette, 2002.

Document audio : *Teen Voices* (émission de radio pendant laquelle les jeunes auditeurs sont invités à téléphoner et dire quelle association caritative ils seraient prêts à soutenir et pourquoi ; 3 appels).

### Travail en amont de la séquence

Une séquence autour de l’élection des délégués de classe posait déjà les jalons de la séquence à venir puisque les élèves avaient brassé de manière naturelle le lexique qui réapparaîtra dans le document audio (se rendre utile à la communauté, s’engager, soutenir un candidat).

Un travail de « rebrassage » a été réalisé en modules à partir d’un document audiovisuel sur Michael Sessions, jeune lycéen de 18 ans, qui était devenu récemment maire de sa ville dans le Michigan.

La fin de ce travail en modules a coïncidé avec avec *Poppy Day*, qui est célébré en novembre.

Un échange en classe sur cette tradition a été poursuivi par un petit travail de recherche en multimédia sur *Poppy Factory* et *Poppy Appeal*, ouvrant ainsi sur le champ lexical de la collecte de fonds et des associations caritatives (cf. document ci-après).

Parallèlement, depuis le début de l’année, une aide méthodologique à la compréhension orale a été proposée aux élèves qui se sont entraînés en *warm up* (« échauffement »), par une exposition régulière à des documents audiovisuels : reportages d’environ 2 minutes de *BBC World* ou *Skynews*).

Même si, lors de cette courte phase de *warm up*, l'écoute est volontairement libérée, les élèves ont commencé à construire des compétences d'auditeurs. Ils ont donc déjà quelques stratégies et sont sensibilisés au repérage des accents de phrase.

## **Mise en œuvre de la séquence**

### **Première phase**

Les élèves sont assistés, accompagnés dans leur travail de compréhension. On les conduit à se poser la question : « Qu'est-ce que je fais pour comprendre ? »

Dans un premier temps, l'enseignant fait élucider la situation d'énonciation à partir d'un segment très court : il demande aux élèves d'anticiper en leur faisant se poser des questions logiques sur le contenu du document et en les aidant à reconstruire le sens à partir de trois ou quatre indices repérés : *young people - charity - help*.

Il prévoit d'apporter une aide aux élèves sur des points où il y aura vraisemblablement un obstacle à la compréhension puisqu'il y a nuance de sens : « *would you be prepared to support ?* ».

L'écoute se fait ensuite sur le segment suivant en entier (*premier appel de Sarah*). Auparavant, on donne pour seule tâche aux élèves d'être attentifs à la façon dont Sarah organise sa réponse. On pourrait aussi bien faire anticiper les élèves, puis vérifier en réécoutant le document audio.

Les énoncés des élèves sont matérialisés au tableau au fur et à mesure, faisant ainsi apparaître quatre colonnes avec des titres correspondant aux quatre temps de la réponse des auditeurs interviewés à la radio.

Là encore, une aide méthodologique particulière est apportée pour la troisième rubrique (*What he's already done*) dont on peut penser que le contenu posera problème. On incitera les élèves à prendre appui sur l'accent de phrase : *already*, déclencheur du *present perfect*.

Dans un deuxième temps, les élèves font, de mémoire, des propositions de mots reconnus pour commencer à remplir les quatre rubriques.

Il est bien sûr nécessaire de réactiver les prises de repères. On demandera alors aux élèves de prendre des notes lors de cette réécoute. Ces notes seront ensuite mises en commun, validées ou non par la classe selon leur importance pour le sens, hiérarchisées et reportées dans les colonnes inscrites au tableau de la classe.

La transformation des notes en énoncés constituera la trace écrite du cours.

### Thème 3 – La compréhension de l’oral : entraînement et évaluation

Après ce premier entraînement à la prise de notes aide-mémoire, il sera demandé aux élèves de faire la même chose sur les deux segments suivants (*appels de Mickael et d’Alex*).

#### **Deuxième phase**

Les élèves sont mis en autonomie en salle multimédia. Transfert de compétences.

On aura numérisé les deux autres appels qui seront alors à la disposition des élèves sur leur poste de travail. On leur aura distribué un document où ils retrouveront les quatre colonnes de la première phase d’entraînement. Ils devront dans un premier temps classer et reporter les quelques notes prises auparavant sur Mickael et Alex. Puis l’écoute en autonomie leur permettra soit de corriger soit de compléter les informations déjà repérées.

On connaît la tentation des élèves lorsqu’ils sont mis en autonomie à vouloir prendre des phrases en notes plutôt que des mots, vraisemblablement pour se rassurer. L’espace réservé aux notes sur le document a été volontairement réduit afin de corriger ce réflexe et de faire en sorte qu’il serve ensuite de support pour deux prises de parole en continu, évitant ainsi l’écrit oralisé.

#### **Entraînement à la compréhension orale sur la totalité de la séquence**

Teen Voices

1) *Classify your notes*

2) *Then, listen again to Mickael and Alex to collect more information and make more notes. (Go to “symphonie” for the oral documents, T Voice 2 and T Voice 3)*

	1	2	3	4
<i>Name</i>	<i>The charity he’d be prepared to support</i>	<i>Reason</i>	<i>What he’s already done</i>	<i>What he’d be prepared to do</i>
<i>Mickael from...</i>				
<i>Alex from...</i>				

### Atelier 3

■ Yves Chevillard,  
IA-IPR d'allemand.

#### **Présentation générale de deux expérimentations : la certification et le nouveau baccalauréat STG**

L'attente sociale a changé, elle est maintenant centrée sur l'efficacité dans l'utilisation de la langue, en particulier dans le domaine de la compréhension de l'oral et de l'expression orale. On entend souvent des parents dire : « Mon enfant, en séjour à Glasgow, Hambourg, Madrid, Lisbonne ou Milan, doit être capable de comprendre et d'être compris des locuteurs natifs ». Cette attente sociale devrait trouver en principe sa réponse dans l'application des programmes qui insistent sur la maîtrise des différentes activités langagières, les élèves ayant suivi le cursus normal devraient donc maîtriser ces compétences de compréhension et d'expression, atteignant le niveau A2 en fin de scolarité obligatoire prévu par le *Socle commun*. Mais, force est de constater que, dans les classes que nous pouvons observer, l'entraînement et l'évaluation de la compréhension de l'oral sont souvent réduits à la portion congrue.

Avant de parler de l'évaluation proprement dite, il nous faut insister sur deux points :

- la spécificité du *message oral* : le message oral, support de l'entraînement à la compréhension, ne devrait pas être de l'écrit oralisé. Il peut s'avérer nécessaire au début de l'apprentissage de démarrer par une langue « scolaire », donc simplifiée et artificielle, mais il faut très vite travailler avec des *documents authentiques*, où l'on retrouve les interjections, mots du discours, coupures, ellipses, reprises et autres éléments phatiques qui sont le propre de la langue orale, sans parler de tous les éléments du co-texte et du contexte, comme les bruits, les silences, le débit, le rythme, l'accent, la tessiture de la voix, etc. qui entrent en ligne de compte pour la compréhension du message ;
- il faut aussi considérer, dans une perspective actionnelle, que *la tâche finale* est de comprendre un message authentique, elle *constitue donc le lieu de l'évaluation*. C'est ce que l'on retrouve dans les différents niveaux du *Cadre européen*.

Thème 3 – La compréhension de l’oral : entraînement et évaluation

Le CECRL indique en effet des tâches qui permettent d’évaluer le degré d’acquisition. Nous nous contenterons de quelques exemples, sans développer plus avant (cf. tableau ci-dessous).

En <b>caractères gras</b> Précisions sur la tâche à accomplir.  En <i>italiques</i> Précisions sur la nature ou difficulté des documents.	A2	B1
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs (p. 55)	Peut généralement <b>identifier le sujet d’une discussion</b> se déroulant en sa présence si <i>l’échange est mené lentement et si l’on articule clairement.</i>	Peut généralement <b>suivre les points principaux d’une longue discussion</b> se déroulant en sa présence, à condition que la <i>langue soit standard et clairement articulée.</i>
Comprendre en tant qu’auditeur (p. 56)	Pas de descripteur disponible.	Peut <b>suivre</b> une <i>conférence</i> ou un <i>exposé dans son propre domaine</i> à condition que le <i>sujet soit familier</i> et la <i>présentation directe, simple et clairement structurée.</i>  Peut <b>suivre le plan général d’exposés courts</b> sur des <i>sujets familiers</i> à condition que la <i>langue</i> en soit <i>standard et clairement articulée.</i>
Comprendre des annonces et instructions orales (p. 56)	Peut <b>saisir le point essentiel</b> d’une <i>annonce ou d’un message brefs, simples et clairs.</i>  Peut comprendre des <i>indications simples relatives à la façon d’aller d’un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.</i>	Peut <b>comprendre des informations techniques simples</b> , telles que <i>des modes d’emploi pour un équipement d’usage courant.</i>  Peut <b>suivre des directives détaillées.</b>

Comprendre des émissions de radio et des enregistrements (p. 56)	Peut <b>comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.</b>	Peut <b>comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée.</b>  Peut <b>comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue clairement articulée.</b>
--	--	--

### **Les évaluations effectuées dans le cadre des certifications**

Elles fournissent également des sources intéressantes. Proposées jusqu'ici par les différents instituts étrangers (*British Council*, Institut Goethe, Institut Dante, Institut Cervantès...), elles font également référence aux niveaux du *Cadre européen*. Dans le cadre du Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, il est prévu de proposer aux élèves volontaires de passer la certification A2 ou B1 de façon gratuite. D'abord expérimentée pour l'allemand en 2006, elle sera étendue à d'autres langues à partir de 2008, dans le cadre d'accords entre le ministère français et les ministères des pays concernés.

En 2006, 12 000 élèves de troisième et seconde ont donc passé une certification en allemand, réalisée sous l'égide de la Conférence des ministres allemands de l'Éducation, et conduite par des professeurs français. Les résultats ont été dans l'ensemble satisfaisants. Mais, on doit noter que l'évaluation, qui a posé le plus de problèmes aux élèves, a été celle de la compréhension de l'oral pour les raisons évoquées plus haut, à savoir le peu de cas qui est fait en classe de l'entraînement à cette compétence.

Les documents sonores proposés lors de cette certification étaient des documents authentiques : les supports variés (interviews de plusieurs personnes sur un sujet, interview d'une personne sur son métier ou son activité sportive, mini-exposés

d’élèves...), les évaluations faites sous formes de QCM, exercices d’appariement (avec un intrus), vrai/faux. Les élèves prenaient connaissance des questionnaires puis entendaient deux fois le document pour le niveau A2 et une ou deux fois suivant le cas pour le niveau B1. Pour le niveau A2, il y avait trois supports et l’épreuve durait vingt minutes. Pour le niveau B1, il y avait cinq supports et l’épreuve durait trente minutes.

### **Le nouveau baccalauréat STG**

L’académie de Nancy-Metz a conduit une expérimentation pour le nouveau baccalauréat STG en allemand portant sur l’évaluation de la compréhension auditive. Les documents étaient authentiques (interview, mini-exposé). L’épreuve durait vingt minutes, les élèves avaient deux minutes pour prendre connaissance des questionnaires (QCM, mots à retrouver), puis écoutaient trois fois le document sonore avec des pauses de deux ou trois minutes entre les écoutes pour compléter et cinq minutes après la dernière écoute.

Pour terminer, revenons à *la pratique de l’évaluation en classe* évoquée au début. Il serait bon de réfléchir, par exemple, à la présentation des « devoirs » que font les élèves, de voir quelle en est l’énonciation et la réception qu’ils en feront. Un devoir, qui commence par une série d’exercices de « grammaire » ou de lexique avant de passer à une production écrite, induira qu’apprendre une langue, c’est *d’abord* (et non *aussi*) affaire de grammaire ou de lexique. Un devoir, qui commence par un test de compréhension de l’oral ou de l’écrit puis propose une série d’exercices de « grammaire » ou de lexique avant de clore par une production écrite, induira qu’apprendre une langue, c’est d’abord être capable de comprendre un message oral ou écrit. Que l’on doit ensuite disposer de moyens langagiers (grammaticaux ou lexicaux) pour faire une production écrite, c’est une démarche qui fait davantage sens pour l’élève.

### **Synthèse du thème 3**

**Jean Salles-Lousteau,**  
Inspecteur général de l'Éducation nationale,  
groupe Langues vivantes, arabe.

Je voudrais d'abord souligner la qualité des propos, des expériences, de la recherche évoqués, dans un domaine qui est assez peu balisé, comme le montre le *Cadre*.

Je formulerai quelques remarques préliminaires pour dire quelle est la place de l'oral dans une langue. Les programmes et les évaluations vont lui accorder une place importante. Un professeur faisait remarquer que l'oral intervenait pour 75 % de l'activité lorsqu'on aborde une langue ; cela n'a pas toujours été le cas dans nos classes. Par ailleurs, la pratique ou la compréhension de l'oral est souvent mieux abordée en collège qu'en lycée, si bien que beaucoup de remarques ont porté sur l'activité en lycée. Les raisons peuvent être les effectifs (pas valables pour la compréhension), les horaires et le formatage des épreuves du baccalauréat. À ce titre, un seuil va être franchi.

Par ailleurs, on remarque en général une confusion entre l'entraînement et l'évaluation. Les modes opératoires en œuvre dans l'évaluation sont repris tels quels dans l'entraînement, si bien qu'on assiste à des croisements de compétences, par exemple entre compréhension et production. On constate que la compréhension de l'oral n'évolue pas dans les classes comme il faudrait. Je m'attacherai à reprendre quelques points saillants des ateliers.

#### **Les seuils**

La différence entre les niveaux B1 et B2 est très importante et des exercices pour vérifier la compréhension de l'oral avec un discours de niveau B2 en lycée le montre. Je rappelle que l'élève de niveau B1 parle de points principaux dans un énoncé, de sujets familiers, d'informations factuelles tandis que l'élève de niveau B2 parle d'idées principales, de sujets abstraits, d'informations de fond, de bruits de fond ou d'expressions idiomatiques ainsi que d'un lexique. Or, on est obligé d'adapter les exercices au niveau des élèves et, malgré l'échéance du baccalauréat, de partir

de ce que l’élève peut entendre et comprendre, non pas de ce qu’il devrait savoir faire à son niveau.

### **La question de l’exposition à la langue**

Elle constitue une question centrale lorsqu’on aborde la compréhension de l’oral. Les professeurs ont choisi de s’exprimer entièrement dans la langue enseignée afin que la langue ne soit pas seulement un objet d’apprentissage, mais l’outil même de la vie en classe. Beaucoup d’exemples de permutation dévalorisant la langue ont en effet été évoqués. On s’est par ailleurs rendu compte que même les anglicistes n’étaient pas satisfaits de l’exposition à la langue proposée en France parce que les données sociologiques en font une langue symbole (comme les chansons à la radio) plutôt qu’une langue outil, si bien que le professeur va jouer un rôle essentiel de référent.

### **Les documents authentiques**

Ils posent plusieurs problèmes. D’abord, peut-être dans le rapport qu’ils ont avec les programmes : il n’est pas toujours facile d’avoir un document qui correspond aux objectifs des programmes. Par ailleurs, le document doit-il répondre aux objectifs ou faut-il choisir un document en fonction des objectifs : quelle est la stratégie ? La nature du document a également été évoquée : on accorde une grande place au numérique et on voit la commodité à l’utiliser. Certains rappellent qu’il faut s’en tenir exclusivement aux documents authentiques et d’autres posent la question de savoir ce qu’est un document authentique. Par exemple pour le russe, les journalistes à la radio parlent très vite. Proposer un extrait tel quel aux élèves n’est donc pas simple : le document pourrait-il alors être retravaillé ? De plus, plusieurs points peuvent poser problème : les accents, les niveaux de langue, l’écrit oralisé qu’il ne faut pas utiliser.

### **L’entraînement**

Il n’est pas le formatage, et les tableaux présentés hier sont éloquentes sur ce point (évaluation seulement deux fois par trimestre). En cas d’évaluation, si elles sont corrigées, on ne revient pas sur les difficultés des élèves, on ne leur donne pas la compétence de compréhension et, au mieux, ces exercices consistent à proposer environ une minute d’exposition aux élèves. Il convient donc d’éduquer à l’oralité, bien revenir sur la transcription phonétique, les efforts sur la prononciation, effectuer des repérages préalables, revenir inlassablement sur le sens et les correspondances graphie-phonie et avoir recours à des exercices comme la dictée qui semble avoir beaucoup de faveurs. L’élève doit devenir un partenaire de l’écoute.

## **Le poids du lexique et de la mémoire**

On s'est rendu compte, particulièrement dans les sections STG, que les élèves n'arrivaient pas à retenir le contenu du texte ou des formules, entendus juste avant. Il y a un véritable travail d'apprentissage du lexique, de l'écoute. On ne peut faire l'impasse sur ces difficultés probablement d'ordre psycholinguistique.

## **L'évaluation**

Nous avons choisi la triple écoute d'un document car au-delà, elle se ferait sans profit. Concernant les grilles, elles ne doivent pas comporter trop de variétés, sinon elles deviennent un obstacle. On en revient à des évaluations de type QCM pour que l'élève ne soit pas perdu.

## Thème 4

---

# Évaluer les compétences orales : objectifs, critères, descripteurs

---

### Atelier 1

**Michel Perez,**  
IGEN portugais (animateur),

**Marie-Thérèse Medjdaji,**  
IPR d'italien,

**Jean-François Fontaine,**  
IPR d'anglais.

### Le CECRL

#### Problématique

Pour les personnels d'encadrement et les formateurs : comment faire des enseignants des utilisateurs *indépendants* du CECRL, autrement dit comment créer des grilles d'évaluation à partir du CECRL ?

Pourquoi se poser cette question ? La décision, prise par les concepteurs des programmes, d'étalonner le parcours d'apprentissage des langues vivantes sur le CECRL, a donné à ce dernier un statut qui peut à terme le desservir. On assiste à une forme de sacralisation. Le CECRL est devenu une caution, quasiment un objet de culte qui débouche souvent sur une abdication de l'esprit critique.

#### Le CECRL est un outil

Il est mis au service de l'institution scolaire pour l'élaboration de programmes et pour l'apprentissage des langues, en ce sens qu'il fournit des instruments pour évaluer (à préciser).

Que veut dire « outil » ? Ce n'est pas une référence, la seule référence pour les enseignants est à trouver dans les programmes. Mais c'est un outil qui est indissociable de l'idée d'utilisation ; en d'autres termes, des usages pédagogiques différents en fonction de plusieurs paramètres incontournables :

- la classe d'élèves ciblée ;
- l'amont : apprentissage/entraînement ;
- la tâche langagière qui va servir à évaluer le degré de maîtrise de la compétence langagière visée.

**Pour quels types d'évaluation peut-on « se servir » sur le CECRL ?** (Chap. 9, pp. 138-144)

Le professeur peut puiser dans le CECRL pour construire et mettre en place les types d'évaluation suivants :

- une évaluation *diagnostique* : utilisation d'échelles parallèles = grilles séparées, une grille par critère afin d'esquisser un profil diagnostique, on est dans une évaluation *analytique* ;
- une évaluation *formative* : même utilisation des grilles que pour l'évaluation diagnostique ;
- une évaluation *sommative* : grilles de positionnement en vue d'une certification.

Mais outre ces évaluations, le CECRL permet :

- une évaluation *critériée* ( $\neq$  normée) ;
- une évaluation *continue* (contrôle continu, cf. les échelles du chapitre 4 du *Cadre*) ;
- une évaluation *ponctuelle* (examen, certification, cf. les échelles du chapitre 5 du *Cadre*) ;
- une évaluation de la *performance* (production par l'élève d'un échantillon de discours oral ou écrit) ;
- une évaluation des *connaissances* (apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue) ;
- un *jugement guidé* (on réduit la subjectivité propre à l'évaluateur en ajoutant une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques ; on accroît ainsi la constance des jugements).

Le CECRL propose des gradations qui peuvent varier :

- une *gradation plus large* pour les niveaux communs classiques qui servent pour le positionnement de l'élève à un moment charnière de son parcours scolaire. On est dans la logique de la *certification*, donc de l'évaluation sommative ;
- une *gradation plus étroite* et plus pédagogique (en ce sens qu'elle permet d'affiner les degrés à l'année d'apprentissage et plus précisément encore à un moment précis de cette même année). On est alors dans une logique d'enseignement-apprentissage.

Cela renvoie plus à l'évaluation diagnostique et formative, même si bien évidemment l'évaluation sommative n'est pas absente des préoccupations de l'enseignant. Dans l'exercice quotidien de son métier, le professeur a besoin de définir des niveaux intermédiaires plus fins que ceux qui servent pour la certification. Comment rendre compte de la progression de l'élève si l'on reste sur des niveaux larges ? Exemple : parcours primaire + collège concerne les niveaux A1, A2 et B1.

*Force est de constater que le professeur, dans l'exercice quotidien de son métier, est placé dans l'obligation de construire ses propres grilles et peut difficilement utiliser le CECRL en l'état. Mais, pour ce faire, il est important que sa réflexion repose sur des concepts relatifs à l'évaluation qui soient bien en place.*

### **Clarification des concepts : descripteurs, critères, indices, évaluation, échelles**

**Les descripteurs** : le CECRL définit les *descripteurs* comme « les traits concrets qui caractérisent le niveau de performance atteint par l'utilisateur de la langue ».

**Les critères** : selon la définition du dictionnaire *Le Robert* : un *critère* est « ce qui sert de base à un jugement » ; ce sera donc pour l'évaluateur « ce par quoi il va juger une production d'élève ». Dans le cadre de l'évaluation de la production orale dans une langue vivante, les critères peuvent être très nombreux et il est évident qu'un seul évaluateur ne pourra prendre en compte tous les critères. On peut montrer ici le tableau 3 (p. 28) et les tableaux de grilles (pp. 53-54) qui renvoient à une stratégie de communication : *planification, compensation, contrôle et remédiation*. Un critère ne fixe pas de niveau, alors qu'un descripteur définit, lui, un niveau.

Le CECRL se situe dans une logique d'évaluation « critériée », c'est-à-dire qu'on dégage un continuum de capacités (verticalement) et une série de domaines pertinents (critères), ce qui suppose l'identification de points de césure sur le continuum ou seuils.

Toutefois au-delà de 4 ou 5 critères, il y a risque de « surcharge intellectuelle » pour l'évaluateur et l'évaluation devient contre-productive. On trouve dans le CECRL (chap. 9, pp.146-147), des listes de critères communément retenus par différents Instituts qui délivrent des certifications.

**Les indices** sont les informations fournies à l'évaluateur par la production de l'élève.

**L'acte d'évaluation** est une activité de mesure d'une production par rapport à des critères et qui consiste à :

- identifier les indices dans la production ;

- comparer ces indices aux descripteurs ;
- situer la production sur l'échelle retenue ;
- et, au final, prendre une décision sur le niveau atteint (verdict matérialisé par une lettre ou une note).

En amont, cela suppose : la sélection de critères ; la définition de descripteurs ; l'identification des indices pertinents ; et le choix de l'échelle avec la définition des différents niveaux. Donc, c'est une affaire de choix opérés par l'évaluateur. Ceux-ci vont s'opérer en fonction de l'apprentissage qui a précédé, de ce que l'on se propose d'évaluer et de la tâche que l'on va donner.

Ces choix sont imposés par la complexité de l'objet de l'évaluation. Une production d'élève (par exemple : une prise de parole en continu) est un objet pluriel des plus complexes qui est un ensemble extrêmement dense d'indices de toutes sortes qui renvoient à des critères multiples. Il est impossible pour l'évaluateur de procéder à un recueil exhaustif des indices, c'est au contraire à un *recueil sélectif d'indices* que l'évaluateur doit se livrer.

**L'adoption d'échelles de descripteurs** est une autre question posée par le CECRL : comment choisir et définir les descripteurs de façon à ce qu'ils respectent trois conditions :

- s'inscrire dans une *logique de gradation* (le choix des modulations dans la formulation est primordial) ;
- rendre compte le plus exactement possible du niveau de performance de l'utilisateur (question de la *fiabilité*) ;
- répondre à une exigence de *facilité d'utilisation*.

Le CECRL définit des critères pour le *calibrage* des descripteurs (chap. 3 p. 30 et annexe A, pp. 148-150).

Pour qu'ils soient réellement parlants, les descripteurs doivent être l'objet d'une formulation *positive* (dire ce que l'élève est capable de faire) ; ils doivent être *précis* (pour ne pas risquer d'être redondants avec des descripteurs de Paliers précédents ou suivants) et *éviter une formulation floue* (que signifie par exemple : « Peut utiliser une gamme de stratégies appropriées » qu'entend-on par stratégies, appropriées à quoi ?) ; ils doivent être *clairs* (éviter le jargon, utiliser des phrases simples), *brefs* (contrairement à une approche holistique qui consiste à produire un long paragraphe couvrant de manière exhaustive ce que l'on considère être les traits essentiels ; une telle approche entraîne deux problèmes : d'une part, aucune production ne correspond à cet ensemble de critères, d'autre part, le temps de lecture du descripteur est long pour l'évaluateur. Par conséquent, on préférera présenter les critères en deux phrases) et *indépendants des autres descripteurs*.

## Conclusion

L'existence des descripteurs induit un changement radical avec les pratiques d'évaluation en vigueur depuis des décennies, qui consistaient à mesurer l'écart entre la production attendue (qui constituait le modèle de référence) et la production de l'élève. On mesurait un déficit alors que la démarche induite par le CECRL conduit à mesurer les éléments positifs, c'est-à-dire ce que l'élève sait faire indépendamment d'un produit normé. On mesure le chemin parcouru par l'élève, et non le chemin qui lui reste à faire.

Quelle que soit la classe, quelles que soient les tâches langagières que l'on veut évaluer, et quel que soit le moment du parcours de l'élève, *le CECRL est un outil d'aide à la réflexion sur l'évaluation, ce n'est pas un catalogue de grilles prêtes à l'emploi,*

## Atelier 2

**Dominique Baron,**  
professeur d'anglais.

### La prise de parole en continu (PPC)

#### Problématique

Comment intégrer des descripteurs du CECRL dans une fiche d'évaluation distribuée aux élèves ?

L'enseignant doit se demander quels descripteurs choisir et quels critères retenir.

Il doit élaborer une fiche utilisable pour tout document support et pour évaluer toute tâche.

Dans la pratique, il faut choisir des critères pour chaque nouvelle tâche en fonction de la séquence d'apprentissage (contenus lexicaux, grammaticaux, phonologiques, civilisationnels) et suivant la compétence évaluée.

#### Préparation d'une fiche d'évaluation générale

**Objectifs de la fiche :** la fiche a pour objectif une évaluation sommative concernant un document spécifique en liaison avec une séquence d'apprentissage centrée sur un thème précis (le contact des cultures dans l'exemple proposé plus loin) et une séquence se rapportant au travail effectué (en collaboration avec l'assistante néo-zélandaise dans notre exemple).

**Caractéristiques de cette évaluation :** l'évaluation doit permettre d'obtenir le compte rendu d'un document sonore et d'évaluer la prise de parole en continu.

**Rubriques de la fiche :** on distingue la *recevabilité du message*, la *recevabilité linguistique* et la *recevabilité phonologique*.

Chaque rubrique comporte trois degrés de compétence.

**Utilisation de la fiche :** la fiche est utilisée comme support d'évaluation puis comme support de remédiation :

- l'élève retourne à la séquence d'apprentissage ;
- l'élève retourne à son enregistrement.

L'évaluation et la fiche ne sont pas vues comme des fins en soi, mais comme une étape dans l'apprentissage.

### **Proposition de fiche d'évaluation contextualisée**

Cette fiche est élaborée en fonction du contexte ou du support étudié.

La fiche proposée ci-après permet d'évaluer la prise de parole en continu d'élèves de terminale L ; la tâche consiste à rendre compte d'un document sonore de la BBC. Cette évaluation a eu lieu en fin de séquence.

La tâche à accomplir permettait aux élèves de réutiliser les structures et le lexique activés pendant la séquence mais aussi de répondre à la problématique culturelle : la place des minorités autochtones dans les dominions, ici les Maoris en Nouvelle-Zélande.

Chaque descripteur choisi correspond à un degré de compétence attendu par le professeur. Chaque degré est choisi en fonction des apprentissages déjà réalisés.

**Recevabilité du message (« fond ») :** pour en déterminer les trois degrés, on est proche des trois niveaux de compréhension : *compréhension globale / compréhension sélective / compréhension de l'implicite* (Instructions officielles de seconde, 2002) :

- degré 1 : repérage et traitement d'indices de base (situer un document) ;
- degré 2 : repérage et traitement d'indices relevant de la compréhension détaillée ;
- degré 3 : repérage et traitement d'indices relevant de l'implicite (place des Maoris dans la société néo-zélandaise) et prise en compte de la tâche (rendre compte et donner son opinion sur le sujet, c'est-à-dire s'impliquer en tant que citoyen).

**Recevabilité linguistique :** pour les « énoncés complexes », le critère est le réemploi à bon escient des structures grammaticales et du lexique activés en classe.

**Recevabilité phonologique :** le critère est l'accentuation des mots porteurs de sens et les schémas intonatifs – points travaillés depuis au moins la classe de première.

**Interrogations nécessaires avant l'utilisation de la fiche :** quel nombre de points attribuer à la recevabilité du message si l'élève est capable de donner des renseignements plus complexes alors que le degré 1 est non atteint ?

Ce niveau a été atteint par tous les élèves évalués.

**Proposition de fiche d'évaluation de la compréhension orale et de la PPC**

(Document de départ : Maori New King, *lab work 1*, BBC, 23/08/06)

	Fond	Recevabilité linguistique	Recevabilité phonologique
Degré 1	Est capable fournir des renseignements simples du document (type de document/ pays/ thème/général/date). 1 à 2,5 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est capable de reproduire certains énoncés de l'enregistrement.</li> <li>- Est capable de produire des énoncés très courts.</li> <li>- Est capable d'utiliser des expressions simples.</li> </ul> 1 à 2 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est capable de prononcer correctement des mots simples.</li> <li>- Est capable d'accentuer les mots porteurs de sens dans un énoncé court.</li> </ul> 1 à 2,5 points
Degré 2	Est capable de donner des renseignements plus complexes (cession de la Nouvelle-Zélande à la Couronne britannique/date). 3 à 4,5 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est capable de produire des énoncés plus complexes avec cependant des erreurs fréquentes.</li> <li>- Est capable de produire des énoncés plus complexes avec des pauses pour chercher ses mots.</li> </ul> 2,5 à 4,5 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est capable de parfois parler de manière fluide.</li> <li>- Est capable de produire un schéma intonatif descendant à bon escient.</li> </ul> 3 à 4,5 points

*Thème 4 – Évaluer les compétences orales : objectifs, critères, descripteurs*

	Fond	Recevabilité linguistique	Recevabilité phonologique
Degré 3	Est capable d'expliquer la place des Maoris dans la société néo-zélandaise. 5 à 6,5 points	- Est capable de produire des énoncés complexes avec des erreurs occasionnelles. - Est capable de mobiliser le lexique adéquat. 5 à 6,5 points	- Est capable de parler de manière fluide. - Est capable d'accentuer les mots porteurs de sens - Est capable de produire le schéma intonatif adéquat. 5 à 7 points

### **Atelier 3**

**Carmelina Boi,**  
IA-IPR, d'italien.

**Agnieska Balandard,**  
Professeure d'italien.

#### **Les trois types d'évaluation de l'oral**

Pour les définir, nous reprendrons la métaphore du Marathon.

L'évaluation *diagnostique* permet de connaître ses élèves et leurs besoins (avant l'entraînement : bilan santé).

L'évaluation *formative* consiste à les aider à progresser (entraînement à l'aide d'exercices divers et détermination du régime à suivre).

L'évaluation *sommative* (finale) donne la position des élèves par rapport à des attendus (ils sont sur la ligne de départ : on va les chronométrer).

#### **Ces évaluations sont-elles présentes dans nos pratiques ?**

*L'évaluation diagnostique* est « institutionnalisée » par les évaluations des classes de sixième ou de seconde.

La question est de savoir comment elle est prise en compte par les enseignants voire intégrée dans leur démarche. Elle peut être pratiquée en amont des séquences : pour faire le point, savoir ce que les élèves maîtrisent.

*L'évaluation sommative* est « dans le système » par les examens et les certifications. Elle est pratiquée en classe sous forme de contrôles et de devoirs ; elle est souvent vécue comme une évaluation-sanction. À l'oral, elle crée des inhibitions qui freinent les progrès, elle apparaît souvent subjective et discutable (notes de « participation »...).

*L'évaluation formative* est très rare car elle induit des habitudes de travail qu'il faut imposer très tôt dans la classe pour qu'elles soient efficaces. Elle permet surtout à l'élève de *se situer* par rapport à des attendus ; de mesurer *sa performance* à un moment déterminé de son apprentissage et d'évaluer le chemin à parcourir, les

efforts à fournir pour *progresser*. Elle favorise l'entraînement et *elle doit être perçue comme telle pour être efficace*.

Dans le cadre d'une préparation au baccalauréat (STG et autres), cette évaluation orale se justifie dans tous les cas : pour les élèves subissant une épreuve orale et pour les autres : la pratique et l'évaluation de l'oral permettent de progresser rapidement et de rendre aussi la production écrite plus fluide.

C'est la forme que peut prendre la quatrième tâche de l'apprenant : *analyser la langue ; construire l'énoncé ; mettre en contexte ; comparer*. « Pour continuer à progresser, l'apprenant doit pouvoir comparer en permanence son propre comportement linguistique à celui que la langue cible requiert ». (M. Pendanx, in *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*).

### **Une expérience d'évaluation : l'évaluation « contractualisée » (Agnieska Balandard)**

On peut parler d'*évaluation contractualisée* car les critères sont intégrés par les élèves (ils savent ce que l'on attend d'eux) et ces derniers y participent activement (ils disposent d'une grille pour évaluer leurs camarades). Pratiquée à intervalles réguliers, elle favorise *l'implication* de l'élève et le *responsabilise*.

#### **Problématique**

Comment évaluer à l'oral pour que les élèves s'impliquent et qu'ils réussissent le mieux possible aux examens mais aussi pour qu'ils ne se laissent pas bloquer par leurs difficultés ou leur timidité ?

Comment donner aux élèves l'habitude de prendre la parole, surtout au lycée ?

Comment les aider à se situer dans leur parcours ?

Comment attribuer une note qui ne soit pas perçue comme subjective, « tombée du ciel » ?

Comment sortir d'une situation « artificielle » d'évaluation et l'intégrer dans l'apprentissage (afin d'apprécier les progrès accomplis) ?

#### **Solution proposée**

L'idée est de « contractualiser » l'évaluation orale : les élèves en connaissent les règles et la perçoivent différemment.

### **Mise au point d'une double grille**

Cette grille personnelle sera élaborée à partir du CECRL. Elle permettra une mesure en termes de performance pour « sortir » de l'évaluation habituelle (nombre de points attribués par item).

La traduction des items et un nombre limité d'alternatives permettront d'utiliser facilement et rapidement cette grille. Une colonne « Conseils » les aidera à comprendre l'objectif visé et leur donnera des éléments qui leur permettront d'évoluer (*cf.* ci-après).

Cette grille sera réutilisable pour différentes activités.

Pour les élèves, cette évaluation vise à les rassurer pour les amener à s'exprimer ; à les aider à cerner leurs lacunes et à impliquer l'ensemble du groupe dans une activité qui concerne quelques individus.

### **Modalités**

On procède de la manière suivante :

- choix des évaluateurs dans la classe (éviter les liens d'amitiés trop forts qui nuiraient à l'objectivité) ;
- distribution des grilles ;
- choix des élèves qui vont s'exprimer (souvent volontaires) ;
- pour rassurer les élèves et leur faire comprendre ce que l'on attend précisément d'eux, on donnera les consignes d'abord en français, puis en italien ;
- descriptif succinct d'une activité (travail en binôme ou évaluation individuelle) ;
- les élèves connaissent la grille : ils cochent ;
- interrogation de 10 minutes (pas plus) ;
- ramassage des grilles et commentaire en commençant par la grille des élèves (constat d'accord entre la grille du professeur et les grilles des élèves, les distorsions sont très rares) ;
- ajout des suggestions du professeur : surtout parce que la partie « Conseils » ne comporte souvent qu'un constat et pas une véritable réorientation de l'apprentissage ;
- temps de l'évaluation : 15 minutes.

### **Réalisation : exemple de séquence**

Première LV3 / troisième LV2.

On utilise une fiche lexicale sur le temps et les tenues vestimentaires.

L'objectif de communication est la capacité de demander des informations sur le temps pour choisir une tenue vestimentaire adéquate lors d'un voyage.

La production orale s'effectue en interaction ou en continu

Thème 4 – Évaluer les compétences orales : objectifs, critères, descripteurs

On divise la classe en deux groupes ou en binômes :

Groupe 1 : une partie de la fiche complète (dessin + ville) et la seconde partie ville sans dessin ;

Groupe 2 : inverse.

Consigne : “*Siete insieme dovete lavorare insieme*”.

Coup de fil

*Senti arrivo domani, che tempo fa ?*

.....

*Come devo vestirmi? Che cosa devo portarmi?*

.....

*E da te, che tempo fa ?*

.....

**Grille du professeur : évaluation de la performance de l’élève en pourcentages**

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Autonomie										
Compétence socio-linguistique Maîtrise des codes de communication										
Compétences pragmatiques Cohérence Demander / donner des informations										

**Grille distribuée aux élèves évaluateurs** : traduction des items et choix simplifié.

La rubrique « Conseils » doit permettre d'orienter les efforts des élèves évalués.

Les élèves qui ont participé	Oui	Non	Conseils
Ont-ils eu besoin d'aide ?			
Ont-ils su utiliser les expressions utiles dans cette situation ?			
Ont-ils réussi à : - se faire comprendre - obtenir ce qu'ils voulaient (convaincre, démontrer)			

Les élèves évaluateurs (2 ou 3 élèves) procèdent à l'évaluation de 3 ou 4 binômes.

À la fin de toutes les prestations, on effectue la comparaison des grilles et on procède à d'éventuelles justifications.

Lors de la phase bilan : les évaluateurs donnent des conseils aux élèves évalués.

Il n'est pas prévu d'attribuer une note aux élèves évalués mais ils en souhaitent une, car ils veulent se situer dans la classe et connaître la valeur de leur travail.

Une seule note sera prise en compte à la fin du trimestre, la meilleure. Cette mesure est très incitative.

### **Résultats et effets (sur l'apprentissage)**

Dans certains cas les élèves se situent dans la classe sur un plan purement disciplinaire (à l'inverse des hiérarchisations qui s'opèrent sous la pression des phénomènes de groupe).

Les élèves prennent conscience de la mobilisation nécessaire de ce qui a été appris en classe (de la fonction même des compétences linguistiques, de leur apprentissage et ils procèdent à leur autocorrection). Ils prennent aussi conscience de la nécessité de connaître le vocabulaire, la grammaire, etc. En outre, dans la composition des

#### *Thème 4 – Évaluer les compétences orales : objectifs, critères, descripteurs*

binômes, on peut observer un phénomène d'entraînement vers le haut (stimulation : un élève en difficulté travaillera avec un élève plus à l'aise).

Ainsi les élèves sont rassurés en constatant qu'ils savent « faire quelque chose », qu'ils possèdent un savoir-faire même lorsqu'ils ont des lacunes dans le domaine des savoirs.

On peut observer aussi plus de sérieux dans l'approche des activités proposées car pour certains élèves l'oral n'est plus un moment de « détente ». On constate parallèlement une meilleure intégration des élèves dans les activités proposées, moins, voire plus du tout de phénomène de « marginalisation », « d'externalisation » par rapport aux activités proposées.

Enfin, l'interrogation orale n'est plus une corvée et les élèves sont souvent volontaires et confiants.

Ils demandent même d'être interrogés afin d'améliorer leurs performances. On ressent de l'empathie envers les élèves interrogés, tout le monde se sent concerné par l'exercice.

Nous remarquons néanmoins que le professeur peut se sentir déstabilisé en constatant des lacunes car il ne dispose pas de solutions immédiates pour y remédier (certains exercices traditionnels se révèlent inutiles, le professeur est amené à chercher d'autres solutions).

## Synthèse du thème 4

**Bruno Levallois,**  
Inspecteur général de l'Éducation nationale,  
groupe Langues vivantes, arabe.

Vous noterez que nous avons volontairement convié à cette table des professeurs de langues un peu moins enseignées dans le système éducatif.

Les interventions ont été très diverses, à partir d'expériences d'évaluation elles-mêmes très variées : expériences de classe avec des scénarios de prise de parole, dont une conférence de presse préparée dans le cadre des débats citoyens dans l'académie de Rouen, organisation de groupes de compétence, ou bien la mise en place de dispositifs d'évaluation, variés également, au niveau de la classe, de l'établissement, de l'académie, y compris inter-langues, sur la charnière par exemple des CM2- sixièmes ou des troisièmes-secondes et même un travail dans le cadre de « banques outils ».

De nombreuses langues étaient représentées : anglais, allemand, espagnol, italien et arabe.

On a distingué les différents types d'évaluations : diagnostique (sans finalité notée), formative (qui inclut l'évaluation de savoirs), auto-évaluation ou auto-positionnement (qui se rattache plutôt d'ailleurs à l'évaluation formative), évaluation sommative (qui vise une note et une fonction institutionnelle), certificative. Pour cette dernière, notre collègue germaniste a évoqué la première expérimentation de certification en allemand, en insistant sur le fait que celle-ci est absolument ancrée dans les programmes. Dans la thématique qui y est définie, les notions culturelles ont servi de point de départ à la certification, ce qui ne supposait pas une préparation spécifique à une certification extérieure et particulière.

Nous avons vérifié que le principe de l'évaluation positive est désormais acquis. Nous avons distingué évaluation et entraînement, tout en considérant des effets d'aller-retour, ce qui nous a amenés à considérer que l'évaluation se trouve au cœur des nouveaux dispositifs d'enseignement. C'est ce qui permet des organisations nouvelles par groupes de compétence. Elle se situe également au cœur des besoins sociaux récents de certification ou d'évaluation de l'action publique, en particulier avec la Lolf qui nous y invite, et au cœur des nouvelles modalités d'examen. La

nouvelle épreuve orale de langue vivante au baccalauréat STG n'est qu'un début d'une redéfinition des examens.

Mais l'évaluation bouscule les pratiques. L'élaboration de critères, de descripteurs de compétences oblige à clarifier des objectifs d'enseignement donc les moyens mis en œuvre. Cette question est essentielle pour les compétences orales parce qu'elles peuvent devenir enfin un objet mieux identifié et définissable. L'activité orale est par essence insaisissable et met en jeu le « tout » de la langue, beaucoup plus que l'écrit, qui fait des « ponctions » plus précises. L'oral met en jeu aussi bien les composantes cognitives, psychomotrices, psychologiques, sociologiques que les fonctions informatives ou pragmatiques et même strictement phatiques. Il est essentiel que puissent s'établir des critères pour définir et entrer dans ce tout. Le fait que la compréhension orale connaisse le plus gros déficit de descripteurs dans le *Cadre* n'est pas anodin.

L'oral devient alors programmable dans un cheminement balisé : les élèves peuvent savoir où ils sont et où on les mène. C'est un levier pédagogique puissant. *La réflexion sur les critères et les descripteurs oraux entraîne une remise à plat des pratiques d'enseignement.* On s'aperçoit, par exemple, que le questionnement n'est à peu près jamais travaillé puisque c'est l'enseignant qui est en position de questionneur et non les élèves, sauf dans les dispositifs d'interaction réelle comme les interviews.

De même, pour le niveau 2 de l'évaluation à l'entrée en sixième, en anglais, la réponse à la question « *Do you like something ?* » est « *Yes* » (au lieu de « *Yes, I do.* »). Certains considérant la réponse comme non recevable, cet exemple a donné lieu à un très vif débat, intéressant en ce qu'il a permis de poser la question essentielle de la réalité de l'échange oral tel qu'il se pratique et, par ailleurs, de ce qui est recevable ou non à un certain niveau de compétences.

De plus, ce travail sur l'évaluation orale permet aussi aux élèves de prendre conscience de leurs capacités réelles, grâce aux balises, et qu'ils ne sont pas au niveau zéro, mais dans un cheminement qui les mène à un but. Des enseignants de classes nombreuses ont indiqué que la remobilisation touchait alors tous les élèves.

Enfin, une des retombées mentionnées est la forte incitation au travail en équipe que permet le travail sur l'évaluation, *vertical* (CM2-sixième et troisième-seconde en particulier et à l'intérieur d'un même établissement), mais aussi *horizontal*, avec des organisations d'enseignement en barrette permettant la mise en place de groupes de compétence et des équipes interlangues.

En conclusion, j'évoquerai la forte inquiétude quant à la confusion faite entre le *Cadre* et les programmes. Les programmes d'enseignement (Palier 1 et bientôt 2) sont, jusqu'à nouvel ordre du Ministre, notre référence. *Le Cadre européen n'est qu'un instrument de travail* à l'intention des décideurs, très riche et incomplet. Nous observons des dérives graves chez les enseignants, les chefs d'établissements, les formateurs, les inspecteurs académiques et même chez certains recteurs qui considèrent le CECRL comme la référence. C'est une erreur. Les programmes sont eux-mêmes très clairement adossés au *Cadre*, de l'élémentaire à la terminale, et ils sont notre référence.

## Conclusion des travaux

---

**Daniel Charbonnier** : Permettez-moi un bref moment de récapitulation afin de retenir quelques mots-clés des comptes rendus d'ateliers.

Je retiendrai le terme « qualité », d'abord, pour les interventions systématiquement qualifiées de riches et diverses qui ont permis d'analyser l'ensemble des problématiques dans la mise en œuvre d'une évaluation des compétences orales. J'ai noté également la récurrence du singulier pour la discipline « langues vivantes », que commandaient l'organisation interlangues, mais aussi l'expression « travail en équipe » dans les établissements et travail inter-langues.

Cela indique clairement que nous sommes à un tournant, mais ne nous trompons pas sur sa nature. Je m'adresse particulièrement aux collègues IA-IPR : ces textes, parus il y a huit jours, sont utiles. Ils ne sont pas des problèmes, comme le considère un discours catégoriel ou syndicaliste, ni des absolues nouveautés n'entrant pas dans la mission de base des professeurs de langues. Il ne s'agit pas d'un tournant organisationnel, administratif ou pédagogique au sens superficiel du terme, mais d'un moment où l'Institution décide de positiver la « surdétermination » des pratiques pédagogiques par l'évaluation finale sommative et par les modalités d'obtention du Baccalauréat, en prenant appui sur cette surdétermination et en faisant le pari que les pratiques pédagogiques vont effectivement changer.

N'oublions pas à ce sujet ce qu'écrivaient les inspecteurs généraux en 1999 et qui pouvait sembler précurseur, dans un des premiers développements de la très longue partie consacrée aux langues vivantes (le pluriel était systématiquement utilisé, ce tournant est bien pris désormais) : « L'oral a toujours figuré au rang des préoccupations des instances chargées de régir l'enseignement des langues vivantes. C'est ainsi que les Instructions de 1890 insistent sur la nécessité de « garder à l'exercice de conversation au moins l'apparence d'une conversation improvisée. » C'est ainsi également qu'une circulaire en date du 15 novembre 1901 constate : « Nos bons élèves font bien les versions et les thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de soutenir une conversation ». Cette contribution des inspecteurs généraux, très utile, et fortement remarquée à l'époque, s'était amusée à pointer la présence dans les textes officiels d'un intérêt pour l'oral. On voit au passage l'importance de l'histoire de l'explication de texte qui a occulté l'oral au siècle précédent.

Une autre remarque dans l'introduction générale du rapport mérite d'être citée : « Alors qu'on pense savoir évaluer les productions écrites, en fonction de critères considérés comme objectifs, le déficit de la réflexion didactique sur l'oral fait qu'on a beaucoup plus de mal à l'évaluer, [j'espère que ces journées ont contribué à combler ce déficit] on hésite aussi davantage à le faire. Alors que la production écrite se laisse détacher de son producteur, l'oral semble toujours engager celui-ci dans ce qu'il est, et non seulement dans ce qu'il fait. » Il s'agit d'une belle formule sous jacente aux observations faites dans les ateliers.

Si une des difficultés inhérentes à l'évaluation de l'oral tient à la nature de l'oral, nos collègues disaient bien, il y a sept ans, à quel point les langues vivantes étaient dans un paradoxe total : « Les langues vivantes sont une discipline originale, dans la mesure où la langue constitue à la fois le vecteur et l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage, originalité partagée par la discipline français-lettres. » Puis, paradoxe suivant cette évidence : « Les professeurs de langues vivantes sont parfois gênés pour définir leurs attentes en matière d'oral ou simplement pour en parler. Les « Ils l'ont vu » renvoyant souvent à des connaissances grammaticales théoriques, sont plus fréquents que les « Ils savent dire ceci » ou les « J'attends d'eux qu'ils sachent dire ceci », ce qui témoigne d'une définition d'objectifs en termes de « faire », le faire étant le seul moyen pour l'oral d'exister. »

La problématique d'approche actionnelle du « Petit livre rouge » était ainsi déjà présente en 1999. Le « faire », vu comme devant être au cœur des apprentissages de langue, est directement lié à la lutte contre ce scepticisme des élèves quant à la nécessité de communiquer que j'évoquais hier en ouverture. Ce sens que nous cherchons, au cœur de l'évaluation des enseignements, où peut-il être, sinon dans les petits livres bordeaux ?

Je donne encore une citation, au deuxième alinéa du *BO* hors-série n°5 du 9 septembre 2005, concernant la terminale, générale ou technologique : « Dans le cadre particulier de l'école [nous avons rappelé que sa nature artificielle devait être prise en compte], et conformément à ses missions intellectuelles et éducatives fondamentales, les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par les contenus culturels. » Si nous voulons essayer ensemble de mettre un point final au débat sur l'« ancillarisation » et l'utilitarisme des langues vivantes, si nous voulons lutter contre les dérives citées et cette demande pressante de performance communicationnelle mal comprise et amplifiée par les médias, il faut remettre au cœur des enseignements leurs missions intellectuelle et éducative.

## Débat avec la salle

**Une participante, professeure et formatrice :** Je ne suis pas d'accord avec le fait que le CECRL soit un outil pour les décideurs parce que je constate qu'il fait évoluer les pratiques sur le terrain. Par ailleurs, ces journées ont permis de voir que les programmes seuls, contenus dans le livret grenat censé être notre référence, n'ont jusqu'à présent pas permis d'évaluer l'oral.

**Bruno Levallois :** Le CECRL a cependant un gros déficit de descripteurs de compréhension orale. Ce ne sont pas les programmes, mais le CECRL qui est dans cette difficulté. Je redis par ailleurs que le seul texte réglementaire qui nous oblige est le programme, qu'il plaise ou non. Les programmes de langues ne sont toutefois pas des instruments d'évaluation. Le CECRL permet une avancée de la réflexion sur de nombreux points, y compris l'évaluation, puisque le cœur de sa problématique est de proposer des descripteurs permettant l'évaluation. Il est cependant très faible pour la compréhension orale, mais aussi pour les compétences culturelles et les auteurs le reconnaissent.

**Daniel Charbonnier :** Levons tout malentendu, nous n'avons pas opposé CECRL et programme scolaire français. Nous avons voulu signaler les dérives possibles, si on utilise mal un outil par ailleurs tout à fait efficace pour faire évoluer les pratiques. Les objectifs sont les programmes. Les deux sont complémentaires.

**Myriem Bouzaher :** Se référer exclusivement aux programmes – adossés au *Cadre* – permet de résoudre cette fausse polémique sur cette réforme : vider les langues de tout contenu culturel. Le *Cadre* ne contient pas, et pour cause, de référence à la culture. Or, les programmes s'ancrent avant toute chose sur les contenus culturels. Culture et langue me semblent indissociables, mais il n'y a pas d'opposition entre la volonté de performance dans une langue et la culture dans laquelle cette performance doit s'ancre.

**Une participante, professeure d'espagnol et formatrice :** Il me semble que Françoise Duchêne a indiqué que l'expression orale en interaction ne serait pas évaluée alors que dans les programmes STG se trouve une partie sur l'interaction. Qu'en est-il ?

**Françoise Duchêne :** C'était une provocation de ma part, dans laquelle j'évoquais le constat fait aujourd'hui dans les classes. Ma remarque ne concernait pas les évaluations institutionnelles qui nous attendent.

**Un maître de conférence à l'IUFM de Caen :** Concernant la formation continue en IUFM, le Haut Conseil de l'Éducation indique, dans ses recommandations qui viennent de paraître, la suppression des questions didactiques et même des questions

sur les programmes pour l'épreuve pré-professionnelle du Capes. Qu'en pensez-vous ? Il me paraît choquant et inquiétant de priver les PLC1 d'une formation sur les programmes, alors que l'évolution s'oriente vers plus de pré-professionnalisation.

**D. C. :** Vous évoquez l'épreuve dite « sur dossier ». Le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) pose la question de savoir si l'on doit en recrutement initial théorique évaluer les candidats sur des connaissances perçues comme professionnelles, mais je ne crois pas qu'il soit question de faire l'impasse totale sur des « dispositions à ». De plus, il s'agit pour l'instant de recommandations et pas de ce qui est prévu pour les concours. Je ne peux, de plus, répondre pour le Haut Conseil de l'Éducation. Je renvoie les collègues intéressés à l'avis du HCE du 31 octobre 2006, la partie 1.3.

Le 12 décembre 2006, se tiendra la prochaine réunion du groupe Langues vivantes, qui fera le point, ce que nous avons volontairement évité sur ces deux jours pour des raisons de temps, sur les questions pratiques autour de la mise en place des épreuves définies par les deux textes du 16 Novembre. Les questions sont centralisées par les bureaux des lycées et seront examinées la semaine prochaine, mais si vous pensez que ces circuits risquent de ne pas prendre en compte toutes vos préoccupations, ma boîte électronique est ouverte pour la collecte, à condition que vous mettiez en copie votre inspecteur général, ceci jusqu'au week-end du 9-10 décembre.

Nous avons conscience que des questions se posent sur divers sujets : la nature des documents déclencheurs, le sens de cette énumération, des termes apparaissant compliqués, comme « aphorisme ». Cette question est récurrente, mais des aphorismes comme « *Nobody's perfect* » ou « *Time is money* » peuvent être compris par des élèves. Il existe des faux problèmes, des malentendus, des questions de lecture du texte, et nous sommes à votre disposition pour amorcer, *via* la messagerie, un groupe de réflexion avec les collègues directement concernés par l'élaboration des supports.

## Déjà parus dans la collection

---

### « Les Actes de la Dgesco »

- *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*  
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,  
7800B431, 13,50 €
- *Dépendances et conduites à risque à l'adolescence*  
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,  
7800B432, 12,50 €
- *Regroupement des acteurs des classes-relais*  
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,  
7800B433, 12,50 €
- *Prévention de la violence et accompagnement des établissements*  
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,  
7800B434, 13,50 €
- *L'Internat : pour qui ? pour quoi ?*  
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,  
7800B435, 12 €
- *Analyses de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*  
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,  
7800B436, 12 €
- *La Formation continue ouverte et à distance*  
CRDP de Basse-Normandie, 2002,  
140B3960, 12 €
- *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle : incidences sur la formation*  
CRDP de l'académie de Versailles, 2002,  
7800B437, 12 €
- *La Pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques,*  
Histoire des sciences (tome I)  
CRDP de Basse-Normandie, 2002,  
140B3970, 16 €
- *La Pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques,*  
Place de l'expérience (tome II)  
CRDP de Basse-Normandie, 2003,  
140B3980, 16 €

*L'évaluation des compétences orales en langues vivantes*

- ***Entre le texte et l'image : la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,  
7800B439, 15 €
- ***Didactiques de l'oral***  
CRDP de Basse-Normandie, 2003,  
140B4010, 20 €
- ***Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants***  
CRDP de Basse-Normandie, 2003,  
140B4020, 12 €
- ***Europe et islam, islams d'Europe***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,  
7800B440, 15 €
- ***L'Enseignement du fait religieux***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2003,  
7800B442, 23 €
- ***Apprendre l'histoire et la géographie à l'école***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,  
7800B444, 18 €
- ***La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,  
7800BF26, 15 €
- ***Religions et modernité***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,  
7800B445, 23 €
- ***L'Enseignement des sciences économiques et sociales***  
CRDP de Basse-Normandie, 2005,  
140B4090, 10 €
- ***Éduquer à l'environnement, vers un développement durable***  
CRDP de Basse-Normandie, 2005,  
140B4100, 13 €
- ***Enseigner le chinois***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2005,  
7800B450, 25 €
- ***L'Intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2005,  
7800B449, 15 €
- ***Espace et éducation***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,  
7800B451, 16 €
- ***Les sciences de la vie et de la Terre au XXI<sup>e</sup> siècle : enjeux et implications***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,  
7800B452, 16 €

- ***Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,  
7800B453, 16 €
- ***Approches de l'Islam. L'histoire, les œuvres, l'actualité...***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,  
7800B455, 15 €
- ***Enseigner les œuvres littéraires en traduction***  
CRDP de l'académie de Versailles, 2007,  
7800B458, 15 €

Achévé d'imprimer