Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

L'évaluation de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères :

Etudes sur les pratiques enseignantes des classes de collèges et de lycées

Présentée par
Anne-Cécile Grodet

Sous la direction de

Hervé Breton, Maitre de conférences associé
Noël Denoyel, Maître de conférences
Roland Fonteneau, Maître de conférences
Sylvie Gaulier, Maître de conférences associé
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences
Josette Layec, Maître de conférences associé
Sébastien Pesce, chargé de cours
Gaston Pineau, Professeur émérite

En vue de la rédaction du
Master Professionnel 1ère année – Arts, Lettres & langues
Mention- Langues, Education et Francophonie
Spécialité- Sciences de l'Education
Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

SOMMAIRE

Sommaire 2
Quatrième de couverture 4
Introduction générale 6

Partie 1 : Réflexion et concepts 8

I.De la réflexion à la recherche action 9

I.1Genèse du projet 9
I.2 Cadre institutionel 12

II. L'évaluation un dispositif pédagogique adapté aux besoins éducatifs ? 20

II.1 Introduction 20
II.2 Les types d'évaluation 21
II.3 Les formes de résultats 22
II.4 L'évolution de l'évaluation 27
II.5 Un autre regard sur l'évaluation : l'approche par compétences 29
II.6 Conclusion 34

III. Compréhension des notions d'apprentissage et d'apprenant pour une meilleure pédagogie 36

III.1 Introduction 36
III.2 Les phases d'apprentissage 38
III.3 Les théories d'apprentissage 40
III.4 Les méthodes d'apprentissage 42
III.5 Les types d'apprenants 45
III.6 Conclusion 48

IV. L'oral en classe de langue pour une meilleure appropriation des schèmes de la langue étrangère 49

IV.1 Introduction 49
IV.2 Théories et méthodes d'appropriation des langues étrangères 52
IV.4 Pratique et évolution de l'oral dans l'enseignement des langues 62
IV.3 Réflexion sur la notion d'erreur à l'oral 68
IV.5 Conclusion 77

V. Problématisation et hypothèses de recherche 78

VI. Conclusion 79

Partie 2 Méthodologie de la recherche 81

I.Introduction 82

II.Présentation du terrain de recherche et de la méthodologie 82

II.1 Population 82
II.2 Méthodologie de recueil de données 88

III. Analyse des différentes données récupérées..... 98

III.1 L'observation 98
III.2. L'entretien 109
III.3 Le questionnaire 118

IV. De l'analyse des données à la vérification des hypothèses 127

V. Conclusion..... 142

Partie 3 : Annexes..... 144

I. Recueil de données..... 145

I.1 L'observation 145
I.2 L'entretien..... 157
I.3 Le questionnaire..... 165

II. Textes officiels..... 173

II.1 Bulletin officiel [B.O] n° 31 du 1er Septembre 2005 – mene 0501621D 173
II.2 Circulaire n° 97-123 du 23/05/1997 176
II.3 Circulaire N°92-234 du 19-08-1992 (rectifiée) BOEN N°33 du 3-09-1992 :..... 181

III. Niveaux communs de compétences – Échelle globale..... 184

IV. Portefolio des langues 189

V. Références 229

V.1 Bibliographie par auteurs 229
V.2 Bibliographie par thèmes et année de parution: 233
V.3 Sites internet 237

VI. Table des Matières..... 238

QUATRIEME DE COUVERTURE

Université : Arts et Sciences Humaines François Rabelais - Tours

Année : 2009-2010

Titre : L'évaluation de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères :

Sous titre : Etudes sur les pratiques enseignantes des classes de collèges et de lycées.

Présentée par : Grodet Anne-Cécile

En vue de : rédaction du Master Professionnel 1ère année – Arts, Lettres & langues

Mention- Langues, Education et Francophonie

Spécialité- Sciences de l'Education

Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

Après une période de centrage sur les méthodes, suivie d'une période de centrage sur l'apprenant , nous en sommes aujourd'hui à envisager les parcours et les procédures d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères d'une façon plus globale , mais surtout en introduisant une dimension orale (cours de littérature en langue étrangère pour les filières littéraires , adoption du Cadre Européen Commun de références pour les Langues…).

Ce travail met l'accent sur le dispositif pédagogique qu'est l'évaluation et tente de comprendre la difficulté d'acquisition d'une langue étrangère chez des apprenants de cycle secondaire en s'intéressant à la pratique de l'oral en classe de langue.

Cette recherche est contextualisée par des observations, des entretiens et des questionnaires effectués sur des enseignants et des élèves de collèges et lycées.

Les données recueillies permettent d'illustrer la restriction que font les enseignants de l'évaluation et le manque de lien entre les apprentissages, responsables, en grande partie, de la difficulté des élèves à assimiler des savoirs trop éloignés de leurs besoins.

Cette étude illustre aussi le manque de pratiques orales en classe de langue vivante, manque principalement dû à la formation restreinte des professeurs dans ce champ disciplinaire mais aussi au peu de règles institutionnelles régissant cet enseignement.

Mots Clefs : évaluation –compétences apprentissage –oralité langue étrangère erreur-

University :	Arts and Humain sciences François Rabelais – Tours
Scholar year :	2009-2010
title :	L'évaluation de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères :
sub title :	études sur les pratiques enseignantes des classes de collèges et de lycées.
by :	Grodet Anne-Cécile
In the aim of :	rédaction du Master Professionnel 1ère année – Arts, Lettres & langues Mention- Langues, Education et Francophonie Spécialité- Sciences de l'Education Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

After researchers studied methods, then learners, they nowadays are going to consider career and methods of teaching foreign languages with a more general point of view and above all including the oral dimension (foreign language literary classes for the Arts sections, adoption of the European common framework for languages …).

This work stresses the evaluation as an educational system and tries to understand why high school students have some difficulties in learning and using foreign languages. To understand that problem the author takes an active interest in the ordinary run of things of the oral methods in language classes.

This research is put into practise through out observations, interviews and question papers made on teachers and students from junior and senior high schools. The piece of information caught on that way can explain the restriction made by the teachers and the existing gap between learning and needs, which constitutes a huge part if the difficulties to learn a foreign language.

That work also shows the lack of oral practices in living languages, lack caused by the teachers limited training in that field, but the limited institutional instructions on that subject too.

Key words: evaluation – skills- learning-oral practices- foreign languages – mistakes

INTRODUCTION GENERALE

La France fait partie de l'union européenne, communauté composée de 27 pays et comprenant 23 langues officielles dont 3 langues de travail (français, anglais, allemand) L'apprentissage de la langue étrangère s'y fait essentiellement dans l'enseignement secondaire avec 600 heures sur une durée de 8 à 10 ans :

- Une section générale où l'enfant apprend une première langue (LV1) dès son entrée en sixième et une deuxième langue (LV2) [1] dès son entrée en 4ème.
- Une section bi langue où l'enfant apprend deux langues simultanément dès son entrée en sixième. C'est seulement en classe de Seconde qu'il mettra l'accent sur l'une ou l'autre, en leur attribuant les statuts de LV1 et LV2.
- Une section européenne où est proposé à l'enfant dès la 4ème un renforcement linguistique[2] qui met l'accent sur la culture et l'histoire, de l'Europe et du pays dont la langue est étudiée. A partir de la classe de Seconde est introduite une Discipline Non Linguistique (DNL) dispensée en langue étrangère ; il est à remarquer que c'est la seule section à proposer une épreuve orale au Baccalauréat.

Au parlement européen les députés juniors ont adopté, le 11 mai 2002, une proposition de loi visant à jumeler chaque école française avec, au moins, une autre école de l'union européenne, prévoyant l'organisation de rencontres entre les élèves, dans leur pays respectifs, au moins une fois au cours de leur scolarité.

Parmi les mesures fortes visant à améliorer le niveau de compétences des élèves en langues étrangères [3] la France,

- les a introduites en 2005 dans l'enseignement primaire à partir du CE1[4].
- A Programmé dès la rentrée 2010 des sections littéraires à partir du lycée où des cours de littérature seront dispensés en langue étrangère, permettant à la fois une utilisation de la langue comme outil de communication mais aussi un accès à la

[1] Langue vivante 1(4heures) et langue vivante 2 (3 heures)
[2] Deux heures hebdomadaires supplémentaires de cours, soit cinq heures au total
[3]Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, l'arrêté du 10 mai 2005[3], et le décret n°2005-1011 du 22 août 2005
[4] Généralisation de cet enseignement en 2007

culture étrangère par le biais du livre.

Or les différentes enquêtes publiées par la Commission des Communautés européennes continuent à montrer que 44% des petits français ne peuvent communiquer dans une langue autre que la leur .Nous nous intéresserons donc à leurs formation afin de comprendre pourquoi, malgré ces heures d'enseignement et la variété des filières, ils ne peuvent s'exprimer dans une langue étrangère.

Nous aborderons ce travail en deux parties :

- La première partie a pour objectif de présenter les motivations de la recherche et les différents concepts.
- La seconde partie sera consacrée aux investigations sur le terrain où nous présenterons les méthodes de recueil de données et analyserons les résultats obtenus.

Partie 1 : Réflexion et concepts

I.De la réflexion à la recherche action

I.1GENESE DU PROJET

Nous commencerons dans un premier temps par un chapitre retraçant la genèse de notre projet, nous continuerons dans un second, avec un chapitre sur chacun des trois concepts: Evaluation, Apprentissage et Oralité en langue étrangère

Avant d'aborder ce travail il semble nécessaire de faire un point sur les diverses motivations qui ont conduit à sa réalisation.

Cette recherche s'inscrit dans un contexte personnel autour de l'apprentissage des langues étrangères.

Depuis de nombreuses années, l'envie d'enseigner et de réfléchir sur des pratiques pédagogiques a guidé mes choix d'études.

Après l'obtention d'un baccalauréat littéraire au lycée Jean Jaurès de Reims (51) je me suis dirigée vers une licence d'anglais, dite licence de Langue Littérature et Civilisation Etrangère (LLCE), au cours de laquelle j'ai découvert un module de Français Langue Etrangère, enseignement connu sous le nom de FLE.

J'ai ainsi été sensibilisée à de nombreuses méthodologies d'apprentissage des langues étrangères et me suis intéressée d'avantage aux méthodes d'acquisition qu'aux contenus à transmettre.

Dès l'obtention de la licence j'ai décidé de mettre en pratique mes quelques connaissances en donnant des cours de soutien à des élèves en grandes difficultés scolaires, en aidant des étudiants à préparer des concours.

Cette année de pratique m'a permis d'observer un certain rejet de l'apprentissage mettant en exergue un problème méthodologique fondamental.

La Langue semblait être le vecteur d'entrée pour en analyser les freins. Chronobiologiquement, la langue est un outil de communication oralisé avant d'être écrit.

Lors de son évolution l'homme s'est redressé, libérant la trachée et permettant ainsi des sons plus articulés .Le langage est donc le propre de l'homme qui, avec un cerveau adaptatif, est capable :

- d'acquérir de nouveaux mots,

- de s'adapter aux mutations morphologiques possibles.

De nos jours il existe des groupes d'hommes s'exprimant par des sons forts différents (mouvements du larynx sans bouger les lèvres, résonance de certains dialectes africains, asiatiques…).

Parler une autre langue c'est s'intéresser à l'Autre. Ce n'est pas seulement communiquer [5] autrement, c'est aussi penser autrement.

Pourquoi, alors que les cours de langues sont de plus en plus présents à l'école, que les médias véhiculent des cultures chaque jour plus nombreuses (notamment avec internet) et que les enfants sont imprégnés de culture anglo-saxonne (jeu vidéo, série télévisée…) ne parlent-ils pas au moins une langue étrangère ? Ne s'intéressent ils pas à la culture de leurs voisins ?

Comment, se fait il qu'un élève à 15/20 de moyenne ne soit pas plus capable de demander son chemin à un étranger que celui ayant 5/20 de moyenne ? Comment pourrait-on mieux évaluer les capacités réelles de chacun à communiquer dans une langue étrangère ?

Le double statut ,d'élève (au regard de l'éducation nationale), et de tuteur, m'a permis de préciser les origines des difficultés. J'ai pu constater qu'elles provenaient essentiellement :

- d'un manque de motivation ; Découragé par le peu d'exploitation qu'il réussi à tirer de son cours l'élève va se laisser aller à une certaine paresse. Découragement et manque de méthode vont l'entraîner à faire l'impasse sur son apprentissage, et en fin de collège, la première langue étrangère apprise ne lui permet pas de se présenter, même avec du vocabulaire simple .Malgré une moyenne correcte la discipline n'est pas maîtrisée.
- D'un climat peu propice à l'apprentissage ; La compétition scolaire (notes, moqueries...) ne permet pas à l'élève la prise de risque et le doute.

Le premier objectif qui m'était assigné par les parents consistait à leur faire retrouver une moyenne acceptable et non à les aider à développer leur capacité orale dans la langue étrangère. J'ai cependant tenté de mener les deux en parallèle, utilisant le cours comme

[5] Gestuelle, tonalité, vocabulaire…

support (permettant ainsi son assimilation) et partant des centres d'intérêts de l'enfant afin de l'inciter à communiquer sur des sujets qu'il maîtrisait.

A la fin de l'année scolaire, l'objectif était atteint, voir même dépassé. La plupart d'entre eux tentaient de comprendre les chansons étrangères qu'ils appréciaient, de faire de simples phrases avec le vocabulaire appris. La motivation de parler était revenue.

J'ai conforté cette expérience de terrain par une participation à des séminaires sur des faits éducatifs. Les nombreux spécialistes rencontrés m'ont éclairé sur de nouvelles pratiques, et m'ont conduit à réfléchir sur l'utilité de l'évaluation de l'oral dans le développement de l'apprentissage en langue étrangère.

La formation en Sciences de l'Education et Ingénierie de la Formation m'a permis de développer ce travail.

Apres avoir expliqué le terme « Evaluation » nous nous intéresserons au processus de « l'Apprentissage » afin de voir comment ces deux notions s'articulent autour de la question de «l'Oral » en classe de langue.

I.2 CADRE INSTITUTIONEL

Nous évoquerons rapidement les lois qui régissent les cours de langues de l'enseignement secondaire et les enseignants de cette discipline avant de présenter les programmes des trois classes que nous avons suivi.

L'enseignant

Le professeur connaît les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer.

Il conçoit et met en œuvre les modalités adaptées aux objectifs de la séquence. Il utilise outils et méthodes pour permettre à ses élèves d'identifier autant leurs acquis que leur savoir et savoir faire mal maîtrisés [6].Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement[7] .

L'évaluation peut donner lieu à une notation .Il doit distinguer les notes obtenues à l'oral de celles obtenues à l'écrit , l' évaluation de l'oral portant sur des compétences précises et pas seulement sur la participation de l'élève en classe[8].

Le programme

Pour l'ensemble du collège le programme d'enseignement des langues vivantes est organisé en deux paliers successifs: chaque palier rend compte des compétences à acquérir telles qu'elles sont définies dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

Pour le palier 1 le niveau à atteindre est fixé au niveau A2. C'est le niveau requis pour l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences ; ce palier s'adresse aux élèves qui poursuivent au collège une langue commencée à l'école élémentaire et aux élèves qui débutent une deuxième langue vivante au collège.

Le palier 2 fixe les niveaux attendus à la fin du collège et décrit les compétences à acquérir pour y parvenir ;

6Mission du professeur dans la circulaire 97 123 25/05/1997

7 BO 1 4/01/2007

8 Bulletin trimestriel n° 28 15/07/99

A la fin du collège les élèves doivent avoir un niveau B1 pour la langue commencée à l'école primaire et un niveau A2 pour la langue commencée au collège.

Ce programme prend en compte les différents points de vue d'étude d'une langue et comporte des compétences à acquérir dans chaque domaine (compréhension, expression…); les manuels scolaires comportent une table des matières permettant cette vision d'un travail par compétence comme l'illustrent les tableaux suivant extraits des manuels de 6e ,3e et 2nd[9].

[9] Ces tables des matières proviennent des manuels utilisés par les professeurs observés lors de cette étude ; le professeur de classe bi langue utilise le même manuel que celui de la section générale ; le professeur de 2nd européenne et générale utilise le même manuel pour ses deux classes.

programme de 6eme générale et 6ème bi langue anglais LV1				
séquence	COMMUNICATIVE TASK	GRAMMAR	VOCABULARY	PHONETIC
A1	Compter Se présenter Epeler Répondre aux consignes	*My name is* *Who* *This is*	Numbers Colours Classroom order	Sounds of English
A2	Donner les nationalités, les origines, la langue maternelle Echanger son numéro de téléphone	**Be** Pronom personnel sujet **Présent simple** de *Speak*	Nationalities Languages People and jobs Classroom action	Sounds of English
A3	Présenter son entourage Faire des achats Décrire sa rue	*His / her* Pronom personnel complément **Présent simple** de *like* Singulier et pluriel	Family Clothes Objects In the street	*/S/ /IZ/ /Z/*

A4	Présenter sa famille Décrire une personne Décrire un objet L'appartenance	**Have** Génitif *Whose* **Present simple** de *collect*	Physical description Collections animals	/S/ /IZ/ /Z/
A5	Parler de ce qu'on sait faire Situer son niveau Décrire une maison Parler de sa chambre	Can / must Can see /hear Where Les prepositions	Skills and talents at home	Can/ can't
A6	Parler de sa routine Parler de sa journée Parler de ce qu'on a fait la veille Parler de son enfance	**Présent d'habitude** **Prétérit régulier** Was born	Everyday actions Tv programms days , monthsW	/D/ /T/ /ID/ Was/ were
A7	Parler de ce qu'on fait Parler de ce qu'on porte Parler du petit déjeuner	**Be + ing** **V + ing** Some , any	Everyday actions Clothes Food	

A8	Parler de ce qu'on a le droit ou non de faire Parler des differents metiers Deviner ,prévoir ce qui va arriver	Must/ must not **Present Ing/ present simple** Be going to	Places in school Jobs Holidays	
A9	Raconter ce qui s'est passé	**Preterit régulier et irrégulier** ago	Verbes irréguliers Transports	

Programme de Troisieme anglais LV1		
	OBJECTIFS FONCTIONNELS ET GRAMMATICAUX	OBJECTIFS PHONETIQUES
A1	**Present simple** **Preterit simple et preterit ING** **Style indirect** **Suffixe** *-ly* Contraste *whereas* Réciprocité *each other* Similitude *both/ neither*	Terminaison en IC Liaisons Mots accentués ou non
A2	**Present perfect** **Questions indirectes** **Prefixe un -ir-in-im-** Concession *and yet* *How ,much ,many… So neither*	Terminaison en ION Accentuation des pronoms personnels

A3	**Used to** **Style indirect** **Suffixe –ful-less** Parler de ce qui était vrai autrefois et qui ne l'est plus Pronoms relatifs *when* Contrainte / permission (let, make) Expression de but	Terminaison en IAN Les consonnes muettes à l'oral
A4	**Style indirect: passage du présent au preterit** **Suffixe- ness** Voie passive (ask, give) Look ,sound + adj Gérondif après les prépositions Expression du résultat	Terminaison en er/ or
A5	**Conditionnel** **Style indirect avec wonder**	Accents secondaires Première syllabe en A ou BE
	Mots composes Restriction	
A6	**Preterit perfect be ing** **Style indirect : passage de will à would** Comparaison et double comparaison Faire le bilan d'une activité récente (présent perfect / present be +ing) For/ since Concession even though	Terminaison double ou ESE Forme d'insistance sur les auxiliaires accentués
A7	**Antériorité past perfect** **Style indirect : passage du present perfect au past perfect** Regert wish + preterit / wish + participe passé Mots composés Restriction unless	Terminaison en ITY Prononciations de HAVE

	Programme de seconde générale et européenne anglais LV1
A1	**Present**
A2	Comparaison
A3	**Passé**
A4	**Expression du futur**
A5	**Passif**
A6	**Preterit/ present perfect**
A7	L'influence sur autrui (let/ make)
A8	Préposition et particule adverbiale

objectifs	6 eme	3eme	seconde	
	4 heures hebdomadaires pour la 6 ème générale 3heures hebdomadaires pour les 6eme bi langue	3heures hebdomadaires		
généralités		Communiquer en écoutant les autres Prendre la parole dans des situations de communication	mettre en évidence les étapes de la construction du sens travailler sur les représentations mentales sensibiliser les élèves à la créativité de la langue sensibiliser les élèves aux deux aspects les plus fondamentaux de l'intonation anglaise (la	
			l'emploi de schémas montants et descendants.)	
Expression écrite				
Compréhension écrite			de faire repérer : – les éléments paratextuels – les éléments supratextuels – les éléments lexicaux (mots – les éléments syntaxiques (	
Expression orale				
Compréhension orale			faire repérer : – les éléments situationnels – les éléments suprasegmentaux – les éléments lexicaux (que – les éléments syntaxiques	

II. L'évaluation un dispositif pédagogique adapté aux besoins éducatifs ?

II.1 INTRODUCTION

Etymologiquement ce mot est composé de :

« e » hors de, à partir de

« valor » être fort, en bonne santé ,avoir de la valeur

« tion » suffixe indiquant une action

L'évaluation est une action qui pousse hors, oblige ou incite l'individu à se construire à partir de savoirs enseignés de plus en plus complexes. Cette action, en latin « educare », « éduquer » nous conduit vers « enseigner » signifiant « mettre une marque distinctive ».Cette marque, d'après Noizet et Caverni[10], permet de choisir, trier, conduisant à une régulation. Le sens premier de l'évaluation s'en trouve ainsi complété.

Dans le domaine scolaire elle permet de mesurer la qualité d'un établissement, des pratiques enseignantes, des savoirs maîtrisés par l'élève, …, et peut être diplômante ou non.

Evaluer signifie donc recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes et examiner le degré d'adéquation avec des critères préalablement définis en vue de prendre une décision.

Du latin « nota » [11] , l'évaluation est un signe, un stigmate, une marque. Elle permet de perpétrer des connaissances produites à un moment donné : Le savoir des celtes fut perdu à cause de l'absence d'écriture mais la pierre de Rosette a permis à Champollion de comprendre le mode de pensée de toute une civilisation.

Sa place est importante (en haut, en bas d'une page sur une portée musicale…). Elle est écrite pour être lue et utilisée.

---

[10]Sité par Barlow .M .(2003)

[11] « Nota » est dérivé du supin (catégorie grammaticale existant dans certaines langues) « notum », du verbe « nosco » connaître / apprendre

Elle a une valeur quantitative et sert à marchander, dénombrer ; elle permet de complexifier un système de pensée, ou de le fragmenter pour mieux l'analyser.

La note est tellement ancrée dans la tradition qu'elle est devenue un des trait constitutif de la culture scolaire .Elle rassure la société sur les élites restantes et les savoirs transmis. Ce signe standardise complètement l'individu et à la lumière de Saussure où nous avons le signifié, le signifiant, la référence, correspond le nombre, la représentation sociale, la place dans le classement .Elle prend alors une fonction sociale et il convient de la manier avec précaution.

II.2 LES TYPES D'EVALUATION

L'évaluation peut être :

- Diagnostique

Envisagée en début d'apprentissage elle permet de savoir quelles sont les capacités de l'élève et de repérer ses difficultés.

- Formative

Elle intervient dans le cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'élève; il y a double rétroaction -régulation des apprentissages :

  - sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchi et pointer ses difficultés.
  - sur le maître pour lui indiquer le niveau d'intégration de son programme pédagogique et les obstacles auxquels il se heurte.

- Sommative

Elle intervient au terme d'un processus d'apprentissage et vérifie le degré d'appropriation des outils d'évaluation par les élèves et leur maîtrise des opérations de planification. Elle sert de filtre à l'entrée en classe supérieure ou à l'obtention d'un diplôme ; c'est la plus pratiquée dans le milieu scolaire ; elle peut donner lieu à une attestation sociale des acquis (évaluation certificative).

On peut faire le tableau récapitulatif suivant :

Avant la formation	Evaluation diagnostique	Orienter l'action
Pendant la formation	Evaluation formative	Réguler les apprentissages
Après la formation	Evaluation sommative	Vérifier certifier

Une évaluation est dite **normative** quand elle réfère la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants ;

Elle est dite **critérée** quand on détermine si l'apprenant ayant atteint ses objectifs est en mesure de passer aux apprentissages supérieurs (on ne le compare pas aux autres) ;

Elle est dite **certificative** quand elle se termine par la délivrance d'un diplôme ;

II.3 LES FORMES DE RESULTATS

Les résultats peuvent prendre différentes formes :

II.3.1 La correction sommative

C'est une correction chiffrée, réalisée par l'enseignant, dont le verdict *admis /recalé, bon /mauvais* sert à orienter les élèves. Elle est la plus pratiquée dans les établissements scolaires bien qu'ayant été remise en cause lors des évènements de 1968, où elle est jugée responsable de l'échec scolaire grandissant .

De nombreuses études scientifiques s'organisent afin de circonscrire les problèmes liés à la notation et d' y remédier.

S'inspirant de la docimologie[12], la commission Carnegie (créée en 1932) effectue une expérience de multi corrections en prélevant au hasard 100 copies dans les archives du baccalauréat de Paris ; ces copies furent distribuées à 6 groupes de 5 examinateurs. Les

[12] la docimologie sera définie par H. Pierron comme « l'étude systématique des examens »

disciplines concernées étaient : le français, la philosophie, le latin, les mathématiques, la physique .Les résultats montrèrent une forte dispersion des notes attribuées à chaque copie par les examinateurs. Aucune copie ne reçue deux fois la même note. Une copie de français est notée entre 3 et 16 ; en philosophie et en latin l'écart maximal est de 12 points. Les mathématiques et la physique réputés pour être des sciences exactes n'échappent pas à la règle: l'écart maximal est respectivement de 9 et 8 points.

Pour obtenir une note relativement juste il faut 13 correcteurs en mathématiques et 127 en philosophie pour ne citer que ces deux matières.

Les études ont aussi permis de mettre en évidence qu'aucun évaluateur n'utilise la totalité de l'échelle chiffrée dont il dispose. Zéro et vingt sont rarement utilisés car relèvent plus du domaine relationnel que du domaine de l'évaluation.

« Zéro c'était comme un assassinat. Tout devoir même lamentable était un signe de vie et on lui devait au moins 2 points »

« L'excellence ne méritait jamais 20 »[13]

Mettre la valeur zéro c'est déclaré l'élève inexistant (« valor » et « vaurien » ont la même racine) .Mettre la valeur vingt c'est désavouer la suprématie de l'enseignant.

Il semblerait donc que l'évaluateur note autour d'une moyenne proche de 10/20 avec une constante macabre qu'on nomme loi de posthumus : 1/3 de bons élèves ; 1/3 de moyens ; 1/3 de faibles. Cette constante, qui engendre un échec scolaire artificiel, se confirme lorsque chaque tiers est renoté et lorsque les professeurs se notent entre eux.

Dans le cas de l'étude Carnegie il n'y avait pas de critères d'évaluation (barème) de défini. Nous pourrions nous demander si la présence d'un barème aurait changé la donne.

L'IRM de Rennes a alors décidé de faire corriger 22 copies de mathématiques du Brevet d'Etude du Premier Cycle par 10 correcteurs dont 5 avaient le barème. Il fut observé que :

- Les utilisateurs du barème notaient plus sévèrement.

[13]Jurgensen.G. (1981). A peine un désordre ;Paris, Robert Laffont ;158p

- L'écart entre les notes extrêmes était diminué quand le correcteur connaissait le barème.
- Le barème ne supprimait pas la dispersion des notes.

En dehors de ce point d'autres effets influencent la notation parmi lesquels :

- L'effet d'ordre :

JJ Bonniol fait corriger 26 versions anglaises dans un ordre différent, le premier tiers obtient toujours une note indulgente.

- L'effet de surévaluation ou sous évaluation (ou de contraste) :

Lorsque une bonne copie passe après une copie médiocre elle est sur évaluée ; la médiocre est sous évaluée.

- L'effet de grade :

Plus le grade du correcteur est élevé plus la note est faible. (Étude comparative entre les comportements de notation au baccalauréat de Lille, Nancy et Poitiers)

- L'effet de contamination :

Une copie déjà corrigée reçoit une note similaire car le professeur fait confiance au jugement du correcteur précédent (Caverni , Fabre et Noizet [14])

- L'effet du statut social et scolaire de l'élève et de la classe :

Les correcteurs attribuent de moins bonnes notes quand ils pensent que l'élève est issu d'un milieu défavorisé.

---

[14] cités dans Merle .P. (1996)

Un professeur de classe européenne note moins sévèrement pour conserver une moyenne et justifier de l'appartenance des élèves à cette classe.

Dans les lycées professionnels les notes pratiques sont toujours supérieures aux notes théoriques.

- L'effet du physique ou du nom :

Nilson et Lnias[15] donnent des dossiers scolaires accompagnés de photographies. La notation peut augmenter de trois points si l'élève a un physique agréable. Les garçons sont mieux notés dans les matières scientifiques.

- L'effet de reproduction :

Passeron et Bourdieux[16] font l'hypothèse que les institutrices privilégient les filles, les instituteurs les garçons.

- L'effet du comportement :

Rosenthal applique l'expérience des rats de Skinner à l'enseignement. Si le professeur pense avoir de bons élèves il adapte sa pédagogie en fonction et les élèves deviennent bons illustrant le temps des amours de Pagnol.

Le comportement de l'élève en classe influence la notation (Merle.P).

Cette liste n'est pas exhaustive et on peut rajouter l'effet de fatigue, l'effet de halo, l'effet de stéréotypie, l'effet choc, l'effet goutte d'eau …

II.3.2 Le résultat acronymique

La correction est réalisée par l'enseignant qui commente l'action de l'élève ;

Elle peut se faire par couleur comme le suggère Peretti, *rouge non acquis /orange en voie d'acquisition/ vert acquis,*

Ou par appréciation.

---

[15] cités dans Merle .P. (1996)
[16] ibid

Les systèmes acronymiques et les paliers sont très divers :

- En suède il existe 4 niveaux : *Très bien, Bien, Passable, Insuffisant*
- En Allemagne 6 niveaux : *Très bien, Bien, Satisfaisant, Moyen, Passable, Insuffisant, Très Insuffisant*
- En Pologne 7 niveaux : *Excellent ,Très Bien , Bien ,Satisfaisant, Acceptable, Passable, Non Satisfaisant*

Il est intéressant de noter que sur les 7 niveaux d'appréciation polonais 6 ou 5 , selon qu'on considère *passable* comme acceptable ou non , valorisent le travail de l'élève contre 3 pour la Suède ;l'élève polonais a ainsi plus de chances de récolter une appréciation encourageante.

Mais alors que la plupart de nos voisins européens utilisent ce système sur l'ensemble de la scolarité, la France ne conserve ce mode de correction qu'au niveau de la primaire avec *Très Bien* , B*ien* ,A*ssez Bien* , P*assable* ou A*cquis* ,en V*oie d'Acquisition* ,N*on Acquis*.

Les reproches qu'on pourrait faire à ces appréciations sont qu'elles se présentent généralement sous forme de constats, « *n'a pas travaillé* », « *peut mieux faire* », qui n'indiquent pas à l'élève comment améliorer sa prestation. Elles restent nominatives ou adjectivales (*des progrès*, *ensemble moyen*) au lieu de multiplier les verbes d'action permettant un agir sur la performance effectuée (*exploiter d'avantage ,rédiger plus clairement*..). Elles sont formulées le plus souvent au passé pour un enjeu éducatif tourné vers le futur .

Il serait trompeur de penser que seule la note peut être influencée par différents facteurs ; L'appréciation l'est tout autant.

Une étude réalisée sur un ensemble d'appréciations mises sur des devoirs notés a permis d'illustrer qu'il existait un rapport entre la note et l'appréciation : un professeur met une meilleure appréciation à copie dont il ne connaît pas la note, que lorsqu'il la connaît. Ainsi un même devoir peut recevoir de nombreuses appréciations différentes et par voie de conséquence des notes différentes.

II.3.3 Le résultat sans notation

L'élève apprend en se corrigeant lui-même ce qui lui permet un *feed back* (information de retour) sur ce qu'il a, ou non retenu, et la mise en place d'actions correctives (rattrapage…).

La préparation à l'évaluation et le travail fourni sont analysés; Les difficultés sont identifiées rapidement et les résultats sont très souvent formateurs.

II.4 L'EVOLUTION DE L'EVALUATION

L'évaluation dans sa double fonction de régulation et de validation est au cœur de tout processus d'apprentissage.

Elle est monnaie courante dès le XVI ème siècle et se fait sous forme d'appréciations.

En 1679 la première école populaire et gratuite des frères des écoles chrétiennes s'inspire des enseignements du Ratio Studorum (que l'on peut traduire par « Plan d'étude » et qui est à la base du système éducatif des jésuites) et introduit l'idée de notes, de points, d'appréciations permettant de récompenser le travail ou de racheter ses péchés.

Pour les normaliens il est de rigueur de distribuer 10 points en début de semaine. En fin de semaine il y a des témoignages de satisfaction :blanc pour celui qui a gardé tous ses points, jaune pour celui qui en a conservé la moitié et bleu pour celui qui en a au moins 2.Tous les deux mois 8 blancs, 12 jaunes et 15 bleus donnent lieu a l'obtention d'une feuille d'accessit qui permet au bout de 3 d'obtenir un prix proportionnel à la valeur de l'élève dans sa classe.

L'évaluation est un véritable négoce qui se base sur des échanges de points.

Au XVIII ème la société est en proie à un chaos peu rassurant : les classes sociales disparaissent, la hiérarchie s'estompe. L'héritage de la Révolution française illustre cette volonté d'unifier, d'ordonner : unification du système métrique, langue française reconnue comme seule langue de la république, classement des maladies mentales par Pinel (qui débouchera sur la reconnaissance de la folie comme maladie mentale) … L'apparition des notes chiffrées va alors de soi : on classe les individus non plus sur des critères sociaux mais sur des critères intellectuels. Le livre de Jean Baptiste de la Salle concernant la conduite des écoles chrétiennes illustre bien ce rapport aux chiffres[17].

Mais même si le chiffre permet de hiérarchiser et classer il n'est pas encore automatique et on trouve d'avantage d'acronymies (appréciations écrites) que de notes chiffrées.

---

[17] Frère Anselme(1704,paru en 1951) , La conduite des écoles chrétiennes,Bibliothèque nationale, Paris, 328p

Contrairement au siècle précédent où l'enfant était pêcheur par nature et devait expier ses fautes par le biais de son éducation (d'où l'enseignement aux mains des religieux), il est maintenant reconnu par la société comme futur citoyen à instruire.

Cette évolution de statut, à priori positive, va paradoxalement entraîner les reformes et les problèmes que le système éducatif connaît aujourd'hui.

Au XIX ème siècle on cherche à corriger les erreurs des apprenants en les sanctionnant (bonnet d'âne, coups de règle sur les doigts, châtiment corporel..).L'erreur ne doit pas être reproduite.A contratrio, les réussites doivent être honorées : tableau d'honneur, médaille, discours du chef d'établissement, félicitations publiques…

En 1834 l'article 25 concernant le statut de l'école primaire indique que l'instituteur se doit de tenir un registre ou la conduite de l'élève et son travail y sont notés et communiqués à différentes instances (comité local...) et en 1871 on exige que le classement de l'élève figure sur ce même carnet.

En 1880 on crée le certificat d'étude pour valider les connaissances de l'école primaire.

En 1890 on crée le livret scolaire qui doit suivre l'élève durant sa scolarité et à l'intérieur duquel figure les appréciations et commentaires des professeurs années après années. La nécessité d'un classement est lié au développement des concours qui aboutissent en 1890 à la notation sur 20.

Au XX ème on se rapproche d'une pédagogie en lien avec la vie active. La durée de la scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans. Le latin, jusque là enseigné comme langue étrangère, est relégué au statut de langue morte, permettant l'entrée des langues dites vivantes dans l'enseignement secondaire.

Avec 1968, l'enseignement se démocratise. L'école n'est plus le lieu ou ceux qui le pouvaient apprenaient mais doit éduquer tous ceux qui y entrent.

En mars de cette année, le colloque d'Amiens propose de supprimer les notes chiffrées pour lutter contre un système élitiste.

Cette réforme est appuyée par Alain Peyrefitte et les travaux docimologiques effectués par divers chercheurs.

Dans les années 1970 le premier ministre de l'éducation nationale décrète que la notation chiffrée peut être abandonnée sans regret. On passe à une notation par lettre pendant quelques temps mais la note revient en force lorsqu'on cherche à supprimer toute trace de la révolte de Mai. En revanche les classements ont disparu.

On prend petit à petit conscience de l'échec scolaire que l'on tente d'enrayer …. en ajoutant des évaluations !!

En 1980 pour la 6ème ; En1981 pour le CE2 ; En 1982 pour la 5ème ; En 1983 pour le CM2 ; En 1984 pour la 3ème ; En 1986 pour la 2nd ; En 1987 pour la 1ère ;

L'éducation coûte chère (7% du PIB pour la France) et doit donc faire elle-même l'objet d'une évaluation pour prouver son efficacité.

Sous l'initiative de Claude Beibel la Direction d'Evaluation et de Prospective (DEP) est créée. On évalue alors les élèves, les professeurs, les chefs d'établissement…

II.5 UN AUTRE REGARD SUR L'EVALUATION : L'APPROCHE PAR COMPETENCES

II.5.1 Définition

Depuis les années 1990 les chercheurs en éducation envisagent une approche de l'évaluation non plus par analyse de la note mais par analyse des compétences de l'élève.

La compétence met en jeu une ou des capacités de traitement, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé et permet d''associer une classe de problèmes identifiée avec un programme de traitement adapté (Meirieu , 1989) [18]. Guy Le Boterf ,en 1995, ajoute qu'elle doit permettre à l'homme de se construire en organisant sa pensée.

L'approche par compétences n'est donc pas une méthode pédagogique en tant que telle mais un outil qui doit conduire tous les élèves à s'approprier des savoirs. Elle repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources.

[18] les références se trouvent dans la bibliographie page 234

L'ensemble des compétences à acquérir est regroupé sous le nom de *socle commun de compétences* ou *socle commun* permettant à chaque élève de trouver une voie de perfectionnement dans laquelle il excellera.

II.5.2 La compétence en langue étrangère par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Dans le domaine linguistique l'approche par compétence se traduit par l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (que nous nommerons par la suite par les initiales CECRL).

Créé en 1991, à Ruschlinkon (Suisse) par des experts à l'initiative du gouvernement helvétique, il a pour but de mettre en place un outil commun à tous les pays sur les méthodes d'enseignement des langues et leur apprentissage afin que toutes les catégories de la population disposent des moyens d'acquérir une connaissance des autres langues européennes :

- pour faire face aux situations du quotidien dans un autre pays et aider les étrangers séjournant dans leur pays (mobilité et coopérative).
- pour améliorer la compréhension réciproque entre les citoyens européens (tolérance).
- pour favoriser le plurilinguisme comme processus à développer tout au long de la vie par chaque individu.
- pour éviter la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités de communiquer dans une langue autre que la leur.
- pour sauvegarder et promouvoir la diversité linguistique et culturelle.
- pour développer à la fois les compétences générales de l'apprenant et ses savoir-faire pour l'acquisition de toute autre langue ; pour améliorer la prise de conscience des objectifs.
- pour faciliter une plus grande cohérence et transparence dans le domaine de l'apprentissage des langues, entre les langues et entre les Etats membres.
- pour renforcer la motivation.
- pour simplifier, pour les employeurs, la reconnaissance des compétences.

Il s'agit donc ,pour ce faire:

- d'élaborer des programmes d'apprentissage qui prennent en compte les savoirs antérieurs.
    - savoirs sociologues culturels : connaissance ou préjugé sur la culture du pays cible .
    - savoirs êtres: influence de la personnalité, des motivations.
    - savoirs apprendre: capacité à mobiliser et utiliser des connaissances antérieures au bénéfice de l'apprentissage présent.
- d'organiser une certification en langue à partir d'examens définis en termes de contenus, de critères, d'appréciations, qui doivent permettre une meilleure transparence des résultats.
- De formuler des items d'évaluation de façon positive.
- De mettre en place un apprentissage auto dirigé pour que l'apprenant prenne conscience de l'état de ses compétences, l'habituant à se fixer des objectifs réalistes, à choisir son matériel d'apprentissage et à s'entraîner à l'auto évaluation.

Ce cadre européen, déjà traduit en 18 langues, distingue différentes catégories de tâches selon les domaines : les stratégies mises en œuvres pour la réalisation, l'évaluation (vérifier que le message est passé correctement), la remédiation (si le message est mal passé), l'auto correction (si on se trompe)…

Il détermine 6 niveaux de compétences (A1 à C2) avec, pour chacun, une description des compétences à acquérir ; pour les langues, compétence orale (expression ; compréhension) et compétence écrite (expression ; compréhension)

Le premier niveau est celui de l'acquisition de départ (breaktrhough level). Il est requis pour commencer à communiquer ; Il a été défini en 1975, pour la première fois, pour l'anglais, par John Trim. . Le seuil étant assez élevé, il a été redivisé par la suite en un niveau inférieur (waystage level, en 1991) et un niveau supérieur (vantage level en 2000).

Breacktrhough level =découverte	Waystage level =survie	Threshold level =niveau seuil	Vantage level =avancé	Efficiency =autonome	Mastery =maitrise
A1	A2 1991	B1 1975	B2 2000	C1	C2
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	

Remarque : aujourd'hui le niveau A1 a été divisé en niveau A1.1 et A1.2

Ces 6 niveaux sont composés de 11 compétences, elles mêmes subdivisées en sous compétences. Chacune peut faire l'objet d'une analyse qui permet de déterminer le contenu des séances d'apprentissage. Une table de spécification décrit ce que l'on souhaite faire acquérir (contenu (savoirs) et capacités (savoir faire) à mobiliser):

1) la compétence à communiquer langagièrement : la réception, la production et l'interaction.
2) la composante linguistique : savoirs et savoirs faire lexicaux, grammaticaux et phonétiques
3) la compétence lexicale : capacité a utilisé les expressions toutes faites, les mots isolés
4) la compétence grammaticale : capacité à produire des phrases formées selon les principes grammaticaux qui régissent une langue
5) la compétence sémantique: capacité à produire du sens tout en respectant la forme;
6) la compétence phonologique : capacité à percevoir, reconnaître, discriminer les unités sonores de la langue (phonèmes) et à les produire ou reproduire ;
7) la compétence orthographique: capacité à reconnaître et produire différents types d'écritures (cursive, minuscules) et à respecter l'orthographe correcte des mots, des signes de ponctuation, des conventions typographiques ;
8) la compétence orthoépique: capacité à produire une prononciation et une intonation correcte à partir d'un texte écrit, par exemple dans une lecture à haute voix
9) la composante sociologue linguistique : les marqueurs relationnels, les règles de politesse, les expressions populaires, les registres, les dialectes,

10) la composante pragmatique : réalisation des actes langagiers (structure du discours)

11) la compétence fonctionnelle : capacité à reconnaître et produire des énoncés (questions, arguments...)

II.5.3 Le portefolio des langues

Le portefolio est un outil de référence commun à tous les spécialistes de l'enseignement des langues (enseignants, concepteurs de programmes, administratifs, auteurs et éditeurs de manuels) et des apprenants. Il traite de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à tous les âges de la vie et est destiné à être enrichi.

Il se compose de trois parties :

- Un passeport de langue qui indique dans chaque langue les niveaux de performance dans les capacités de compréhension et d'expression ; Les activités langagières de communication sont clairement définies : écouter / lire / prendre part à une conversation / s'exprimer à l'oral en continu / écrire. Les niveaux sont différenciés en A2-1, A2-2, A2-3 etc., ce qui permet de mieux nuancer la progression (grille d'évaluation construite à partir du CECRL).
- Une biographie langagière qui aide à rendre compte de ce qu'on a déjà effectué, à faire le points dans les apprentissages linguistiques, à fixer des objectifs et à auto-évaluer les progrès.
- Le dossier qui comporte les documents représentatifs des niveaux de performance en langues et des travaux réalisés par l'apprenant; s'y trouve également rassemblés des diplômes et attestations concernant les examens passés, les séjours à l'étranger à titre personnel ou autre, ainsi que les activités réalisées en relation avec différents pays.

II.5.4 Réflexions sur cette approche par compétences

Cette démarche novatrice peut donner lieu à des aberrations :

Toute tâche complexe, nécessite une multitude de compétences à mettre en œuvre pour la réaliser. Le postulat sous jacent sera qu'un élève n'échoue jamais puisque dans tout devoir il devra sortir une feuille, un stylo, en poussant jusqu'à l'extrême, tracer des signes, écrire des mots, autant d'actes qui nous éloignent toujours plus, par ce morcellement, de l'unité fondamentale de la compréhension.

Un des paradoxes de Zenon d'Elé fournit une image excellente de cette bascule dans l'absurde : une flèche n'atteindra jamais sa cible puisque pour y parvenir elle devra d'abord couvrir la moitié de la distance qui l'en sépare, et avant cela la moitié de la distance précédente et ainsi de suite, à l'infini.

Ainsi en 6ème pour évaluer les qualités de compréhension d'un jeune lecteur, on trouve les items suivants : identifier le cadre de l'histoire, le personnage principal, les forces agissantes du récit, comprendre la situation de l'histoire... on peut s'interroger sur l'intérêt d'un tel morcellement.

Un élève qui aurait retrouvé le personnage principal mais n'aurait pas compris l'histoire aura 50% de réussite en compréhension de texte ce qui ne traduit aucun cas ses réelles capacités.

Si lors d'un entretien d'embauche en langue étrangère le candidat n'a que la capacité de saisir 50% du discours (nombre de personnes s'exprimant, voix d'homme ou de femme…) mais pas de le comprendre on voit mal l'embauche se concrétiser!

Plus on vise les compétences mises en œuvre dans les processus complexe de la pensée, plus on empêche les personnes d'y accéder.

Il est donc important et primordial d'entraîner les professeurs à utiliser ce cadre non pas comme finalité d'évaluation mais comme outil d'observation, de notation afin que ce travail ne se transforme pas en évaluation de jugement sur la personne.

II.6 CONCLUSION

Ce kaléidoscope des aspects de l'évaluation et des questions qu'elle pose permet d'offrir un mémento de références de thèmes et auteurs qui contribuent à structurer la pensée dans le cadre de l'ensemble des sciences de l'éducation.

Par tous les aspects qu'elle présente, elle ne se limite pas à la seule et simple imposition de la note sur une copie mais reflète tout un travail d'appropriation d'une connaissance ,de l'acquisition d'un savoir.

Elle est devenue un domaine professionnel central et sophistiqué dans le contexte de la scolarisation de masse permettant à chacun de développer ses compétences et de parvenir à un niveau de maîtrise le conduisant à l'étape supérieure. Elle doit être mise en parallèle de l'apprentissage afin d'optimiser les résultats et permettre à l'apprenant de suivre sa progression , de se situer dans un niveau donné, au professeur de le guider dans son apprentissage, à l'académie de faire le bilan sur les acquisitions des enfants d'une classe donnée…

Comment cette évaluation est elle inscrite dans l'apprentissage ? Comment est elle introduite dans l'enseignement des langues vivantes et plus particulièrement à l'oral ?

III. Compréhension des notions d'apprentissage et d'apprenant pour une meilleure pédagogie

III.1 INTRODUCTION

Apprendre provient de « Apprehendere » en latin composé de « ad », à, et de « prehendere », prendre, saisir par l'esprit.

L'apprentissage est l'acquisition de savoir-faire, de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles. Il permet d'appréhender la représentation d'un environnement et de tisser avec lui des interactions efficaces.

Il peut être individuel et/ou collectif (ex : techniques particulières de chasse en groupe chez certains carnivores, ou apprentissage collaboratif chez l'Homme) .

C'est un phénomène spatiotemporel (l'Homme n'a plus peur du feu : l'espèce a appris à le domestiquer sur plusieurs générations)

Apprendre un métier c'est s'approprier des rites, un langage, pour appartenir au corps professionnel. Il faut acquérir les techniques et les automatismes qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens.

L'apprentissage semble être l'identité professionnelle de l'élève qui détermine son statut dans la micro société qu'est la salle de classe ou l'école ; il doit en apprendre les codes pour évoluer dans sa branche. Perrenoud parle de métier d'élève et d'apprenant.

Apprendre c'est aussi accepter le savoir venu d'ailleurs qu'il soit humain ou appareil technologique;

« Tout le monde aimerait savoir, mais pas nécessairement apprendre[19]. »

Apprendre exige une ténacité, un travail de l'esprit et parfois du corps. Les résultats sont parfois ingrats. : Il y a alternance d'avancées et de phases de stagnation, voire de régression. Une certaine souffrance peut naître de la confrontation à des obstacles que l'apprenant ne parvient pas à surmonter, à des idées qu'il n'arrive pas à comprendre ou à retenir, à des gestes qu'il n'arrive pas à maîtriser en dépit d'exercices répétés, à des préjugés qu'il refuse de dépasser. S'il apprend vite, il repousse de façon visible ses propres limites ; ses progrès seront gratifiants et soutiendront son effort. Mais lorsque ce n'est pas le cas, le risque d'échouer lui fait fuir les situations d'apprentissage, qu'il vit, comme désespérantes et humiliantes. Il y a donc, en miroir, un cercle vicieux et un cercle vertueux et le coût émotionnel l'emporte sur les profits promis à long terme.

Apprendre nécessite une certaine motivation sans laquelle l'élève ne peut exercer pleinement son métier. L'être humain ne fuit pas le travail, mais le non-sens et l'ennui. S'il se prend au jeu, s'il trouve du plaisir dans l'activité elle-même, il ne sera avare ni de son temps, ni de son énergie. Cette motivation peut être instrumentale (nécessité de l'apprentissage) ou intégrative (désir de connaître un domaine particulier) c'est à la fois à l'élève de trouver sa motivation mais aussi à l'enseignant de la conserver, ou de la susciter en cas de défaillance. Cette motivation passe par la projection de se représenter le bénéfice personnel qui découlera des nouvelles connaissances apprises. On peut apprendre sous la contrainte, (d'être aimé, de ne pas être puni ou exclu, ou simplement de faire bonne figure). Se forme alors le désir, non de savoir, mais d'accéder à ce que le savoir garantit : place, pouvoir, respect, tranquillité.

L'apprentissage permet de se confronter à l'inconnu, d'évoluer, de devenir quelqu'un d'autre. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement. On ne retrouve jamais son état antérieur, son " innocence originelle .On dit que quiconque a appris à nager ou à aller à bicyclette le sait pour la vie. C'est vrai de la plupart des apprentissages. Notre cerveau a assez de place pour stocker de nouveaux savoirs mais nous refusons de grandir. Ne pas apprendre pour ne pas savoir est alors la plus sûre défense.

---

[19] Meirieu .P (1987)

A travers l'apprentissage c'est l'enjeu d'une véritable socialisation qui se déroule. La transmission des savoirs ne peut s'effectuer seule. Elle nécessite un émetteur et un récepteur. Le rôle de l'émetteur consiste à créer des situations qui provoquent une activité mentale permettant de confronter le récepteur à des obstacles et de les lui faire dépasser. Il crée une situation d'interaction entre le savoir donné/ le savoir récupéré et le savoir intégré/ le savoir restitué. Cette situation de restitution intègre alors l'individu dans une tribu, un groupe échangeant sur les mêmes savoirs que lui.

L'individu se confronte à l'Autre, par exemple, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'étude de sa langue, de sa prosodie, de son vocabulaire, de sa syntaxe ; mais sa propre identité, forgée au cours de l'apprentissage lui permet d'opter pour l'utilisation de tels ou tels potentiels de variations offerts par cette langue.

III.2 LES PHASES D'APPRENTISSAGE

Les phases de l'apprentissage sont les états successifs à travers lesquels un individu doit passer pour atteindre un savoir complet et durable :

III.2.1 L'acquisition

Elle consiste à induire chez un individu l'apprentissage d'un comportement ou d'une habileté qui n'est pas dans son répertoire comportemental (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995). Il peut être nouveau, ou présenté sous une nouvelle forme, facilitant la création d'automatismes. L'automatisme se fait par répétition verbale ou gestuelle et libère la tête selon Bergson car il décharge la mémoire à court terme en se localisant dans la mémoire à long terme

Cette phase intervient au moment où l'élève est capable de faire « avec aide » et doit permettre de répondre aux questions qu'il se pose « Toute leçon doit être une réponse [18] ».

III.2.2 L'aisance

Cette phase se traduit par la mise en œuvre facile et rapide du comportement acquis.

III.2.3 La rétention

Cette phase se traduit par le maintien du comportement en présence de la tâche ou de l'occasion de la tâche. Elle vérifie si la performance comportementale n'est pas affectée après une absence de stimulation ou de l'espacement des périodes de pratique.

III.2.4 La résistance/ endurance

Cette phase vérifie si l'individu peut émettre le comportement en situations adverses. On peut mesurer la force d'acquisition d'un comportement par conditionnement répondant et opérant en mesurant la résistance à l'extinction (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995).

III.2.5 Le transfert

Cette phase implique une décontextualisation et une recontextualisation de l'apprentissage d'un comportement ou d'une habileté. Elle est vérifiée par la généralisation dans le temps et dans l'espace du comportement acquis. Le transfert comporte quatre catégories :

- Le transfert positif, lorsque le comportement acquis facilite ou améliore l'apprentissage ou l'exécution d'un deuxième comportement ;
- le transfert négatif, lorsque le comportement acquis entrave l'apprentissage d'un deuxième comportement;
- le transfert spécifique se produit lorsque l'acquisition d'une première tâche d'apprentissage facilite l'acquisition des comportements de la deuxième tâche ;
- le transfert non spécifique ressemble au transfert spécifique mais est plus général, l'apprentissage d'une tâche quelconque aide à l'acquisition d'une autre tâche ;

III.2.6 L'application

L'étape ultime de l'apprentissage implique l'émission d'un comportement dans un nouvel opérant différent de celui apparu dans la situation d'apprentissage de départ.

Cette connaissance partielle que nous avons de l'acte d'apprentissage est possible grâce aux nombreuses théories et recherches de sociologues, linguistes, psychologues et scientifiques.

Ce que les chercheurs tentent de comprendre afin d'optimiser les méthodes pédagogiques réside dans cette question : comment les concepts et la connaissance prennent forme et quelle est la relation entre l'expérience et l'organisation de la pensée ?

III.3 LES THEORIES D'APPRENTISSAGE

Deux doctrines s'opposent sur cette interrogation : l'**empirisme** et le **rationalisme** , précurseurs de toutes les autres théories.

III.3.1 L'empirisme

Les penseurs de ce courant affirment que la connaissance ne peut s'acquérir que par l'expérience et les observations.

L'empirisme vient de l'antiquité grecque avec **Aristote** et Platon et s'intéresse aux problèmes de l'origine et de la nature des connaissances et de ce fait à l'esprit humain.

Ils proposent ainsi une théorie associationniste de l'apprentissage partant de l'origine et de l'accumulation des connaissances :

- l'idée complémentaire est toujours associée à autre chose par l'intermédiaire d'une sensation, d'une perception.
- Les idées s'associent entre elles selon la ressemblance, la contiguïté et la répétition.

De ce fait, notre mémoire peut retrouver plusieurs idées, les comparer, et arriver à quelques conclusions. La réflexion est donc le seul mécanisme par lequel l'esprit peut être actif sur des séquences, et des impressions sensorielles.

Sur le plan didactique, ce courant conduit à l'idée d'une pédagogie technique et scientifique qui cherche à conditionner le sujet par des stimuli, des réponses extérieures, renforcés par des récompenses[20].

La pensée associationniste analyse les sensations comme des éléments de conscience, mais n'arrive pas à s'expliquer de quelle manière des sensations s'unissent. Elle se demande si nos apprentissages sont innés ou acquis, ou encore fournis par l'environnement. Elle définit que la perception immédiate se découpe en unités globales, en structures telles que l'émergence de la forme, le rapport figure-fond, la ségrégation des unités, l'organisation de la forme.[21]

Elle est critiquée car elle ne peut expliquer comment l'esprit mental impose une structure sur des données perceptuelles à venir. Pour un savoir réel, il est nécessaire de présupposer une certaine charpente de relations de pensées ayant le contrôle des données brutes. Mais cette théorie admet que l'évolution biologique reste un mystère.

De la théorie empirique découle d'autres courants tels que :

- Le positivisme (avec Comte)
- Le behaviorisme (avec Thorndike,) qui élabore une psychologie objective en ne s'intéressant pas à la conscience, mais aux comportements des organismes. On passe d'une psychologie mentaliste à une psychologie physicaliste : apprendre c'est démontrer l'acquisition d'un nouveau comportement. La base de l'apprentissage résulte en une association entre les impressions senties, et les actions (réponses). L'étude du comportement doit être ramenée à ses éléments les plus simples : Le stimulus (S) et la réponse (R). Un comportement est donc engendré ou modifié par un stimulus, ce dernier devant être répété pour aboutir à une modification de ce comportement. Il ne se décrit pas en termes d'idées ou de sensations enregistrées dans des ensembles de cellules nerveuses, mais en termes de liaisons et de connexions entre S et R.

[20] Pavlov (1849-1936) travaille sur l'activité des glandes digestives du chien et parvient à le faire saliver par le son d'une cloche, l'animal ayant été entrainé à associer ce son avec l'arrivée de son repas.
[21] Dubé L. (1986)

Ce courant se scinde en deux sous courants au XX ème siècle :le structuralisme (avec Titchener) et le fonctionnalisme (avec Dewey).

Pour Titchener, il importe de montrer le tout, formé à partir des parties tandis que les tenants du fonctionnalisme mettent l'accent sur l'activité plutôt que sur le contenu. Cette seconde théorie illustrée par le «learning by doing » de Dewey est désormais le leitmotiv de toute la pédagogie américaine.

III.3.2 Le rationalisme

Le rationalisme date du XVII ème siècle , son chef de file est Descartes .Il prône l'usage de la raison dans l'activité d'apprentissage où des idées inter associées sont étiquetées permettant d' effectuer des recherches pertinentes dans la mémoire.

La raison nécessite une représentation des connaissances et c'est la relation entre raison et sens qui permet d'aboutir à la connaissance.

De ce courant découle la Gestalt avec les unités de sens et de perception et le cognitivisme.

- Le cognitivisme

Les sciences cognitives s'intéressent au traitement de l'information et naissent en même temps que les recherches sur ordinateur.

Elles emboîtent le pas à l'intelligence artificielle, la cybernétique, la nouvelle philosophie de l'esprit, la linguistique et la communication, la gestalt-théorie et les multiples recherches de Piaget sur le développement de l'intelligence chez l'enfant.

De ces théories ont découlé des méthodes d'apprentissage et des profils d'apprenants.

LES METHODES D'APPRENTISSAGE

III.4.1 Apprentissage par imitation

C'est par l'imitation que se font tous les apprentissages "spontanés" de la petite enfance: parole, gestes, mimiques, etc..., ainsi que ceux de la dimension esthétique des activités: ton,

grâce, style, manière, etc. Il suppose de la part de l'enfant, la valorisation d'un modèle et la volonté de le posséder, de le prendre. Le rôle du pédagogue est de montrer l'exemple ou de proposer des modèles, sans devoir faire appel à la rationalité expérimentale et à sa systématisation. Abandonné par la pédagogie scolaire, il reste utilisé pour l'enseignement de tous les arts, qu'il s'agisse de l'équitation, du violon, de la cuisine, du dessin ou de la danse. Des recherches récentes, utilisant la caméra à positons, indiquent que les mêmes zones cérébrales s'activent lors de l'observation d'une chose et de sa pratique). Observer serait déjà "un peu" pratiquer selon Robert Winston.

III.4.2 Apprentissage par association

On associe un stimulus nouveau à un mécanisme déjà appris, pour créer un nouveau savoir (exemple : si une réaction à une odeur est déjà apprise, on peut faire apprendre la même réaction à un son en faisant systématiquement précéder l'odeur par le son).

III.4.3 Apprentissage par essais et erreurs

Le sujet est mis en situation, sans aucun mode d'emploi (parfois même pas la condition de succès ou d'élimination). Pour fonctionner correctement, il faut que la solution soit assez facile à trouver.

Pour apprendre des choses complexes, il faut donc s'appuyer sur l'apprentissage par association pour enchaîner des situations de difficulté croissante permettant de nombreuses répétitions. On parle de démarche heuristique . Cela rend l'apprentissage coûteux mais c'est le seul mode qui fonctionne quand la solution est inconnue.

On peut distinguer une variante mentale : le sujet ne fait pas vraiment certains essais, mais utilise seulement des résultats virtuels, imaginaires, pour sélectionner ceux qui devront être faits : les expériences de pensée sont utilisées pour raisonner sur des phénomènes que nous ne pouvons expérimenter dans la réalité. Cette construction imaginaire peut aller très loin, jusqu'à constituer un cadre théorique complet.

On peut également distinguer deux stratégies : la suppression des causes d'échec (détecter les événements conduisant à l'élimination) et la recherche des facteurs de succès (détecter les événements caractéristiques du succès). Dans le premier cas, il faut être capable de supporter

l'échec pour frôler la limite ; cela permet de bien délimiter le domaine, et le sujet est plus à même de transposer à d'autres situations similaires mais différentes ; mais le risque est, par association, de faire l'apprentissage de l'échec plutôt que de la réussite...

À noter : une variante où, au lieu d'un seul individu faisant quantité d'essais, c'est un grand nombre d'individus qui font chacun un essai seulement. C'est l'apprentissage par sélection (ou criblage) qui est la méthode des populations vivantes pour apprendre à vivre (processus de sélection naturelle).

III.4.4 Apprentissage par explication

On explique au sujet, oralement ou par écrit, ce qu'il doit savoir (exemple : un manuel de secourisme). C'est le principe des cours magistraux.

III.4.5 Apprentissage par répétition

On fait faire au sujet ce qu'il doit apprendre, d'abord passivement, puis de plus en plus activement, jusqu'à ce qu'il puisse faire et refaire seul les opérations.

III.4.6 Apprentissage combiné

C'est le plus efficace, et il très utilisé en matière d'enseignement de savoir-faire professionnel, car il combine les modalités précédentes : le sujet est mis en situation (en commençant par les plus simples), on lui montre quelques fois les bons gestes en lui expliquant les principes d'action ; on le laisse ensuite se perfectionner par une répétition de moins en moins supervisée.

III.4.7 Apprentissage par immersion

Les langues s'apprennent mieux en situation d'immersion totale. Par exemple, lorsque les cours ne sont donnés que dans la langue à apprendre et que le professeur ne parle avec les élèves que dans leur langue d'immersion. À défaut, il est conseillé de passer une année ou deux dans un pays parlant la langue souhaitée afin de mieux saisir les différences d'expressions orales et écrites. De plus, en se débrouillant seul, on apprend plus facilement à comprendre la langue, les coutumes et la culture d'un pays.

III.5 LES TYPES D'APPRENANTS

Il existe aussi une diversité des types d'apprenants qu'il convient de prendre en compte si l'on veut que la méthode utilisée soit efficace. Au cours des années 1960, les praticiens de l'enseignement cherchent à distinguer la notion générale de styles cognitifs (caractéristiques d'apprentissage individuelles de l'étudiant.) de celle essentiellement pédagogique de styles d'apprentissage.

L'objectif est de [22] :

- Rechercher une meilleure modalité sensorielle à privilégier pour l'enseignement,
- Mettre l'accent sur l'individu,
- Identifier les différences individuelles et répondre aux besoins de l'enfant,
- Eduquer les adultes en développant la formation professionnelle continue.

Le modèle de Kolb[23] distingue 4 types :

III.5 .1 Type 1 : Le divergent (concret-réféchi).

- Question caractéristique de l'apprenant: Pourquoi?
- Il répond bien à des questions ,utilise correctement du matériel de cours et peut le ré- exploiter pour son intérêt personnel
- Il interprète des situations concrètes, de différents points de vue
- Méthode d'apprentissage privilégiée: le cours magistral se concentrant sur des points très précis d'un système ou concept, suivi d'une activité d'exploration d'un autre système ou concept.

---

[22] Chevrier, Fortin, Théberge, Leblanc (2000)

[23] Kolb D. 1976. *Learning Style Inventory, Self Scoring Test and Interpretation Booklet, McBer andCompany,* Boston MA

III.5 .2 Type 2 L'assimilateur (réfléchi- abstrait).

- Question caractéristique de l'apprenant: Quoi?
- Il répond bien à une information présentée de façon organisée, logique, et réagit bien si on lui laisse du temps pour réfléchir.
- Il s'approprie une gamme étendue d'informations et les intègre selon un processus concis et logique
- Méthode privilégiée: Le cours magistral suivi d'une démonstration , l'Exploration guidée par le professeur d'un sujet au laboratoire , suivi de travaux pratiques

III.5 .3 Type 3 Le convergent (abstrait-actif).

- Question caractéristique de l'apprenant: Comment?
- Il répond bien à des occasions de travailler activement sur des tâches bien définies et apprend par essais-erreurs dans un environnement où l'échec est accepté.
- Il recherche des applications pratiques aux concepts et aux théories.
- Méthode d'apprentissage privilégiée: une interaction professeur / apprenant

III.5 .4 Type 4 L'exécutant (concret-actif).

- Question caractéristique de l'apprenant: Qu'est-ce qui se passe si?
- Il répond bien à des occasions d'appliquer un concept appris à des situations nouvelles pour résoudre des problèmes.
- Il met en œuvre des expériences pratiques et s'implique personnellement dans de nouvelles expériences comportant un défi.
- méthode privilégiée d'apprentissage: la découverte indépendante

III.5 .5 tableau récapitulatif de la relation enseignant / apprenants

Selon la définition de l'apprentissage que l'on se décide à retenir, les méthodes pédagogiques mises en œuvre ne seront pas les mêmes voire seront radicalement différentes.

Au vu de notre définition, nous pouvons considérer qu'il existe trois grandes idées de l'apprentissage :

La connaissance se transmet

Le rôle de l'enseignant	Le rôle de l'apprenant
✚ Disséminer l'information et la connaissance ✚ Donner un message clair et compréhensible	✚ Écoute attentive ✚ Rétention de l'information
Méthodes privilégiées : L'exposé magistral	

La connaissance s'acquiert

Le rôle de l'enseignant	Le rôle de l'apprenant
✚ Baliser le parcours: indiquer les objectifs ✚ Formuler des consignes claires ✚ Guider les apprenants	✚ Suivre les indications ✚ Investir le travail personnel
Méthodes privilégiées : Séminaires, Cours et travail personnel	

La connaissance se construit

Le rôle de l'enseignant	Le rôle de l'apprenant
✚ Formuler des problèmes ✚ Accompagner les apprenants ✚ Mettre à disposition des ressources	✚ Mobiliser les connaissances ✚ Collaborer ✚ Imaginer, développer ✚ Créativité
Méthodes privilégiées : Apprentissage par problèmes, Pédagogie par projet	

III.6 CONCLUSION

L'apprentissage n'est pas un substitut d'intelligence. Cette qualité élusive ne peut être que partiellement définie par l'aptitude à résoudre des puzzles. C'est par la création de nouveaux puzzles que nous pouvons compléter cette définition.

Les critères proposés par le cadre européen commun de référence pour les langues, prétendent proposer des pistes de recherches au problème de l'évaluation dans l'apprentissage.

Par des critères détaillés, permettant de prendre en compte l'évolution individuelle des élèves, l'instauration de ce cadre dans l'enseignement peut être considérée comme révolutionnaire. Le portefolio permet une auto évaluation de l'écolier, dans le courant du cycle de l'enseignement, et de ce fait facilite l'intégration des connaissances.

En revanche la maîtrise ne peut s'acquérir, comme tout principe d'apprentissage, que par la répétition et l'acquisition d'automatismes.

Comment cet apprentissage et ce cadre évaluatifs sont- ils utilisés dans l'apprentissage des langues et plus particulièrement dans le contexte de l'oral ?

Dans notre dernière partie nous nous intéresserons donc à l'usage de l'oral en classe de langue étrangère et à son évaluation.

IV. L'oral en classe de langue pour une meilleure appropriation des schèmes de la langue étrangère

IV.1 INTRODUCTION

Par son appellation même, la discipline des « *langues vivantes* est immédiatement évocatrice de l'oral:

⇨*La langue* est un système structuré de signes phonétiques (parole) et graphiques (écriture) propre à une communauté et permettant la communication entre les êtres humains de cette communauté.

⇨Le terme < *vivante*> désigne une langue communautaire utilisée oralement de façon suffisante pour en permettre une évolution spontanée.

Si l'on s'intéresse à l'acquisition naturelle de la langue maternelle, l'oralité précède l'écrit :

> « Mes gènes me permettent de fabriquer des cordes vocales qui me permettent de parler, mais mes gènes ne m'apprennent pas à parler. Ce sont les autres hommes qui m'apprennent à parler[24].

Cette citation peut être mise en parallèle avec la théorie de Merlin Donald pour lequel la première forme de langage serait le langage mimétique. L'enfant mimerait par exemple l'acte de manger ou se toucherait le ventre pour signifier qu'il a faim .L'adulte répondrait « tu as faim » que l'enfant répéterait plus ou moins correctement « ain » « faim » « j'ai faim ». Cette appropriation du langage passe donc par l'oralité et l'interaction avec autrui qui confirme rectifie ou transforme.

Cette interaction est vitale au développement de l'individu comme nous le confirment les expériences de l'hospitalisme: privé d'un contact humain l'enfant ne peut apprendre à parler,

[24] Albert Jacquard

et au delà de 4 ans il n'y a plus de récupération possible comme l'illustrent les cas de Victor de l'Aveyron ou celui de Jenny, trouvée à 14 ans, qui n'arriva jamais à parler.

Cet acte d'oralité que l'on nomme compétence orale ou langagière est défini comme l'ensemble des habilités reliées au langage et permettant de produire et de comprendre différents discours. Elle implique la faculté générique qui permet de prononcer un nombre infini de phrases différentes[25]. Elle englobe la compétence discursive (moyens langagiers), textuelle (organisation des syntagmes) et linguistiques (code) imbriqués les unes dans les autres lors de la production ou de la compréhension de discours.

L'apprentissage de la langue est sous tendu par des modifications des réseaux neuronaux et apprendre à parler c'est tout à la fois apprendre à échanger et à développer les différentes fonctions du langage : désigner le monde qui nous entoure, agir sur lui par la parole, évoquer des situations qui ont existé ou que l'on imagine[26].

De fait, chaque langue modèle le cerveau différemment : les anglais dont la langue maternelle n'utilise pas les tons activent essentiellement les aires frontales de l'hémisphère droit tandis que les chinois montrent des activités dominantes à gauche.

De même l'acquisition de la langue maternelle sollicite la mémoire procédurale (lobes pariétaux et temporaux) tandis que l'apprentissage d'une langue étrangère dépend de la mémoire déclarative (lobes frontaux et ganglions de bases).

Ainsi les enfants qui, dès leur naissance, apprennent deux langues simultanément sollicitent l'aire de Broca tandis que ceux qui apprennent une seconde langue à l'adolescence ou à l'âge adulte aménagent une zone distincte de cette aire.

---

25 Chomsky.N (1979)
26 D'après le rapport de l'inspection générale de 1997

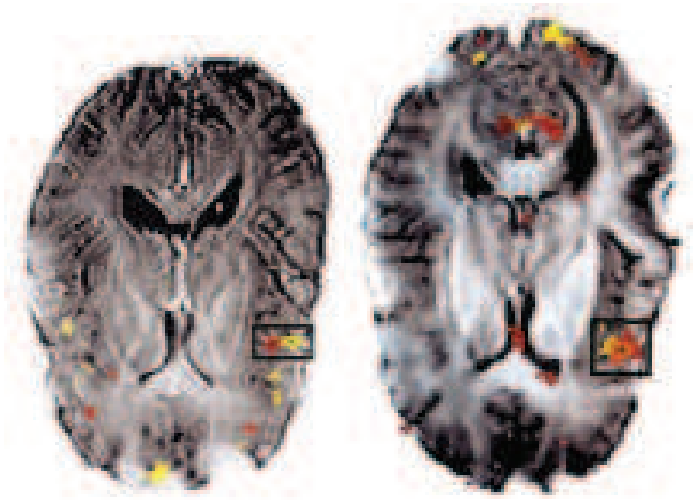


Figure 1 utilisation de l'aire de Broca
par un bilingue précose (a gauche) et un bilingue tradif (a droite)

Mais si , en ce qui concerne la langue maternelle , la compréhension orale ,qui met en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire précis[27],semble évidente, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères.

Ce qui fait l'originalité de cette discipline – à savoir la langue vecteur et objet d'enseignement et d'apprentissage – constitue un obstacle à la mise en place de l'oral. L'oral est une véritable discipline à part entière qui nécessite d'être enseignée avant d'être pratiquée ;ce ne doit pas être un échange question-réponses mais un véritable contexte d'échange (gestuelle, ponctuation, tics de langage . ..).

Comment les différentes théories sur l'apprentissage s'appliquent- elles à l'enseignement des langues et comment l'oralité s'est- il mis en place dans la classe de langue ?

[27] Meirieu (1989)

IV.2 THEORIES ET METHODES D'APPROPRIATION DES LANGUES ETRANGERES

IV.2.1 Théories d'acquisition des langues étrangères

Il n'existe pas d'application des théories de l'apprentissage à l'enseignement des langues étrangères. En revanche certains protagonistes de ces théories s'y sont intéressés et nous reprendrons donc leurs théories en rappelant brièvement le mouvement de pensée auxquels ils appartiennent.

IV.2.1.1La conception béhavioriste

Pour les béhavioristes, le cours de langue est, pour une large part, un processus de manipulation d'éléments et de structures, jusqu'à l'obtention de leur maîtrise automatisée. Ils développent donc principalement l'idée d'une méthode pédagogique active.

L'enfant, à sa naissance, n'aurait aucune capacité. Il recevrait tout de son environnement et apprendrait par imitation et conditionnement. Dans ce cadre là, le langage serait le produit de son expérience.

« aba » l'enfant obtient un verre d'eau.

Obtention du verre d'eau quand il prononce ce son. Puis amélioration de la production d'exigence des adultes pour arriver à « à boire »

L'activité langagière est le résultat d'une chaîne de réactions matérielles de cause à effet[28] . Il est impossible, en revanche, de mettre en évidence les stimuli qui provoquent des réponses vocales spécifiques Les stimuli antérieurs jouent cependant un rôle dans le contrôle du comportement vocal.

Pour Thorndlike Le passage d'une langue à une autre est fondamentalement conçu comme l'acquisition de liaisons stimulus /réponse ou les stimuli sont dans une langue et les réponses dans une autre. Cette acquisition est applicable à toute situation de traduction (jargon ,patois). La répétition, la nature des réponses et le contexte, entraînent un renforcement, un

[28] Mackay.W-F.(1966,trad 1972).

automatisme, pouvant par la suite être réintroduits sans effort. ; Selon Staat[29], l'histoire personnelle conditionne la formation des mécanismes de stimuli/ réponses qui déterminent la façon dont sont générées les phrases.

La traduction n'est pas nécessairement le processus essentiel par lequel s'acquiert une L2 notamment lorsque deux langues ont été apprises de manières indépendantes.

Du point de vue de Skinner, la connaissance de deux langues n'est pas en principe suffisante pour être capable de traduire : Le bilingue non traducteur correspond au cas général du locuteur qui dans une même situation peut produire des réponses différentes selon l'auditoire et le contexte sans qu'il y ait forcement possibilité de transfert immédiat dans une langue.

Il évoque la possibilité qu'un simple stimulus donné puisse en fait conduire au renforcement de plusieurs réponses, et de ce fait, il refuse l'enseignement programmé qui consiste à découper la matière enseignée en petites étapes.

Mais le refus des behavioristes d'étudier autre chose que des comportements observables est un écueil particulièrement important quand on s'intéresse au langage. Si l'on cherche à analyser ce qui se passe dans une situation de communication, il semble falloir s'intéresser aux contenus qui font l'objet de la communication c'est-à-dire les idées et intentions de significations qui seraient chez le sujet à l'origine de ses productions verbales. C'est ce que font les mentalistes.

IV.2.1.2 La conception mentaliste

Pour Chomsky, la conception béhavioriste, ne permet pas de comprendre comment, à partir d'un nombre limité de règles, un locuteur peut dire et comprendre une infinité de phrases.

L'enfant disposerait à la naissance d'un dispositif inné d'acquisition du langage.

L'apprentissage d'une langue peut donc être un apprentissage mécanique au même titre que n'importe quel apprentissage moteur.

Il propose alors une conception classique et linguistique de la langue. La grammaire transformationnelle permet l'appropriation par repérages successifs mais il faut aussi tenir

[29] Staat (1968)

compte du contexte linguistique et des opérations énonciatives. Un même mot peut avoir un sens différent :

> En français le mot « canard » peut ainsi renvoyer à « un journal » , « un animal », « une volaille »; ce n'est que le contexte qui permet la différenciation.
>
> En anglais « little » et « small » signifient « petit » mais ne s'emploient pas dans le même contexte ;de la même manière « For » et « since » ou BE +ING et temps simple.

Même si les emplois sont enseignés, leur utilisation est liée à la capacité épi linguistique[30] de l'apprenant.

IV.2.1.3 La conception constructiviste et socio cognitive

Pour les constructivistes et socio cognitivistes, le développement du langage doit être traité comme un dispositif cognitif général propre à l'espèce humaine dans son ensemble.

Pour Piaget, le développement du langage manifeste des facteurs internes biologiques et une forte intégration à la construction progressive et globale de l'individu dans ses rapports avec son milieu. L'enfant construit son langage par son activité et par ses propres apprentissages.

La théorie de Vygotsky, sans nier que les formes supérieures de comportements culturels ont des fondements naturels, affirme que des schèmes représentatifs se bâtissent chez l'enfant dans l'interaction avec le milieu physique, et que des schèmes communicatifs le font au contact du milieu social. Le langage ne peut être compris que dans une perspective historico-culturelle. Il met alors l'accent sur la coopération sociale qui permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles.

Le langage serait un médiateur nécessaire dans le développement de la pensée car pour Vygtsky, si les enfants parlent à voix haute, c'est pour résoudre un problème et trouver une solution plus aisément. Le discours oral doit donc être privilégié dans l'apprentissage d'une langue.

Pour Lado, l'apprentissage de la langue étrangère se calque sur la structure de la langue maternelle : La phase de communication pré linguistique et la phase de l'acquisition linguistique.

---

[30] Aptitude à juger

Au cours de la première année de la vie d'un bébé, celui-ci, de plus en plus conscient de son entourage et désirant communiquer avec lui, met en place un système d'échanges affectifs de plus en plus élaboré. Entre huit et dix mois les capacités communicatives et cognitives se développent considérablement, ce qui constitue une phase préalable et nécessaire à l'émergence d'une compétence linguistique.

Parallèlement, on assiste au développement de la capacité phonologique du bébé. Dans les premières semaines de sa vie, celui-ci est potentiellement capable de percevoir tous les contrastes phonétiques, y compris ceux qui ne sont pas pertinents, dans sa langue maternelle. Le processus d'apprentissage consiste en l'occurrence à oublier la plupart de ces sons, pour se concentrer sur ceux de sa langue maternelle. Cet apprentissage par l'oubli s'achève entre huit et douze mois.

Au cours de cette même période, on assiste à l'émergence de la lallation (ou babillage), c'est-à-dire l'émission par le bébé d'un certain nombre de sons, d'abord vocaliques, ensuite consonantiques.

L'acquisition proprement linguistique concerne, à la fois, l'ajustement du système phonologique, le maniement d'un lexique de plus en plus riche, et la mise en place des principales contraintes grammaticales. Cet apprentissage se déroule en quatre étapes.

- La compréhension de mots : Entre huit et dix mois, la plupart des jeunes enfants, en répondant de manière adéquate à des interventions verbales, montrent leur capacité à comprendre certains mots.
- La production de mots : Entre onze et treize mois, on assiste généralement à la production des premiers mots, qui sont souvent monosyllabiques et comportent une séquence consonne /voyelle. Après une progression relativement lente, on assiste, entre dix-huit et vingt mois, à une accélération dans l'acquisition du lexique : c'est l'explosion du vocabulaire.
- La combinaison de mots : L'explosion du vocabulaire s'accompagne de l'émergence des premières combinaisons de mots. Le jeune enfant se met alors à produire des énoncés à deux mots (*parti papa, pas bain,* etc.). Il s'agit d'une phase décisive durant laquelle se met en place le début d'une organisation syntaxique, même si les contraintes grammaticales ne sont pas encore observées.

- L'émergence de la grammaire : La mise en place du système grammatical débute aux environs de deux ans, pour s'affiner progressivement jusqu'à quatre ou cinq ans. On assiste alors à l'émergence des principales règles grammaticales (ordre des mots, accords, apparition des mots fonctionnels comme les prépositions et les articles, etc.).

Plus tard cette langue maternelle est approfondie par l'enseignement scolaire (orthographe, conjugaison, grammaire lecture, écriture);

Afin de prouver cette théorie il utilise la linguistique comparative pour prédire les fautes des apprenants. Cette tendance des pédagogues à considérer la langue maternelle comme source d'erreurs lors de l'apprentissage de la langue étrangère est réfutée car deux hongrois apprenant une même langue étrangère ne font pas les mêmes fautes et inversement un hongrois et un espagnol peuvent faire les mêmes erreurs!

Juhasz rebondit sur cette étude pour mettre en évidence la notion de transfert. Plus la langue maternelle est proche de la langue étrangère, au niveau structurel, plus un apprenant fait d'erreurs.

Un anglais (famille des langues indo européennes) apprenant le français (famille des langues indo européennes), aura plus de difficulté qu'un hongrois (famille ouralienne) à apprendre le français[31].

Pour Lucien Cherchi l'étudiant met en pace des stratégies d'acquisition qui s'exercent sur des états successifs d'une langue intermédiaire en constante évolution. On aurait affaire à une langue de transition ou interlangue, instable sur laquelle l'enseignant pourrait agir.

Oxford classe les stratégies de l'apprenant visant à apprendre une langue en deux groupes :

- Les stratégies directes touchant à la mémoire (faire des associations.. ;), cognitives (répétitions, traduction..), de compensation (demander de l'aide, paraphraser...).
- Les stratégies indirectes métacognitives (organisation des apprentissages…)affectives (s'auto encourager, verbaliser ses difficultés…),sociales (coopérer ,poser des questions, développer sa culture étrangère..).

---

[31] Anglais/ français invite le =invite him
Hongrois / français : je lis= olvasok

IV.2.3 Méthodes d'apprentissage des langues étrangères

L'apprentissage des langues étrangères se réfère à des pratiques et à une théorisation autonome en lien avec le contexte socio culturel de chaque époque.

IV.3.1La méthode dite naturelle ou en immersion :

La méthode naturelle est la méthode la plus ancienne. En effet même si l'enseignement des Langues étrangères est introduit relativement tard dans le système éducatif (1830 pour la 5ème et la 1ère) et vers 1950 plus généralement, le cas de l'enseignement des langues a toujours existé.

L'éducation romaine était bilingue (latin /grec) jusqu'à la fin de l'empire et l'enseignement du latin perdura jusqu'au XX ème (d'où le frein à l'introduction d'une Langue étrangère ,rôle joué par le latin) ;De même, dans certains pays, les enfants des classes aisées apprenaient une ,deux ,voir trois langues étrangères .

La seconde guerre mondiale entraîne une volonté d'unification des nations passant par la maîtrise de langues étrangères. De nombreuses expériences sont tentées pour enseigner coûte que coûte une langue étrangère aux petits français (P.Fercaud en 1956 propose l'étude de l'anglais de 8 à 11ans et S.Grillot l'instaure dès la maternelle; des villes jumelles se créent à partir de 1954 (Arles et York sont les deux premières).

On reproduit, de manière artificielle, les moyens d'acquisition de la langue maternelle. L'enseignant n'a d'autres qualifications que d'être natif de la langue étrangère et l'apprenant subit un bain linguistique lui permettant aussi bien d'appréhender la culture que la langue étrangère.

Elle permet de pratiquer de manière naturelle une autre langue mais n'est une méthode que si elle s'inscrit dans une relation d'enseignement.

IV.3.2La méthode grammaire traduction ou lecture traduction

Le latin laisse place à l'allemand et à l'anglais dans l'enseignement et on décide de calquer cet apprentissage sur celui de la langue morte avec les méthodes de grammaire traduction et de lecture traduction.

L'enseignant n'est plus seulement un natif de la langue, il doit être aussi et surtout pédagogue.

L'enseignant doit avoir une bonne compétence de la langue étrangère (ou L2) mais aussi il doit être capable d'en expliquer au moins partiellement le fonctionnement interne et d'en traduire les énoncés en langue maternelle (ou L1) .On conforte et on vérifie l'apprentissage des règles et des équivalences interlinguales à travers des exercices de versions et de thèmes.

Il s'agit avant tout de développer rapidement une compétence de lecture des textes en L2 relevant de la spécialité ou des intérêts spécifiques du public auquel on s'adresse. On part donc d'une analyse des besoins de l'apprenant.

Les textes sont des morceaux choisis ou des documents authentiques, dont les références ou le contenu ne dérouteront pas trop, et pouvant être compris grâce à une traduction fournie en L1.

Ces textes peuvent être oralisés (un mot peut se prononcer de manière transparente mais s'écrire différemment) mais l'important est que la compréhension en L2 l'emporte sur l'expression de cette langue.

Ce n'est que quand les apprenants se sont suffisamment familiarisés avec la L2 à travers des lectures et des traductions que l'on commencera à la parler en s'appuyant sur l'expérience accumulée antérieurement.

Cet apprentissage est motivant car il donne aux apprenants l'impression qu'ils peuvent affronter des textes en L2 de difficulté comparable à ceux qu'ils auxquels ils sont accoutumés en L1.

Par son dispositif même, non centré sur un contenu lexico grammatical fixé, elle permet de moduler le contenu du cours en fonction du public ; il suffit de changer les textes de départ.

En revanche la langue étrangère est perçue comme un stock d'étiquettes qu'on substitue aux signifiants de L1 puisqu'on fait comme si le passage d'une langue à l'autre ne modifiait pas

les concepts dénotés .Les apprenants continuent à penser dans leur langue maternelle et ils apprennent la L2 comme une sorte de surcodage de leur L1.

C'est pour cette raison que le 1er décembre 1950, les objectifs de la L1 sont redéfinis par une circulaire ministérielle: La maîtrise de la langue étrangère doit permettre un enrichissement personnel par l'apport d'une nouvelle culture.

Par la grammaire et la conjugaison, on cherche à faire passer aux apprenants le sens de la langue. Les répétitions et exercices variés doivent leur permettre d'acquérir la culture étrangère .La correction grammaticale prend une importance considérable par rapport à la prononciation puisqu'il ne s'agit pas de parler une langue étrangère mais d'étudier sa culture.

IV.3.3Les méthodes audio orale, structuraux global audio visuel et communicatives

Vers la fin des années 1950, l'influence du behaviorisme aux Etats Unis et des théories Saussuriennes entraînent un retour vers l'oralité dans l'apprentissage de la langue avec les méthodes audio orale, structuraux, global audio visuel et communicatives.

Le langage c'est d'abord du bruit organisé [32].On le préconise dans sa globalité avec intonation, rythme, accentuation, et on réalise que cette oralité ne va pas de soit. La technologie permet alors le développement d'appareillages visant à améliorer l'écoute et la prononciation des apprenants (magnétophones, cassettes.., magnétoscopes...).

Les dialogues oraux sont des dialogues de langue courante proches de situations réelles répétés par un natif et enregistrés sur un support pour être ensuite diffusés.

Ces dialogues sont élaborés en fonction de la progression choisie. Chaque réplique contient une phrase dite de base qui sert de modèle aux apprenants pour produire de nouvelles phrases par de simples opérations de substitutions, lexicales ou morphologiques, ou de transformations, par passivation ou pronominalisation, assurant ainsi la généralisation de la structure apprise.

Les phrases modèles présentées avec ou sans traduction en langue maternelle (LM) doivent être apprises par cœur dans un premier temps.

---

[32] Selon Halliday .MAK (1962)

On demande à l'apprenant de pratiquer de manière intensive des substitutions et des transformations guidées par des exemples préparatoires sur les structures de base apprises ou à apprendre

Ces exercices structuraux,en raison des répétitions rapides qu'ils exigent, sont censés renforcer les structures apprises avec le dialogue de départ ,les fixer et automatiser les opérations de substitution et de transformation qui permettront à l'apprenant de généraliser son apprentissage au delà de ce qu'il a appris.

Les tableaux de conjugaison ou les listes pronominales disparaissent des manuels, les variations désinentielles ou morphologiques sont désormais apprises par des exercices.

Les élèves apprennent à communiquer oralement avec des natifs mais ils ne comprennent ni ces derniers ni les conversations qu'ils ont entre eux. Les exercices structuraux les ennuient et ne leur permettent pas de passer de la manipulation des formes étrangères à leur ré emploi adéquat en communication réelle.

IV.3.4 La méthode communicative

Les méthodes orales ennuient les élèves de part la répétition des exercices et les linguistes cherchent des méthodes pédagogiques plus ludiques.

Piaget et Vysotsky travaillent sur la pensée et l'apprentissage du langage en interaction avec l'environnement.

Entre 1971 et 1972, on assiste à la création de sections internationales et de sections bilingues, en 1992 de sections européennes. Ces sections ont pour but une transmission de la langue autrement que par des exercices afin de retenir les structures.

La méthode communicative est issue de ces réflexions. Elle consiste à hiérarchiser les besoins et les envies des apprenants .Il s'agit, certes, d'acquérir les compétences linguistiques de la langue étrangère mais aussi la compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de la langue.

On introduit des cours d'histoires en allemand, en anglais, histoire du pays permettant en même temps que la maîtrise de la langue l'apprentissage d'une culture étrangère.

Adaptée au besoin de l'apprenant, c'est une conception élargie de la langue, mais en 1989 une enquête européenne révèle le très mauvais niveau des élèves français :

- 8 à 10 ans d'enseignement à raison de 2 à 6 heures par semaines (Soit 600H au total ou 18/semaine pendant 32 semaines)ne suffisent pas à développer une réelle compétence en langue étrangère tant à l'oral qu' à l'écrit.
- La compréhension des règles grammaticales, même formulées en langue maternelle, demeure toujours incertaine et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent.
- La traduction au mot à mot et les équivalences lexicales entre les langues sont des approximations contestables et inductrices d'erreurs parce qu'il n'y a jamais d'équivalence parfaite entre deux mots relevant de langues différentes.
- la connaissance des règles est souvent une entrave à la production aisée.

Nous pouvons proposer le tableau suivant pour une meilleure compréhension des courants de pensée et des méthodes d'enseignement des langues :

<table>
<tr><th>Contexte socio historique</th><th>Courant de pensée</th><th>Figures emblématiques</th><th>théories</th><th>Méthodes linguistiques</th></tr>
<tr><td>Education romaine bilingue
Précepteurs étrangers
Seconde guerre mondiale
Nécessitée de communiquer</td><td rowspan="2">Empirisme et Rationalisme</td><td rowspan="2">Platon
Aristote
Locke</td><td rowspan="2">Utiliser la raison
Utiliser l'expérience
Développement de l'enfant par conditionnement
Calque sur les langues mortes
Création d'automatismes</td><td>Méthode naturelle ou en immersion</td></tr>
<tr><td>1950 : introduction des langues étrangères à l'école</td><td>Méthode grammaire traduction
Méthode lecture traduction</td></tr>
</table>

1960 : apparition de nouvelles technologies	béhaviorisme mentalisme	Skinner Pavlov Chomsky	Nécessité de parler une langue pour l'acquérir	les méthodes audiovisuelles et audio orales
1970	Mouvement cognitiviste et socio constructivisme	Piaget Vygostky Lado	La connaissance résulte d'une construction Développement par maturation des compétences	Méthodes communicatives

Figure 2 tableau des relations entre les courants de pensée et les méthodes linguistiques

Aujourd'hui les nouveaux programmes se centrent sur l'oralité, clef de maîtrise de la langue étrangère ; dans les programmes de 2010, la généralisation de cours de littératures étrangères au lycée doit permettre d'accéder à la culture par le biais du livre et inciter les élèves à utiliser et à étudier la langue dans une autre perspective et le CECRL appliqué à l'enseignement des langues comporte de nombreux critères d'évaluation.

Les élèves de CM2, de 3eme et de terminale, doivent à l'issue de leur année obtenir un certain niveau de compétences en langue, niveau garantissant leur maîtrise linguistique et communicative.

Des laboratoires de langues se créent dans de nombreux établissements scolaires ou les nouvelles technologies sont mises au service des langues.

IV.4 PRATIQUE ET EVOLUTION DE L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

IV.4.1 Pratiques de l'oral en classe de langue

L''oral se retrouve sous forme d'exercices et d'activités dans la plupart des manuels scolaires et des cahiers d'exercices dont Numan nous propose un inventaire sélectif :

IV.4 .1.1L'exposé

Il s'agit pour l'apprenant d'une langue étrangère de faire une courte présentation d'un sujet imposé ou non, en lien ou non avec la leçon étudiée.

Le but est de faire utiliser au maximum la langue en exposant aux autres un sujet sur lequel ils n'ont peut être pas de connaissances .Cela permet aussi d'instruire le groupe classe.

L'élève doit apprendre à gérer son stress, à parler face à un public, à utiliser la langue étrangère.

Dans certains cas, il peut même avoir recours aux nouvelles technologies comme l'utilisation du rétroprojecteur, de l'ordinateur, du DVD.

Le but est que l'élève prenne de l'assurance face à cette langue. Il est donc conseillé de le laisser choisir le thème de son exposé afin qu'il se sente d'avantage motivé.

Certains professeurs proposent ensuite à la fin de l'exposé que les camarades réagissent et commentent ce qu'ils ont vu et entendu et que l'élève réponde. Cela permet aussi de vérifier la spontanéité de l'élève quand à ses réponses. De son coté, le professeur pose aussi quelques questions ou revient sur des points que l'élève n'a pas développés. Le but de l'enseignant est d'amener progressivement l'apprenant à être le constructeur, qu'il est dans sa langue maternelle, en langue étrangère. Il convient alors de le guider lors de ses réponses, de ne pas juger le contenu du travail et surtout de lui permettre de rectifier ses erreurs.

Ainsi, l'enseignant peut, si l'élève ne comprend pas la question posée, lui reformuler autrement.

Le but est l'interaction entre un élève et d'autres individus (élèves ou professeurs)

IV.4 .1.2 La conversation

La conversation peut se dérouler de plusieurs façons ; en classe de langue, chez les collégiens, on la retrouve souvent sous la forme des « pair work ». Ces travaux par deux permettent de faire échanger les élèves sur des thèmes de grammaire précis.

> Par exemple après une leçon sur *how much, how many* le pair work peut consister à savoir si *Mr.X* a beaucoup ou peu de ceci ou cela.

L'élève A possède une partie des réponses, l'élève B l'autre partie et ils doivent se poser mutuellement des questions pour compléter leur feuille.

Cela nécessite une bonne coopération des élèves qui doivent répéter le message à leur camarade si ce dernier n'en a pas compris le sens.

En revanche le professeur ne peut rectifier si les élèves se trompent dans la formulation car avec une classe de 24 élèves soit 12 paires il est difficile d'être partout à la fois.

La conversation peut aussi s'effectuer dans les laboratoires de langue ; Les élèves travaillent par deux avec chacun un casque et un micro. Le professeur donne un thème de conversation en début du cours et les élèves ont 5 minutes pour y réfléchir. Ils ne doivent prendre aucune note. Ils travaillent sur un logiciel dont l'utilisation a été au préalable expliquée et ils doivent enregistrer leur conversation que le professeur récupère sur clé USB format MP3 en fin d'heure. Il l'écoute chez lui et fait des remarques individuelles ou globales aux élèves à la session suivante. Cela leur permet de s'entraîner au dialogue spontané et peut-être d'être motivés du fait qu'ils travaillent avec un autre camarade, en général un de leurs amis.

Difficile au départ, cet exercice leur permet aussi de se réécouter, d'apprendre à maîtriser un logiciel et de se forger un avis sur différents thèmes sur lesquels ils n'auraient pas forcément d'opinion.

IV.4 .1.3Le débat

Il s'agit à partir d'un concept de demander aux élèves de développer des arguments pour et contre.

Certains peuvent refuser de participer de peur d'exposer leur position sur tel ou tel sujet.

On peut alors organiser le débat différemment : Au début du cours, le professeur distribue une identité fictive à chacun des élèves et c'est en se basant sur cette identité qu'ils doivent construire leur argumentation.

Le point de vue ne sera pas celui de l'élève lui permettant de participer, voire si c'est un point de vue contraire au sien qu'il doit développer, de nuancer ses propos.

IV.4 .1.4 Les exercices oralisés

Certains exercices peuvent être oralisés. A un exercice sur *j'aime / je n'aime pas* on peut demander aux élèves, parmi certaines propositions, ce qu'ils aiment faire ou non ,puis demander à un autre camarade de redire les goûts du premier, incitant à utiliser ,et à réviser les différents pronoms personnels étudiés.

IV.4 .1.5 La leçon oralisée

La leçon peut aussi s'appréhender à l'oral à l'aide d'une projection. Le professeur projette une image (celle du livre de préférence) et amène le point de grammaire et le vocabulaire en demandant aux élèves de décrire ce qu'ils voient.

Puis il inscrit les phrases au tableau et demande ensuite aux élèves d'ouvrir le livre et de recopier sur leur cahier les phrases notées.

Les élèves ont ainsi pu participer, donc commencer à s'approprier les expressions et nouveaux mots et les réécrire leur permet de mieux les retenir. Chez eux ils auront ensuite à apprendre la leçon pour le cours suivant.

Mais l'apprentissage en langues fait trop souvent abstraction des situations de communication qui régissent les rapports entre les hommes. Un échange informel entre deux ou trois personnes n'a rien de commun avec une prise de parole face à un groupe ; un contexte familier n'induit ni les mêmes comportements ni les mêmes mots qu'un contexte formel ou officiel ou ayant une part d'imprévu. On mesure là toutes les incidences des paramètres contextuels sur le développement de l'aptitude à communiquer, laquelle met en jeu des registres de langue, des champs lexicaux spécifiques, des niveaux de complexification d'énoncés variables, le degré d'exposition de soi en tant que locuteur, le recours à des références culturelles adéquates, tous ces moyens étant choisis et mobilisés en fonction du but à atteindre.

C'est toute une formation intellectuelle, discursive et linguistique qui sous-tend l'apprentissage de la parole mais bien souvent cette dimension est quasi absente de l'apprentissage et on peut se demander pour quelle raison la dimension orale en classe de langue semble difficile à mettre en place.

IV.4.2 L'évolution de l'oral dans l'enseignement des langues

Dès le départ, l'oral figure au rang des préoccupations, mais cette préoccupation ne se traduit pas immédiatement par un enseignement adéquat.

L'idéalisation de l'écriture comme forme parfaite de la langue, et donc de l'expression de la réalité et de la pensée , joue pour beaucoup dans le peu de place accordé à la parole qui ne peut être conçue que sous deux formes mutuellement non exclusives :

- Soit la parole tend vers la forme idéale que représente l'écrit, confondant ainsi oral et écrit :

« Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier. Le mot écrit se mêle si étroitement au mot parlé, dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un il vaut mieux regarder sa photographie que son visage. On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire et le rapport naturel est inversé.» [33]

Dans ce cas, l'apprentissage de l'écrit équivaut à celui de l'oral avec une dimension non négligeable qui est sa tenabilité.

- Soit la parole est fondamentalement différente dans sa forme et dans sa fonction de l'écriture puisqu'elle est le lieu de l'expression spontanée quotidienne de l'élève, son parlé. L'oral s'oppose à l'écrit ; il apparaît comme pauvre, ordinaire et relâché.

Il n'y a donc aucune utilité à l'enseigner.

De ce fait les méthodes d'apprentissage de langue se calquent sur celles de langues anciennes tout en constatant que ces méthodes ne donnent pas satisfaction.

> « Nos bons élèves font bien les versions et les thèmes mais peu d'entre eux seraient capables [...] de soutenir une conversation […] le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire ». [34]

La situation évolue au début des années soixante, avec les méthodes dites audiovisuelles comme Passport to English, de Capelle et Girard, ou Die Deutschen de Martin et Zehnacker. Prenant en compte les nouvelles technologies avec l'introduction de l'image et surtout du son grâce au magnétophone ,elles modifient, radicalement et de façon durable, l'enseignement des langues vivantes, . Cela permet de faire émerger la notion de compétence de compréhension de l'oral. Les textes qui se succèdent après 1969 affirment le primat de l'oral et affichent

---

[33] Saussure .F.(1971) , p45-47
[34] La circulaire en date du 15 novembre 1901

comme objectif pratique la nécessité de comprendre un interlocuteur [35].Il s'agit pour l'apprenant de maîtriser suffisamment le réseau symbolique que constitue la langue pour être capable de produire et de recevoir du sens de cette langue.

Dans les années 1990, les travaux de Benveniste ou Brandonner ouvrent la voie à de nombreuses recherches et introduisent une dimension de l'oral différente : la dimension de l'échange (entretien, jeu de rôle…).

La communication passe par la compréhension du message, processus complexe de reconstruction du sens ; il faut habituer l'élève à saisir le sens d'un énoncé en exploitant les éléments linguistiques et extra linguistiques, en s'appuyant sur ce qu'il comprend, en inférant le sens des mots inconnus d'après le contexte.

Les attentes concernant la prononciation évoluent car, même si ce domaine a toujours été évoqué dans les programmes, il ne constituait au départ qu'une simple « annexe phonologique ». Depuis 1995 la prononciation est intégrée au même titre que le vocabulaire ou la grammaire. Si telle ou telle langue insiste plus spécialement sur un aspect particulier, toutes se retrouvent autour de la nécessité d'obtenir, chez les élèves, une prononciation correcte, gage d'une expression de qualité et d'une capacité de compréhension.

Aujourd'hui l'accent sur l'oralité est valorisé et institutionnalisé de part les différents textes officiels et le CECRL avec sa grille d'observation[36] permet de prendre en compte toutes les compétences attendues à l'oral.

Malgré tout, les élèves ne semblent pas plus performants aujourd'hui linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement des langues qu'il y a quelques années à communiquer en langue étrangère.

Nous allons donc dans notre dernière partie nous intéresser à une notion indissociable de l'évaluation et de l'apprentissage : la notion d'erreur, celle-ci pouvant jouer un rôle dans le peu de place accordé à l'oral malgré les directives.

---

[35]Programmes et instructions de 1977
[36] Cf annexe page189

IV.3 REFLEXION SUR LA NOTION D'ERREUR A L'ORAL

IV.3.1 De la faute à l'erreur

Le concept d'erreur est souvent lié à l'idée de faute or dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute.

Étymologiquement issu du mot latin « fallita » de « fallere =tromper », la faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins.» (Le petit Robert, 1985 : p.763) ; « erreur choquante, grossière, commise par ignorance » (Id., p.684) ; « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420).

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à des erreurs de type inattention /fatigue que l'apprenant peut corriger» (Marquilló Larruy, 2003 : p.120).

La faute parce qu'elle est présente dès le seuil du texte biblique fondateur, fait partie des référents culturels familiers de la civilisation judéo chrétienne. La faute originelle se trouve associé au péché, à la culpabilité. Pour Pierre Danger « être coupable c'est être homme et dire sa faute c'est dire que l'on est homme ».

Cet arrière plan, culturel explique peut être pourquoi, dans une étude internationale, les élèves français sont ceux qui acceptent le moins de commettre des fautes et préfèrent s'abstenir de répondre (le monde 5 décembre 2001).

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent. » (Le petit Robert, 1985 : p.684) ; « un jugement contraire à la vérité » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et alii, 2003 : p.86).

En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement» (Marquilló Larruy, 2003 : p.120).

L'erreur relève donc d'une méconnaissance d'une règle de fonctionnement tandis que la faute provenant d'un oubli ou d'un manque d'attention peut rapidement être corrigée par l'apprenant. Nous nous intéresserons donc ici à l'usage de l'erreur dans l'apprentissage de l'oral.

IV.3.2 Les différents types d'erreurs

Astolfi nous propose une typologie des erreurs en fonction de leur origine.

IV.3.2 .1 Les erreurs relevant de la compréhension des consignes/ du discours

Exemple : les élèves de 6ème apprennent *can/can't* pour *je peux/ je ne peux pas* et la consigne est de dire, face à une liste d'activités, s'ils savent ou ne savent pas les pratiquer. Certains bloquent sur la façon de dire « savoir » ; il n'y a pas de corrélation entre la leçon qu'ils viennent de voir et la consigne de l'exercice qu'on leur propose de faire.

IV.3.2 .2 Les erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique

Chevallard affirme que l'élève raisonne sous influence par le jeu du contrat didactique. Il sait qu'il est attendu et, si le contrat fonctionne bien, il sait où on l'attend. Donc dans la réponse il y aura à la fois la réponse à la question posée et la réponse à l'enseignant qui la pose.

Bien des erreurs proviennent ainsi des difficultés des élèves à décoder les règles implicites de la situation.

En classe de 3ème le professeur propose un exercice pour réviser *can/can't*

Je peux sortir: I can go out

Je sais conduire: I know how to drive, bien que grammaticalement correcte, la réponse attendue par l'enseignant était *I can drive*

IV.3.2 .3 Les erreurs témoignant des représentations nouvelles de l'élève

On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle. Cette conception de Bachelard que l'esprit ne peut se former qu'en se réformant, est source d'erreurs pour bon nombre d'élèves qui ne disposent pas forcement des moyens appropriés ou corrects pour surmonter l'obstacle.

IV.3.2 .4 Les erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles

Certaines opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez les élèves. En effet l'apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes successives.

IV.3.2 .5 Les erreurs provenant de la démarche adoptée par l'élève

Lorsqu'on laisse le choix de la stratégie de résolution, les élèves adoptent le plus souvent des démarches bien différentes de celles que l'on attendait.

IV.3.2 .6 Les erreurs liées à la surcharge cognitive

Les publications d'Alain Lieury, ces dernières années, permettent de réaliser que la mémoire n'est pas un système passif mais se situe au cœur même des apprentissages.

On distingue ainsi deux types de mémoire :

La mémoire de travail qui se caractérise par sa capacité limitée et par le temps court de conservation des opérations (aussi nommée mémoire à court terme MCT).

La mémoire à long terme (MLT) dotée d'une grande capacité.

Lorsqu'un élève est face à une situation problème qui lui demande une mobilisation de nombreuses informations en mémoire, la concentration se fait uniquement sur un des aspects ce qui nuit aux autres :

Audrey est une élève de 3ème qui a un bon niveau ; lors d'un exercice de compréhension orale qu'elle croit noté, elle doit se concentrer sur le sens des questions auxquelles on lui demande de répondre ,l'adéquation entre les mots qu'elle connaît et leur prononciation ,le sens du message,la cohérence du message entendu ,la signification de ce message. Elle en vient ainsi à confondre « choose » et « shoe » alors que le contexte ne s'y prête pas, entraînant ainsi une erreur et un non sens.

IV.3.2 .7 Les erreurs sur la langue elle-même :prononciation, code ,ordre des mots

Ces erreurs ont essentiellement deux conséquences :

Soit elles affectent l'intelligibilité du message : il s'agit d'erreurs ayant un impact négatif sur la compréhension de l'énoncé. Certaines d'entres elles peuvent de temps en temps causer des malentendus[37].

Soit elles sont jugées irritantes et peuvent provoquer des réactions négatives de la part des natifs qui peuvent refuser de poursuivre l'échange.

Les Toniazzo,[38] quand à eux, s'intéressent aussi aux raisonnements qui conduisent à la réponse, que celle-ci soit juste ou non ,mettant ainsi en évidence d'autres erreurs pouvant passer inaperçues .

Ainsi il existe des réponses justes provenant de raisonnements faux :

> Dans un exercice de 6ème on propose des listes d'images illustrant des objets et leur nom en dessous ; le nom d'un des objets est mal orthographié et les élèves doivent le retrouver. Sous le dessin d'une horloge se trouve écrit le mot « *clok* » au lieu de « *clock* » La plupart des élèves ont repéré que c'était bien ce mot qui posait problème mais certains pensent que c'est parce que c'est une *horloge* et que le professeur a donné pour définition de « *clock* » le terme *réveil*.

Et des réponses fausses provenant de raisonnements justes :

Lorsqu'il faut compléter la phrase suivante :*The simpsons are going to visit … (Kim*) certains mettent « *she* » prouvant qu'ils ont bien compris qu'on leur demandait de remplacer *Kim*[39] ;

Il y a bien une maîtrise du masculin/ féminin mais une mauvaise utilisation des pronoms donc une réponse grammaticalement incorrecte.

---

[37] Les erreurs des français en langue anglaise se situent le plus souvent dans la non discrimination entre un son long et un son court (beach/ bitch) ; (live/ leave)
[38] Toniazzo (2004)
[39] La réponse attendue est *Her*

IV.3.3 La particularité de l'erreur orale

L'erreur orale est différente de l'erreur écrite et il convient d'expliquer cette différence :

Le terme « oral » provient du latin « oris » qui signifie « bouche, ce qui concerne la bouche ». Il se rapporte au langage parlé, possible grâce à l'appareil phonatoire humain, le larynx (où se créent les sons) ; en amont l'appareil respiratoire (qui fournit le souffle nécessaire à la production et à la propagation des sons), en aval, les résonateurs (pharynx, bouche, nez,) qui sont les cavités de l'appareil phonatoire entrant en vibration sous l'effet conjugué du souffle et des sons.

La production se concrétise sous forme d'ondes qui varient physiquement du point de vue de leur fréquence (Hz), de leur intensité (dB), de leur durée (ms).

Le fait que la voix soit simultanément produite et entendue, par l'émetteur lui-même, oblige un contrôle phonatoire.

Tout le processus se passe à l'intérieur du corps de l'apprenant auquel le professeur a difficilement accès ;il lui est donc difficile de l'aider à prononcer ou entendre mieux, à rectifier ,à noter comme erreur une mauvaise prononciation car, l'élève a-t-il tenté de faire la bonne prononciation ou non ? Le professeur a-t-il entendu ce qu'il devait entendre ? Comment le vérifier ?

En effet, à la différence de l'écrit, l'oral ne laisse pas de trace, donc, il y a place à une grande subjectivité.

On sait que l'apprentissage d'une nouvelle langue est à l'origine d'une recomposition du monde et de l'image que l'on se fait de sa propre langue. Les présupposés culturels et les connaissances contextuelles des interlocuteurs créent une sorte de filtre à travers lequel passe le langage (C Perdue in C Noyau ,R Porquier ,1984 ,73).

Si ce filtre n'existe pas lors de l'acquisition de la première langue c'est que la communication en L1 réfère pour l'essentiel à un environnement immédiat et qu'elle est facilitée par des éléments non verbaux importants .En revanche, il peut bloquer les acquisitions en L2.

De plus, dans le cadre d'un enseignement collectif, l'oral met l'élève sous le regard et à portée d'écoute de l'autre, des autres. Une telle situation est redoutable : l'erreur est publique et n'a pas la confidentialité de la défaillance écrite qui, le plus souvent, ne sera connue que de

l'élève et du professeur., La mise en cause de la personne est multiple et conjugue les atteintes à l'identité et les rigueurs du jugement d'autrui.

De part les travaux des différents linguistes et théoriciens de la cognition, de nombreuses typologies de l'erreur sont désormais connues permettant des analyses de plus en plus poussées de ce phénomène et donc un meilleur apprentissage.

Comment faire en sorte que l'évaluation soit un moment privilégié durant lequel le regard par autrui puisse sceller ce qui est positif et devienne initiateur d'investissement pour progresser ? Comment faire de l'erreur un outil pédagogique ?

IV.3.4 L'erreur comme outil pédagogique

Les premières approches sur le statut et la place accordés à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé « *Manières de langage* » de Walter de Bibbeswort en 1296 (cité par Cuq et alii, 2004 : p.86) sur la grammaire de la langue française. Des recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 (Ibid., p.86) pour la première grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude Mauger à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle .Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929 (Id., p.86), dans son ouvrage intitulé « *La Grammaire des fautes* », que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan. En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier (Id., p.86) ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de régularisation des microsystèmes grammaticaux et d'analogies.

En ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, « trois repères fondamentaux » (cité par Marquilló Larruy, 1993 : pp. 56,57) ont été proposés:

- De la fin du XIXe siècle jusque dans les années 1920, l'erreur témoigne des faiblesses :

Les connaissances se font par transferts, calques et emprunts. Les exercices proposés sont de plus en plus difficiles ; ce sont des thèmes, des versions et de la grammaire. La langue maternelle est plus ou moins bannie de l'enseignement.

L'erreur est donc un signe de faiblesse de la part de l'apprenant qui n'a pas bien assimilé toutes les règles d'usage de la langue étrangère.

Cela peut être aussi un signe de rébellion : l'apprenant refuse de maîtriser ses règles et doit, dans un cas comme dans l'autre, être puni.

- De 1950 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage :

L'erreur doit être vue comme passage nécessaire dans l'acquisition des connaissances[40] , thèse renforcée par Celestin Freinet qui affirme que « C'est en parlant qu' [un enfant] apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner ».

Mais si l'erreur est source d'apprentissage, elle n'est pas pour autant tolérée, car apprendre c'est acquérir naturellement des connaissances[41]; on part de l'idée que si l'enseignant explique bien, suit un bon rythme, choisit de bons exemples et si l'élève est attentif et motivé, il ne devrait survenir aucune erreur.

Donc :

- Soit l'erreur est une faute, mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas suffisamment investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences. Dans ce cas elle doit être sanctionnée.
- Soit l'erreur est un bogue dont l'origine serait une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau de ses élèves. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de décomposer les difficultés en étapes élémentaires plus simples. C'est le modèle comportementaliste inspiré du Behaviorisme .

Les erreurs doivent donc être contournées.

- A partir des années 1970, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage :

---

[40] Pour Bachelard
[41] Astolfi J P l'erreur un outil pour enseigner ,97

Elle n'est plus la manifestation d'une non-connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être construite. L'élève doit en prendre conscience pour comprendre son fonctionnement mental. Inévitable, elle est le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. « Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs. » (Conseil de l'Europe, 2004 : p.118).

Un même enseignement ne peut être adapté à tous, les capacités d'apprentissage varient, selon le sujet, le domaine et la matière à apprendre. C'est lorsque l'apprenant identifie lui-même ses erreurs que la confusion cesse, au moment même où il en prend conscience .

L'enseignant doit situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactique à mettre en œuvre. Car affirmer que l'élève fait n'importe quoi, c'est masquer sa propre impuissance à comprendre ce qui l'a conduit à répondre ainsi.

L'erreur est donc un outil pédagogique, c'est-à-dire un support associé à une démarche et élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner « un » public à comprendre, à apprendre ou à travailler.

Il faut dire aux apprenants, comme le montrent la plupart des chercheurs tels Michel Billières (1987) et Robert Morley (1988), qu'ils commettront normalement des erreurs et qu'elles sont inévitables à tout moment d'apprentissage. Puis il faut les guider dans l'apprentissage à partir de leurs erreurs.

Thaurel, Richard et Verdon démontrent en 1996 que l'annotation des copies de mathématiques et de français sur les points à revoir ou non compris a un aspect positif sur l'élève qui possède ainsi des débuts de pistes pour remédier à ses erreurs. Il existe donc bien une adéquation entre progression de l'élève et conseils du professeur.

Malheureusement, la plupart du temps, l'erreur est remarquée mais passe par une stigmatisation de l'incompétence scolaire de l'enfant.

La mise en cause publique de l'élève est d'une grande variété ;certains peuvent rester face à la classe jusqu' à ce qu'ils aient trouvé la réponse attendue, ou bien lors du rendu des copies, recevoir un petit commentaire du professeur destiné à faire rire la classe , apparaître en toutes lettres dans le bêtisier des erreurs affiché dans le hall de l'établissement,ou être affublé d'un sobriquet .

Il n'est guère utile de montrer à un élève l'erreur qu'il a faite si celui ci n'est pas dans une situation lui permettant d'y remédier. L'humiliation risque au contraire de bloquer tous les processus d'apprentissage empêchant ainsi l'acquisition des connaissances et pouvant entraîner une dévalorisation personnelle de l'élève et un sentiment d'infériorité conduisant parfois à un réel échec scolaire.

Si ces taxonomies sur l'erreur sont disponibles et permettent un meilleur apprentissage, elles ne sont pas pour autant utilisées par les enseignants qui ne sont qu'enseignants et non linguistes et ne disposent pas de tout le savoir nécessaire à l'analyse de l'erreur.

De plus, nous avons vu dans la définition de l'erreur qu'il s'agit d'un écart à la norme dont l'établissement peut résulter d'influences sociolinguistiques externes à la langue et de facteurs qui finissent par affecter le système interne de la langue.

Cet établissement de la norme qui passe pour Henri Besse par 6 étapes[42] n'est, pour l'oral, défini dans aucun texte officiel que ce soit au niveau du registre ou du dialecte et chaque professeur utilise sa norme personnelle.

Comment savoir si cette norme est correcte ? Dans de nombreuses classes comportant un élève étranger il n'est pas rare de voir ce dernier perdu lorsqu'il assiste à un cours donné dans sa langue maternelle !

Comment l'élève peut il connaître la norme du professeur pour s'y conformer ? Certains professeurs refusent le vocabulaire américain, d'autres tolèrent l'usage des deux au sein d'une même phrase…

---

42 Privilégier un idiome parmi d'autres ;Fixer une graphie ;Créer un dictionnaire ;Faire un traité de grammaire ;Codifier l'usage ;Promouvoir la langue

IV.5 CONCLUSION

En lançant en 2001 un ambitieux plan de développement et de renforcement linguistique, en introduisant un enseignement obligatoire de langues vivantes dès l'école primaire, la France suit la voie ouverte par les pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Suède), les pionniers dans cette politique, dès la fin des années 1950.

L'oral est préconisé, et l'on demande aux élèves à la sortie de troisième puis de terminale un certain niveau dans la première langue comme dans la seconde. Ce niveau comporte un module sur la communication orale.

Il est à déplorer que la passation de ces deux examens en langue ne repose, dans la plupart des cas, que sur l'opinion personnelle du professeur ayant l'élève l'année diplômante. En vue du comportement et de la moyenne globale le professeur attribue une note permettant ou non l'obtention du niveau demandé. L'oral est une fois de plus évincé.

Même si l'enseignement des langues de plus en plus précoce est un facteur d'acquisition non négligeable, on peut cependant lui objecter une absence de l'oral réelle.

Comme l'illustrent l'acquisition de la langue maternelle et les différentes études menées pour comprendre l'acquisition d'une langue étrangère, l'oral joue un rôle primordial dans cet apprentissage et s'il reste absent de l'étude linguistique l'introduction de cours même dès la maternelle n'améliorera pas considérablement la maîtrise des petits français et peut même, si cet enseignement reste calqué sur celui du cycle secondaire, les dissuader d'entreprendre l'étude des langues.

V. Problématisation et hypothèses de recherche

Notre question de départ était :

- Comment l'évaluation peut elle contribuer au développement de l'apprentissage de la compétence communicative en langue étrangère ?

Nous avons vu que l'évaluation revêtait différentes formes permettant son adaptation à de nombreuses méthodologies d'apprentissage. Les façons d'acquérir un savoir sont nombreuses et variées et le rôle de l'oral dans l'apprentissage d'une langue a une importance non négligeable. Face à ce constat nous en avons tiré trois hypothèses :

- L'évaluation peut jouer un rôle pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
- L'apprentissage d'une langue doit tenir compte du contexte extra scolaire dans lequel elle peut être utilisée.
- Une approche orale de la langue étrangère facilite son appropriation et son utilisation.

que nous allons tester sur des classes de collèges et lycées pour différentes raisons :

- Les élèves pour lesquels j'avais été amené à pratiquer de l'aide scolaire étaient principalement des collégiens de 6ème et 3ème.
- Les exigences du Cadre européen de références pour les langues impliquent un niveau à avoir en fin de 6ème et en fin de 3$^{ème.}$
- Ce même cadre fonctionne par compétences et il est intéressant d'observer l'évolution de ces dernières de la 6ème à la 3ème.
- Cette étude peut être complétée, par l'observation des élèves en 2nd, une fois les niveaux de compétences acquis, et d'analyser la maîtrise linguistique des élèves au niveau du lycée.

- Il est intéressant d'observer les différences de comportements et de niveaux entre les sections générales, les sections bi langues et les sections européennes.

Le choix de la langue étrangère s'est porté sur l'anglais, choix guidé par une formation personnelle ; il est en effet plus facile d'observer un comportement dans une langue étrangère et d'analyser les erreurs des apprenants lorsque l'observateur maîtrise cette langue.

Ce choix a aussi été motivé par des difficultés personnelles en langue anglaise, au niveau du secondaire, difficultés qu'il était possible de comparer avec celles des apprenants actuels.

VI. Conclusion

Avec l'application du CECRL depuis 2002 l'évaluation revêt un caractère pédagogique et formatif devenant ainsi partie intégrante de l'apprentissage.

Utilisé dans les écoles primaires depuis 2008, le livret de compétences est généralisé à tous les collèges à la rentrée 2009 ; il permet de suivre l'acquisition par les élèves des compétences et connaissances du socle commun et de se détacher de l'obsession de la note pour un apprentissage au service de la pratique.

Les études convergent pour souligner, dans le sens des recommandations du rapport de 1995, que les résultats en termes d'efficacité sont meilleurs, dans une perspective de coordination, entre les enseignements fondamentaux et les savoirs du second degré. A l'issue d'une conférence réunissant des experts et des décideurs tenue en septembre 1997 à Luxembourg, les ministres de l'éducation de l'Union Européenne ont en effet adopté une résolution invitant les Etats membres à encourager l'apprentissage précoce des langues et à l'intégrer dans l'enseignement obligatoire, pour en faire bénéficier tous les élèves, d'où la généralisation de la langue étrangère dès le CE1 depuis 2007.

Toutes les dimensions étant prises en compte, dans le cadre évaluatif des langues, il semble que l'oral y soit considéré comme vecteur non négligeable de l'acquisition d'une langue étrangère et de ce fait devienne un invité permanent dans les salles de classe.

La volonté européenne d'un certain bilinguisme ,non pas à comprendre comme maîtrise parfaite d'une langue, mais comme compétence à communiquer en différentes langues, accentue cette volonté d'oraliser un enseignement trop écrit. C'est le cas notamment des programmes d'échanges linguistiques qui doivent faciliter le développement de l'expression orale ainsi que les outils et recommandations pédagogiques, placés à la disposition des maîtres, notamment le site internet de la Desco, Eduscol ou Prim'langues ou l'utilisation des technologies d'information et de communication éducatives (TICE).

L'objectif de cette partie était de dégager des grands axes de réflexion .Nous avons pu constater qu'il existait de nombreuses études sur ces sujets, études qui ont parfois abouti à la création et la mise en place sur le terrain d'outils, qui, s'ils ont permis une certaine amélioration, ont surtout mis l'accent sur le chemin qui restait à parcourir.

Par la présence de renvois à des auteurs ayant traité les thèmes abordés, le lecteur peut donc approfondir les notions qui l'ont intéressé.

Après avoir énoncé notre problématique de travail et nos différentes hypothèses nous allons maintenant présenter le terrain de notre recherche ainsi que les méthodes employées et leur justification. Puis nous traiterons les données recueillies et présenterons leur analyse dans le but de corroborer ou de réfuter les hypothèses avancées.

Partie 2 Méthodologie de la recherche

I.Introduction

Notre quête d'information constitue notre seconde partie. Un premier chapitre présentera notre population et les choix qui ont motivé nos méthodes de recueil de données, une seconde analysera et interprétera les données recueillies lors de notre prospection. Nous avons recherché à mettre en parallèle les pratiques des enseignants et le ressenti des élèves quant aux méthodes d'enseignement des langues.

Pour avoir accès à différents établissements nous sommes intervenus sous le couvert d'une association de parents d'élèves, la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE) dont le siège est à Paris mais qui possède des antennes en province. Elle nous a permis non seulement d'appréhender de nouveaux points de vue en rencontrant des parents qui développaient des projets de réformes, mais aussi de rencontrer des professionnels, la FCPE travaillant à l'organisation de nombreux colloques éducatifs en lien avec des chercheurs et auteurs pédagogiques.

Nous avons ainsi pu effectuer un suivi de cours dans un collège de Zone d'Education Prioritaire (ZEP) , dans un collège de centre ville, et dans un lycée public , et rencontrer des formateurs d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).

II.Présentation du terrain de recherche et de la méthodologie

II.1 POPULATION

Dans un souci de clarté nous présenterons donc successivement les trois établissements suivis ainsi que les classes étudiées.

II.1.1 Le collège A, Reims (51)

Cet établissement est choisi en fonction de son effectif ; une grande majorité des classes est composée de 15 élèves au plus ce qui peut permettre une pédagogie particulière.

Quelques d'élèves, parlent une langue maternelle autre que le français ce qui permet d'observer s'il existe des différences entre les élèves francophones et les élèves qui, en plus de leur langue maternelle, maîtrisent correctement le français .On peut en effet se demander si la maîtrise de plusieurs langues joue un rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce collège a aussi la particularité d'être un établissement ouvert. Beaucoup d'étudiants y travaillent ou sont en formation (futurs professeurs, étudiants en sociologie…). Les élèves sont associés à ces démarches et s'investissent avec les stagiaires dans leur projet de recherche.

Le principal de cet établissement, aidé des professeurs d'anglais, souhaite mettre en place une classe européenne. Les professeurs de langues et ceux des autres disciplines sont très soudés autour de ce projet commun et il semble exister un bon partenariat pédagogique.

Les classes suivies dans ce collège sont des classes de 6ème et de 3ème .

Nous avons choisi d'observer la formation et les compétences de l'élève à sa rentrée au collège en 6ème et à sa sortie en 3ème afin de voir l'évolution de sa maîtrise linguistique.

Le choix du professeur est fait par le chef d'établissement.

Nous avons suivi les classes de 6e et de 3e d'un même professeur, que nous nommerons Mme M, qui en est à sa dernière année d'enseignement. Elle avait passé plus de 20 ans dans cet établissement et disait avoir aimé le contact auprès d'enfants d'origines différentes et l'effectif réduit des classes permettant un travail plus poussé.

La classe de 6ème se compose de 8 garçons et 6 filles soit un total de 14 élèves

La classe de 3ème se compose de 4 garçons et 8 filles soit 12 élèves.

Aucun des élèves n'est redoublant.

La classe de 6ème avait 4 heures hebdomadaires réparties comme suit :

- 1 heure le lundi de 9h à 10h
- 1heure le mercredi de 11h à 12h
- 1heure le jeudi de 9H à 10h
- 1heure le vendredi de 9h à 10h

La classe de 3ème avait 3 heures hebdomadaires réparties comme suit :

- 1heure le lundi de 11h à 12h
- 1heure le jeudi de 14h à 15h
- 1heure le vendredi de 15h à 16h

La salle de cours était la même pour les élèves tout au long de la semaine.

II.1.2 Le collège B, Reims (51)

Cet établissement est choisi en fonction de sa localisation en centre ville et de son classement parmi les meilleurs collèges rémois. Les élèves y sont très encadrés et les effectifs par classe sont de 25 environ.

L'enseignante nous a été proposée par le chef d'établissement .La classe est Bi langue .

La classe bi langue est une section ou les élèves sont pris sur dossier en fonction de leurs notes de primaire pour les 6ème et principalement de leur note en langue.

Les élèves ont 6 heures de langue par semaine, 3 heures en LV1 et 3 heures en LV2. Ils commencent les deux langues la même année et doivent donc savoir gérer leur emploi du temps puisque cette section leur ajoute dès le départ 3 heures supplémentaires.

Les élèves dont les notes ne sont pas jugées correctes sont orientés vers un redoublement en section générale, ou un accès à la classe supérieure en section générale.

L'intérêt pour nous était non seulement de suivre une classe considérée comme « bonne » par la principale, mais aussi de connaître le fonctionnement d'une classe bi langue[43].

Une grande majorité des classes est composée de 28 élèves. Cette nouvelle classe permettait d'avoir une autre approche pédagogique du fait d'un effectif plus élevé.

Nous avons suivi les élèves dans leur apprentissage de l'anglais et de l'espagnol mais nous ne retiendrons que l'apprentissage de l'anglais, d'une part pour pouvoir les comparer avec les élèves du *collège A* qui étudiaient cette langue, d'autre part parce que le cours d'espagnol était méthodologiquement semblable au cours d'anglais, et hormis le fait que les élèves commencent leurs deux langues étrangères dès la 6ème, il n'y pas de différence avec les sections générales.

[43] Il ne faut pas confondre cette section avec l'enseignement bilingue qui consiste à enseigner la moitié des disciplines dans une langue étrangère. Cette section n'est encore aujourd'hui exploitée que par les militants aux retours des langues régionales (école Diwan ,en Bretagne par exemple)

Les élèves avaient trois heures de cours d'anglais par semaine :

- 1heure le lundi de 8h à 9h
- 2 heures le mardi de 8h à 9h et de 11h à 12h

II.1.3 Le lycée C, Reims (51)

Le choix du lycée s'est fait pour compléter l'analyse de l'évolution du niveau en langue et la différence d'enseignement qu'il pouvait éventuellement exister entre le collège et le lycée. Nous avons donc souhaité observer des classes de seconde et avons sollicité le proviseur de l'établissement qui nous a dirigé vers un professeur de classe de seconde générale, seconde européenne et première européenne. L'opportunité de suivre ces deux classes était intéressante car permettait la confrontation entre la seconde générale et la seconde européenne.

La classe de première ne fut pas utilisée dans notre analyse, l'intérêt de cette classe de première résidait seulement dans l'analyse du niveau de l'élève entre la seconde européenne et la première européenne ; La méthodologie est identique mais adaptée au niveau de l'élève qui acquiert une richesse de vocabulaire .En première, l'élève a aussi la possibilité d'échanger avec un correspondant Américain pendant l'année scolaire ou de s'inscrire dans des programmes d'échanges à long terme[44].

Nous ne garderons donc que les deux classes de seconde pour notre recherche.

Les élèves étaient 35 par classe et avaient 4 heures de cours par semaine organisées comme suit:

- 2heures le lundi de 16h à 17h et le mardi de 9h à 10h (expression et compréhension écrite)
- 1heure le jeudi de 10h à 11h (expression orale/compréhension orale)
- 1heure le vendredi de 10h à 11h (en demi classe pour des travaux interactifs)

Le professeur de langue était un enseignant partenaire d'un échange franco américain.

[44] Ce programme consiste à passer un an dans un établissement étranger. Il est proposé à la fin de la classe de seconde pour permettre aux élèves d'améliorer leur niveau. Les échanges se font sur dossier et ne concerne que les élèves des classes européennes. Les élèves des sections générales peuvent faire cette démarche mais ils ne sont pas aidé par les professeurs et doivent prendre la totalité du financement à leur charge ;

Sa méthode pédagogique pouvait donc se révéler fort différente de celles des professeurs de collège mais ne pas, pour autant, être représentative de l'enseignement au lycée.

Dans notre analyse nous ferons donc régulièrement la distinction entre les résultats obtenus dans les collèges et ceux obtenus dans ce lycée en gardant à l'esprit que ce professeur même si non représentatif n'est pas non plus un cas isolé dans le milieu de l'enseignement.

II.2 METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES

Afin d'avoir une vision globale des hypothèses de recherche, nous nous dirigeons vers trois pratiques différentes de recueil de données qui peuvent se recouper et permettre une analyse plus fine du contexte de recherche.

II.2.1 L'observation

Justification

Le choix de l'observation s'est faite après la lecture de « *L'ethnographie à l'école* » de Peter Woods .

Cette méthodologie permet d'observer le comportement des différents sujets au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage.

Il s'agit d'une observation directe, en situation, et portant sur les modalités d'apprentissage, d'évaluation et de correction d'un professeur au sein de sa classe. L'observateur est installé dans le fond de la classe et bénéficie d'un manuel scolaire et d'un cahier d'exercices prêtés par le professeur. Il reçoit aussi un exemplaire de chaque document distribué en cours.

Les critères d'observation sont choisis d'une part, en partant des comportements que nous voulons observer pour affirmer ou réfuter nos hypothèses, d'autre part, de réflexions provoquées par différentes lectures. Elles puisent leur inspiration dans les nombreux ouvrages consacrés à la didactique du français langue étrangère qui proposent diverses grilles .

L'intérêt de l'observation réside aussi dans le fait de pouvoir guider les questions lors de l'entretien en ayant déjà une idée du contexte dans lequel évolue l'enseignant et permet d'éclairer sa pédagogie.

Nous nous sommes basés sur les critères d'observation définis par Brandt en 1972 :

- Prendre des notes pendant l'observation puis rédiger l'anecdote le plus tôt possible après avoir observé.

⇨ Nous avons choisi une observation narrative pour tout ce qui concernait le professeur (phrases, attitude, cours), les élèves (phrases, attitudes). Afin de ne pas perturber le groupe, les prises de notes s'effectuent avec un papier crayon, de la même façon que si le chercheur avait suivi le cours du professeur. Cette opération, effectuée pour chaque cours, est suivie d'une rédaction globale à chaque fin de semaine, puis à chaque fin de mois. Enfin ces analyses sont replacées dans la grille de critères élaborée.

- Noter les réactions ou absence de réaction

⇨Nous avons effectué un plan de la classe avec les prénoms des élèves associés à un numéro et nous notons les interactions par les numéros.

- Utiliser des citations directes

⇨Nous avons décidé de garder cette idée dans l'analyse finale de chaque classe pour illustrer certains critères comme la gestion de la classe, le langage du professeur,…

- Respecter la chronologie

⇨La chronologie est faite en indiquant, dans la marge de la feuille, le temps indiqué sur l'horloge et en suivant de façon linéaire le cours du professeur. Elle apparaît dans la grille finale dans la partie concernant le déroulement du cours.

L'observation comporte deux opérations :une dite d'objectivation où l'observateur cherche à refléter certaines parties du réel par des mots [45],la seconde dite de subjectivation marque le point de vue spécifique de l'observateur ,son positionnement sur la situation perçue dans le choix des mots et les informations notées.

L'objectivité réside dans l'analyse de chaque professeur issue des notes d'observation.

---

[45] « dénotation du réel par des mots »selon Roland Barthes

La subjectivité peut d'avantage apparaître dans la grille reprenant l'analyse des trois professeurs pour confronter les différents critères puisqu' il s'agit de faire le point sur les observations.

Afin de gommer le caractère subjectif de l'observation, il est donc décider d'interroger ces mêmes professeurs afin de confronter les constats relevés et l'analyse de l'enseignant.

Critères

Apres avoir présenté les divers conditions et éléments de l'observation, nous allons communiquer les critères que nous avons choisi d'analyser :

Généralités :

Effectif

L'effectif peut être un facteur de l'utilisation de certaines méthodes et il est décidé de le confronter avec la méthode employée, la discipline de la classe, et la gestion de celle-ci par le professeur.

Classe

Le fait d'inscrire la classe concernée par chaque grille d'observation permet une plus grande clarté de lecture.

Disposition de la classe

La disposition des tables, la dimension de la pièce, la possibilité d'installer du matériel pédagogique sont des facteurs déterminants du mode de communication qui peut s'établir dans la classe de langue.

Support

La variété des supports ou leur utilisation peut illustrer des objectifs d'apprentissage forts différents.

Décors

Il est intéressant d'observer l'élève dans différentes ambiances et d'analyser l'impact de ces ambiances sur son travail et son comportement.

Ambiance

Un enfant travaille-t- il mieux dans un climat calme ou lorsque le professeur doit sans cesse intervenir pour faire régner un certain silence ? Les élèves osent ils plus participer dans une classe calme ?

Apprentissage

Organisation du cours

L'organisation du cours, linéaire, par compétences, suivant la progression de la classe, illustre la méthodologie pédagogique du professeur et les objectifs qu'il souhaite atteindre à la fin de l'année scolaire.

Méthodologie

Comment le professeur organise t- il le travail, fait- il beaucoup d'exercices, de corrections ? L'enchaînement des activités suit- il un ordre précis, lequel ?

Révision

Le professeur annonce t- il les évaluations ? Comment ? Aide t- il l'élève à réviser ? Par quel moyen ?

Gestion de la classe

Comment le professeur réagit- il face au problème de discipline de ses élèves ?

Problème d'apprentissage

Comment le professeur gère t- il les problèmes d'apprentissage des élèves ? En tient- il compte dans la progression du cours ?

Relation professeur / élève

La gestion de la classe et l'organisation du cours instaure t-elle une relation entre l'élève et l'enseignant propice à l'apprentissage ?

Evaluation

Contrôle

Le professeur fait- il des contrôles ? A quelle fréquence ? Sur quoi ? Comment ? Quel est l'objectif de ces évaluations ?

Correction

La correction est- elle faite en classe ? Par l'élève ? A-t-elle un rôle pédagogique ?

Erreurs[46]

Comment sont traitées les erreurs ? Comment l'élève réagit- il lorsqu'il est confronté à l'erreur ? Est -elle un facteur bloquant dans l'apprentissage ? A-t-elle un rôle pédagogique ?

Oralité

Compréhension orale

Les élèves comprennent- ils des phrases ou mots simples ? Comment gèrent- ils cette compréhension ? La travaillent- ils ? Quels sont les éléments bloquant cette compréhension ?

Expression orale

Comment se déroule l'expression orale ? Sur quoi se font les exercices ? Y a-t-il des évaluations ? Comment ? Sur quoi ?

Participation

Les élèves participent- ils ? Comment ? Y a t- il un lien entre leur participation et leur niveau scolaire ? Et leur niveau personnel ?

Langage du professeur

Le professeur s'exprime t- il en français ou dans la langue étrangère ? Y a-t-il un impact entre la langue qu'il utilise, sa pédagogie et le niveau des élèves ?

II.2.2 L'entretien semi -directif

Justification

Un entretien est un *speech event* dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B.

[46] Dans la définition des concepts bien que l'erreur fasse partie des critères de la partie « évaluation » il fut décidé de la traiter avec le concept de l'oralité afin d'analyser le traitement de l'erreur en lien avec le développement de l'oral.

Nous adapterons cette définition de Labov et Fanshel [47] en indiquant que « biographie de B » regroupe toutes les informations de B et non pas seulement celles contenues dans sa biographie, mais aussi toutes les informations relatives à sa perception, ses désirs, ses envies.

Nous avons opté pour l'entretien semi directif c'est-à-dire une communication verbale permettant de recueillir des informations en relation avec un but fixé.

Il est « directif » car l'interlocuteur doit s'exprimer sur des thèmes élaborés préalablement et « semi » car le discours de la personne interrogée n'est pas enfermé dans des questions prédéfinies lui permettant d'aborder éventuellement des aspects auquel l'enquêteur n'aurait pas songé ou n'aurait pas osé évoquer.

Au départ la volonté était d'interroger professeurs et élèves d'une même classe. La difficulté d'enregistrer les élèves nous a conduit vers un autre moyen d'exploitation de données les concernant.

L'entretien s'est donc passé auprès des professeurs de langues dont les classes faisaient l'objet d'une observation.

Les questions ont été élaborées en fonction des lectures et des hypothèses de départ. Il est choisi de réaliser une grille d'entretien par thème et non par rédaction des interrogations. Ce type de grille permet d'introduire le thème dans la conversation sans se sentir figé dans l'énoncé d'une question précise. Il permet aussi une compréhension plus large de la question incitant le professeur non seulement à développer des points lui semblant importants mais permettant aussi d'analyser sa réaction face à certaines questions, illustration d'une vision personnelle du professeur.[48]

Les questions ne sont pas connues des enseignants mais le thème de la recherche avait été abordé lors d'un premier rendez vous .Ils disaient être intéressés de participer à cette recherche et ont volontiers accepté de se faire enregistrer. Cette acceptation d'enregistrement a peut être pu être facilitée par l'éloignement géographique existant entre le terrain de la recherche (Reims) et le lieu de présentation de cette même recherche(Tours).

---

[47] Labov ,W ;, Fanshel ,D.,1977, therapeutic discourse ,London ,Academic press

[48] Lors de l'entretien de Mme M. au sujet des évaluations sa première réaction a été de demander si la question portait sur les notes, illustration du rapport étroit existant chez elle entre évaluation et notation.

Pour des problème de disponibilités, seule l'enseignante du *collège A* a été en mesure de répondre favorablement à notre demande d'interrogation. Les deux autres professeurs n'étant pas disponibles avant la fin mai ,il fut décidé de travailler à partir d'un seul entretien, les deux autres méthodes de recueil de données illustrant suffisamment notre problématique pour ne pas considérer l'entretien comme subjectif et orienté.

L'entretien a été réalisé dans la salle de classe du professeur, au moment de la pause déjeuner. L'enregistrement s'est fait au moyen d'une caméra branchée à un ordinateur portable et mise en simple position audio. Il n'y a pas eu de prise de notes afin de garder un contact verbal et visuel avec la personne interrogée.

L'ordinateur a été mis hors du champ de vision de l'enseignant mais l'écran permettait de vérifier la bonne marche de l'appareil. La caméra reliée à l'ordinateur mesurait environ 5 centimètres et fut placée près du professeur.

Le professeur était assis d'un coté de la table et la personne effectuant l'enregistrement sur le coté adjacent : ces postures respectives permettaient de garder un contact visuel sans être trop formel. Cette absence de vis-à-vis permettait aussi une certaine neutralité face à des propos qui auraient pu se traduire par des mimiques approbatives ou réprobatrices sur le visage de l'interrogateur.

L'utilisation du logiciel **VLC** a permis une retranscription plus facile de l'entretien par la possibilité de choisir le point de départ de l'écoute au centième de seconde près.

Le discours a ensuite été analysé en s'intéressant aux sous thèmes, thèmes et concepts développés. Les réflexions tirées de cette analyse ont permis d'élaborer une grille réflexive alimentant les réponses aux hypothèses.

Le problème de l'entretien réside dans sa difficulté à acquérir un statut scientifique du fait de sa subjectivité ; ce que vit A n'est pas forcement tel qu'il le raconte à B ; ce que B retransmet n'est pas tel que A lui a dit ; Chacun par sa présence co- construit le discours et de ce fait l'analyse du discours peut imputer à A des caractéristiques qui ont été introduites lors de l'entretien mais ne sont pas pour autant les siennes propres.

Cependant le lexique, la syntaxe et la tonalité du discours permet d'investir l'interrogé d'un certain nombre de caractéristiques psychologiques qui lui sont propres.

Bien qu'en étant subjectif, l'entretien mis en parallèle avec l'observation permet donc bien de retraduire une réalité du terrain de recherche.

Critères

Nous allons présenter les différents thèmes abordés et les justifier. Les différentes relances, souvent présentes dans un entretien semi directif, ne sont pas notées, car ne dépendent pas d'un choix personnel mais de la volonté de conserver une continuité dans le discours enregistré.

Généralités

Formation, motivation

- Formation, année d'ancienneté
- Choix du métier et de la discipline

⇨*y a-t-il un lien entre la pédagogie employée et l'ancienneté de l'enseignant ?*

Constat

- Evolution du métier, de la discipline, des méthodes

⇨*Le contexte actuel joue t il un rôle dans l'apprentissage des langues ?*

Pédagogie

- Membre d'une association, raisons
- Formation continue, choix, raisons
- Constat sur la formation initiale (préparation au terrain)

⇨*Y a-t-il un lien entre la pédagogie employée et les intérêts personnels du professeur ?*

Evaluation

Rôle

- Types d'évaluations
- Formation à l'évaluation
- Choix et raisons de certaines pratiques

⇨*Comment se pratique l'évaluation dans la classe de langue ?*

Intégration

- Rôle de l'évaluation dans l'enseignement

⇨*Comment l'enseignant perçoit il l'évaluation ?*

Oralité

Pratiques de l'oral
Intégration de l'oral dans l'apprentissage
Intérêt de l'oral
Formation à l'oral et aux nouvelles technologies

⇨*Quelle est la place de l'oral dans la classe de langue et pourquoi ?*

Apprentissage

Méthodologie utilisée
Déroulement du cours
Perception des élèves
Intérêt pour la méthode ou la réponse de l'élève
Approche de l'erreur

⇨*Y a-t-il un lien entre les méthodes d'apprentissage du professeur et le niveau des élèves ?*

Outils

Connaissance et utilisation des outils d'apprentissage et d'évaluation
Créations personnelles

⇨*Y a-t-il une recherche pédagogique de l'enseignant concernant les différentes modalités de sa discipline ?*

II.2.3 Le questionnaire

Justification

L'enquête par questionnaire, selon Quivy[49] , consiste à poser à un échantillon représentatif d'une population (70 personnes) une série de questions sur un thème de recherche.

Il est décidé d'utiliser cette technique de recueil auprès des élèves pour essentiellement deux raisons : toucher un plus grand effectif et du fait d'une tentative d'entretien non satisfaisante.

Il est difficile d'inciter l'élève à rester après la classe ; le seul entretien réalisé avec l'élève ayant accepté, et dont les parents était d'accord pour que les réponses soient enregistrées, ne semblait pas très à l'aise, ses réponses étaient courtes et peu détaillées ; de plus le degré d'attention n'excédait pas 10 minutes.

---

49 Quivy Raymond et Luc Van Capenhoudt (995) .Manuel de recherche en sciences sociales. Paris ;Dunod (1988) .298 pages

Il a donc été fait le choix d'opter pour un questionnaire regroupant les thèmes et de l'observation et l'entretien des professeurs.

Au départ, ce questionnaire était fait sous la forme binaire *oui / non* mais les quelques élèves « cobayes » de ce questionnaire ont fait remarquer que les questions trop fermées empêchaient certaines réponses pourtant pertinentes d'être écrites.

Nous avons donc repris les termes que nous souhaitions aborder et les avons transformés en items. Le questionnaire est devenu à choix multiples mais l'élève ne devait cocher qu'une seule réponse ; les questions où plus d'une réponse avait été donnée ont été considérées comme nulles.

Le questionnaire est distribué trois semaines après le début de l'observation de la classe. . Les consignes figurent sur le questionnaire, il est aussi rappelé le caractère anonyme de l'enquête mais de nombreux élèves souhaitent expliquer ce qui les motive dans leur choix de réponses. Lors de la distribution du questionnaire, ces mêmes consignes sont rappelées oralement.

Ayant été introduite par les professeurs comme étudiante sollicitant leur aide sur un projet de recherche, la distribution des questionnaires a suscitée beaucoup d'intérêt de la part des élèves et tous les questionnaires ou presque ont été rendus (119 sur 120 distribués) le lendemain. Toutes les questions ne comportaient qu'une réponse comme demandé.

III. Analyse des différentes données récupérées

III.1 L'OBSERVATION

III.1.1 Contexte

L'observation a été réalisée sur les classes de 6ème générale et bi langue, les 3ème générales, les secondes générale et européenne .Elle fut effectuée pendant près de 6 mois. Le tableau suivant récapitule les principaux comportements observés chez les trois professeurs. Ceux-ci. ayant des classes de différents niveaux ou différentes sections ne modifiant pas leur méthode, il a été fait le choix de regrouper les observations par professeurs et non par classes observées.

III.1.2 Grille

Critères	Mme M	Mme P	Mr T
		GENERALITES	
Effectifs	En 6 eme 14 élèves + 2FLE En 3 eme 11 élèves	25 élèves	35 élèves 35 élèves
Classe	6 ème 3 eme	6 eme bi langue	2 nd générale 2nd européenne
Disposition de la classe	En rang deux par deux 4 rangés 3 colonnes	En rang deux par deux 5 rangées 3 colonnes	En double U
support	Tableau a craie Magnétophone Livre Cahier d'exercices	Tableau Velléda Magnétophone Livre Cahier d'exercice Rétroprojecteur Salle de langue utilisée une fois par mois et pourvue d'ordinateurs	Tableau Velléda Rétroprojecteur Télévision Lecteur dvd, cd Ordinateur portable pouvant se connecter a un grand écran Salle de langue utilisée deux fois par semaine et pourvue d'ordinateurs et de logiciels (audacity, movie maker)

Décors	carte de l'Angleterre (face aux élèves) saisons écrites en anglais et illustrées (Derrière les élèves) affiche de la garde anglaise horloge (face aux élèves)	Carte Michelin du royaume uni (face aux élèves Affiches avec les personnages du livre en couleur (face aux élèves) Dessins d'élèves (sur les cotés) Pas d'horloge	Photos prises lors d'échanges linguistiques Travaux d'élèves variés Pas d'horloge
Demande de discipline	Bruit de fond ,chahut	calme	très calme
	APPRENTISSAGE		
Organisation du cours	Suit le livre Fait lire la leçon a tour de rôle Fait faire les exercices du work book Corrige au fur et a mesure Traduit les exercices en français ainsi que les corrections Lorsqu'il s'agit d'un texte de compréhension oral le professeur repasse	Suit le livre les images du livres sont projetées au tableau de sorte que le vocabulaire disponible dans le livre n'est pas accessible aux élèves qui doivent le retrouver Tout se passe à l'oral puis le professeur distribue une fiche avec des dessins illustrant le vocabulaire qui vient d'être	Sur les 4 heures 2 pour l'expression et la compréhension écrite 1 pour l'expression orale/compréhension orale 1 en demi classe pour des travaux interactifs L'expression/ compréhension orale est travaillée une heure par ordinateur : le professeur donne un sujet de conversation ou

	le dialogue de nombreuses fois	sous les images les élèves doivent réécrire les mots que le professeur note au tableau. Lorsque le professeur fait de la prononciation il note les symboles phonétiques au tableau Il y a des exercices d'écrits (ceux qu'elle donne à faire à la maison) La compréhension est faite par la totalité du cours en anglais et par des *pair words* qui assurent aussi l'expression. Il y a aussi des exercices avec des cassettes audio	une publicité à réaliser sur un thème précis et les élèves se mettent en binômes pour réaliser le travail. Le professeur passe en fin de cours ramasser les enregistrement sur clef USB L'autre heure est consacrée à la présentations d'exposés individuels et d'interactions entre l'élève et la classe.
méthodologie	Explique pourquoi elle demande de faire certaines choses Aide les élèves dans l'acquisition du sens intérêt pédagogique pour l'erreur S'intéresse aux progrès individuel de ses élèves	note les symboles phonétiques dés nouveaux mots au tableau pas de traduction ou très peu pour faire exprimer un mot à un élève sans recourir au français elle montre le dessin du mot (même les auxiliaires sont codés) Cours essentiellement en anglais	Cherche à motiver les élèves propose des activités variées en utilisant le support informatique immersion complète dans la langue et la culture : la langue sert à communiquer, peu importe les idées échangées bain linguistique en début d'année mise au point sur le fonctionnement du cours et cours de préparation d'oral
	Cours essentiellement en français le professeur parle 80% du temps	le professeur parle 80% du temps	S'intéresse aux progrès individuel de ses élèves Cours essentiellement en anglais le professeur parle 20% du temps

Révision	En classe et personnelle	Personnelle thèmes à réviser notés au tableau pour aider les élèves dans la révision	Pas de révision particulière Le contrôle est inclus dans l'apprentissage et porte sur des compétences de communication écrites ou orales
Gestion de la classe	beaucoup d'avertissement avant un mot dans le carnet -les punitions sont des exercices d'anglais	Beaucoup de punitions qui sont des exercices d'anglais	Pas de problème avec la classe
Problème d'apprentissage	Oubli de matériel Consignes difficilement comprises pour certains même en français Manque de travail personnel (exercices non faits.)	Problème de vocabulaire, de compréhension de la consigne pas trop de problème de grammaire ou de conjugaison	Pas de soucis Quelques petits recalage s à faire sur des règles grammaticales Difficultés méthodologique des élèves mais bon cadrage du professeur et évolution visible dès le milieu de l'année
Relation professeur élèves	Les élèves apprécient le professeur	Pas de relation en dehors de bonjour au revoir	Bonne relation Le professeur les guide dans le choix de leur formation pour ceux qui souhaitent continuer dans les langues

Erreurs	-les erreurs sont normales ; -ils faut les comprendre et les corriger pour ne plus les refaire aide les élèves a comprendre leur erreurs -dans les contrôles accepte plusieurs bonnes réponses	Lorsqu'un élève pose la question sur un point de grammaire précis elle demande à un élève de lui expliquer puis reprend l'explication et lui demande s'il a compris Ne cherche souvent pas à savoir pourquoi l'élève s'est trompé ; Rectifications faites en anglais *:Sunglasses is plural so you can't say THIS but THESE*	Les erreurs sont normales ; il faut les comprendre pour ne plus les refaire; l'important est de faire passer le message voulu et qu'il soit compris, les erreurs se rectifient d'elle mêmes

ORALITE			
Compréhension orale	Les élèves ne comprennent pas tous ; différence de niveau assez importante	Les élèves comprennent les consignes et s'exécutent rapidement Risque de punition si les élèves tardent à s'exécuter	Les élèves sont quasiment bilingues et comprennent les échanges entre le professeur et la classe
Expression orale	Les élèves font des réponses très courtes, ou si construction de phrases ce sont celles de l'exercice et non des phrases personnelles Ils posent beaucoup de questions sur du vocabulaire ou des phrases entendues dans des chansons ou à la télévision pour en connaître le sens Les élèves ne font pas d'effort de prononciation et ne répètent pas toujours lorsque le professeur les reprend	Les élèves répondent en faisant des phrases courtes, le professeur les reprend si ce n'est pas le cas Ils ne posent pas de question hors cours Les élèves ne font pas d'effort de prononciation et ne répètent pas toujours lorsque le professeur les reprend	Les élèves parlent couramment anglais ; d'après une remarque personnelle du professeur certains ont quasiment le niveau B1 les élèves peuvent s'exprimer librement sur ce qu'ils souhaitent
Participation	Les élèves participent beaucoup	chaque élève participe 5 fois au minimum dans l'heure ; Chaque élève est interrogé au moins deux fois	Les élèves participent beaucoup, tout se passe en langue étrangère
Langage du professeur	français	Le professeur parle beaucoup dans la langue étrangère.	Le professeur ne parle que la langue étrangère.

III.1.3 Analyse

Le compte rendu de l'analyse va s'effectuer selon l'ordre des hypothèses (évaluation, contexte d'apprentissage, oral).

Malgré des effectifs variés, les trois classes observées ont vu la même pédagogie appliquée ; Le critère du nombre d'élèves n'est donc pas significatif.

- Evaluation

Dans ces trois classes, des contrôles à intervalle régulier ont lieu :

- toutes les semaines pour la classe A
- tous les 15 jours pour la classe B
- à chaque cours pour la classe C.

Les élèves sont prévenus et parfois même préparés collectivement lors d'une session destinée aux révisions.

Pour les deux premières classes, le contrôle comprend des exercices du type de ceux réalisés en cours, exercices de compréhension écrite et parfois de compréhension orale. Pour la dernière classe, dont le contrôle est partie intégrante de l'apprentissage ,il se réalise
souvent par le biais d'une production personnelle de l'élève (exposé , clip , dissertation ,dialogues. ..) dans chacun des 4 domaines : compréhension orale , compréhension écrite ,expression orale , expression écrite.

Les trois classes organisent ensuite une correction de la production individuelle suivie d'une correction collective. La classe A va jusqu'à traduire en français les énoncés et la correction.

Les contrôles clôturent une session d'apprentissage ou un chapitre du livre. Pour la classe C, qui n'utilise pas de manuel mais travaille par compétences, le contrôle est un suivi de la progression de l'élève ; il n'y a pas de révision particulière mais le professeur s'attend à ce que l'élève tienne compte des nouvelles structures apprises dans ses contrôles. Le contrôle sert à l'élève de bilan et lui permet de se situer par rapport à ses camarades, au niveau attendu et à sa propre évolution.

Tous les contrôles sont notés sur 20 ave vc, pour la classe A et C, des informations sur les points à retravailler, les points maîtrisés et parfois des pistes de réflexions.

- Contexte d'apprentissage

Les trois classes sont décorées : la classe A comporte une carte et des informations sur la culture anglaise, la classe B reprend des illustrations du manuel, la classe C est ornée des travaux personnels des élèves.

Les classes A et B suivent le manuel scolaire de façon linéaire et font les exercices du cahier d'exercices. Pour la classe B il y a un effort d'oralité car avant d'ouvrir le manuel, le professeur projette l'image du livre au tableau et demande aux élèves de participer en les guidant par des questions ; seulement après, les élèves ouvrent le livre et le professeur lit la leçon et demande de faire les exercices correspondants. Le professeur de la classe C se base sur les travaux des élèves pour introduire de nouveaux points grammaticaux ou lexicaux et propose des travaux en groupe ou en binômes dont la consigne nécessite l'utilisation de certaines formes grammaticales.

Dans la classe A ,il règne un bruit de fond constant que le professeur doit calmer par de nombreux avertissements oraux parfois suivis de punitions ,qui consistent à faire des exercices supplémentaires. Les élèves oublient souvent leur matériel et ne semblent pas travailler suffisamment chez eux ; la relation avec l'enseignant reste amicale.

Dans la classe B les élèves sont calmes, le moindre bruit étant passible de punition (exercices supplémentaires à faire signer par les parents). Les élèves travaillent régulièrement et risquent de repasser en sections normales en cas de manque de travail personnel. Ils ne semblent pas curieux des mots qu'ils ne connaissent pas ou des expressions quotidiennes qu'ils entendent, la participation se limite au contenu du cours. La relation avec le professeur se cantonne au strict nécessaire.

Dans la classe C, le travail se fait par compétences par le biais d'exercices de présentation, de recherche, de dialogues… dans lesquels les élèves s'investissent beaucoup. La classe est calme et le professeur n'a pas de problème de discipline.

Dans les classes A et B les élèves sont disposés en rang et les interactions se font entre le professeur et un élève.

Alors que dans la classe A la participation est une démarche volontaire de la part de l'élève, que ce soit pour répondre aux questions du cours ou demander la traduction d'un mot entendu dans une chanson ou à la télévision, les élèves de la classe B ne participent que lorsqu'ils se savent notés et seulement sur le contenu du cours. Lorsqu'ils ne participent pas de leur plein gré, ils sont rappelés à l'ordre par le professeur.

Dans la classe C les élèves est installés en double U et les interactions se font entre les élèves mais aussi entre un ou des élèves et le professeur et les élèves participent spontanément.

- oral

Alors que dans la classe A le professeur parle 80% du temps et en français, les élèves ont des difficultés à comprendre la langue étrangère et il existe de grandes différences de niveaux .Il n'hésite pourtant pas à ré expliquer les consignes , à guider les élèves dans l'acquisition du sens.

Dans la classe B le professeur parle 80% du temps et dans la langue étrangère mais cela ne réduit ni l'incompréhension des élèves ni les écarts de niveaux. On ne peut se permettre de comparer les niveaux entre les deux classes, car les professeurs n'ont pas les mêmes exigences et les notes n'ont donc pas de rapport précis entre elles. A l'oral on peut cependant constater que les élèves de la classe B sont davantage capables de s'exprimer sur le cours suivi. Sont-ils pour autant capables de s'exprimer dans des situations d'échanges authentiques ? Rien ne permet de le dire.

Dans la classe C le professeur ne prend la parole que 20% du temps, les 80% restants sont laissés aux élèves, à leurs questions, à la présentation de leurs travaux ; Il ne parle que dans la langue étrangère et propose des exercices d'échanges authentiques sur des sujets variés (violence, peine de mort, loisirs préférés..) ce qui permet aux élèves d'exprimer leurs idées (ou de s'inventer un point de vue) dans la langue étrangère, utilisée pour communiquer. La disposition des tables permet une meilleure communication car tous les élèves peuvent se voir et s'entendre. Il tente de les motiver en leur proposant des travaux sur des supports variés et modernes qu'ils peuvent

utiliser au quotidien (ordinateur, logiciel gratuit, DVD…). Au début de l'année, des cours sont faits sur la manière de s'exprimer à l'oral, de présenter un sujet, de s'adresser à un groupe. Il n'y a pas de différences de niveaux au sein de la classe.

Les professeurs des classes A et C encouragent les élèves à s'exprimer. Ils tentent de voir la progression personnelle de l'élève et de le guider dans l'acquisition de la langue et essayent d'analyser les erreurs des apprenants. Ils considèrent l'erreur comme faisant partie de l'apprentissage et cherchent à comprendre d'où elle provient afin de l'expliquer aux élèves pour qu'ils ne la reproduisent plus.

Le professeur de la classe B ne s'intéresse pas à l'origine des erreurs, Lorsque l'élève qui participe se trompe, le professeur clôture l'échange par un « NO » bref avant de passer à l'élève suivant et ce n'est qu'à la fin de l'exercice lorsqu'il s'agit d'erreurs grammaticales ou de prononciation qu'il les corrige en rappelant parfois brièvement la leçon.

III.2. L'ENTRETIEN

III.2.1.Contexte

L'entretien à été réalisé avec Mme M, professeur de la classe de 6ème générale et de 3ème générale , les deux autres enseignants n'étant pas disponibles avant la date du rendu du mémoire. Néanmoins le cumul des trois méthodes (observation, entretien, questionnaire) fait que ce seul entretien ne porte pas préjudice aux résultats de la recherche, les autres données corroborant les propos de cette enseignante.

Il a été fait le choix de traiter les concepts sans regard aux lignes auxquels ils apparaissent ce qui explique que le traitement des données n'est pas linéaire , en témoignent les numéros de ligne. Pour chaque grand thème, afin de rendre la lecture du tableau plus facile, nous avons choisi différentes couleurs.

Nous avons décidé de scinder le tableau en trois parties : la première reprend les propos de l'enseignante, la deuxième partie s'attache aux mots clef de ces propos et la dernière partie est le thème auquel les propos se rattachent. Ce découpage permet ensuite d'analyser les données plus facilement en les traitant par thèmes et concepts.

Même si certains propos tenus par les enseignants en aparté du cours ne figurent pas dans l'entretien , le contexte ne s'y prêtant pas ,les propos recueillis reflètent la réalité du terrain , telle qu'elle est perçue par les enseignants.

phrases de l'entretien	mots clefs	thème
15 : « ma formation j'ai fais: une : licence d'anglais : ,j'ai passé un an en Angleterre ,j'ai fais un master de :: traduction. »	licence d'anglais un an en Angleterre interprétariat ou traduction master	formation initiale
L20 « j'étais une lectrice de français »	lectrice de français	
L8-11 « :j'ai terminé mon master j'ai passé le capes ,et au capes je l'ai eu à la deuxième fois »	CAPES	
L26-27 « j'ai fais la traduction technique puis la traduction littéraire »	traduction	
L26 « je pensais plutôt l'interprétariat ou la traduction »	interprétariat traduction	
L8-11 : « j'ai travaillé dans une :um une école : um :catholique : enfin, un contrat ;j'ai fait mon année de stage »	école sous contrat	
L77-79 « j'ai enseigné euh dans d'autre collèges j'ai enseigné dans des lycées également »	collèges lycées	
L111-115 : « j'ai suivi de des formations en lien avec euh avec le primaire euh….spécifiques à l'anglais ,alors les thèmes alors sa euh ,oui de des formations sur euh l'utilisation de l'espace langue oui … on en a eu, au sein de l'établissement justement sur les différentes compétences et les exercices qu'on pouvait utiliser pour développer les compétences chez les élèves euh voilà en gros… »	formation espace langue compétences	formation continue
L8-11 « j'ai commencé a l'âge de 21 ans »	21 ans	ancienneté
L77-79 « dans cet établissement je j'y suis depuis quatre vingt cinq »	1985	

L 13 -14 « j'ai commencé a l'âge de 25 ans a enseigner donc voila je vais avoir 60 ans »	25 ans 60 ans	
L103-104 « c'était pas proposé par l'établissement c'était plus proposé par le le département d'anglais »	proposé par le département	problème de formation
L107 « fallait faire la démarche quand même »	faire la démarche	
L121-122 « je pense vraiment que je me suis formée au fur et à mesure ,a partir de documents de de livres pédagogiques euh ,du travail avec les collègues »	formé au fur et à mesure	
L132-133 « Euh non ça on a eu une : une formation euh enfin une formation on va dire une INformation spécifique euh »	Information	
L135-136 « Alors ça se déroule comment ,on nous a présenté des exercices euh en lien avec les les compétences euh a développer »	exercices compétences	
L243-244 « formé c'est un bien grand mot non, non mais on a eu une information par rapport à ça pis maintenant en quelque sorte c'est à nous de de nous débrouiller »	formé bien grand mot information débrouiller	
L 24-25 « j'aimais beaucoup l'italien également j'aimais bien les langues j'ai choisi l'anglais parce que c'était le c'était le plus parlé »	aime les langues anglais le plus parlé	vocation
L27 « j'ai tâté de l'enseignement je me suis dit tiens c'est pas mal »	enseignement pas mal	
L42-46 « l'enseignement des langues a de langue a de plus en plus d'importance donc c'est ptet plus PREcis au niveau des objectifs. le fait de bien évaluer les différentes compétences c'est un peu plus clair au niveau des objectifs et puis bon du matériel qu'on peu utiliser des ordinateurs »	plus en plus d'importance plus précis objectifs compétences matériel	évolution

L50-52 « Je pense pas que c'est un problème d'intérêt mais plus euh euh de concentration ils ont de plus en plus de mal donc euh je pense que c'est pour toutes les matières pareil »	problème d'interet toutes les matières pareil	apprentissage
L7 0 « non c'est vraiment c'est vraiment un problème de motivation »	problème de motivation	
L205-206 « Peut être des fois ils rechignent un peu à écrire »	rechignent à écrire	
L58-59 « pense que l'anglais ca : ca les intéressait et puis ils ont l'occasion d'écouter de l'anglais »	intéressait occasion d'écouter de l'anglais	
L84-86 « hein puisqu'ils sont (pause) énormément sollicité à l'extérieur donc je pense que l'école est de plus en plus en décalage par rapport à ce qu'ils vivent à l'extérieur»	sollicités à l'extérieur école en décalage	
L61-63 « de l'anglais a l'extérieur .mais après au niveau de de l'apprentissage en cours euh bon pour moi c'est un public particulier hein mais voila j'en ai marre de ces ces problèmes de concentration ou puis d'apprentissage a la maison aussi»	marre problème de concentration	
L65 « et l'apprentissage des leçons sa c'est toujours euh. compliqué pour certains»	apprentissage des leçons compliqué	
L72 « de suivi je pense au niveau familial»	suivi familial	

L208-209 « capter leur attention finalement parce que jme..jme rends bien compte que des fois quand ils sont un peu agités »		
L217 « c'est plus la méthodologie la. la façon dont ils vont essayer de s'exprimer »	Tente de capter leur attention	
L219-220 « Parce que je pense que c'est important qu'ils s'expriment mais, y peuvent pas s'exprimer de façon parfaite toujours voilà je pense que c'est plus au niveau de »		
petit dialogue qui a trait à cette structure grammaticale c'est plus au niveau de la grammaire que j'essaie d'expliquer le plus possible plutôt que de leur laisser découvrir ,patauger euh bon »	d'une nouvelle notion	METHODOLOGIE
L205-208 « des fois ils rechignent un peu à écrire donc je pense que qu'ils sont plus euh intéressés par l'oral sachant que c'est pas évident de les canaliser donc euh j'essaye d'alterner, d'alterner les deux »	Puis entrainement	
L205-208 « des fois ils rechignent un peu à écrire donc je pense que qu'ils sont plus euh intéressés par l'oral sachant que c'est pas évident de les canaliser donc euh j'essaye d'alterner, d'alterner les deux »	Souci d'alternance oral/écrit pour motiver les élèves	

L128-129 « Oui alors bon les fameuses compétences j'allais vous le dire, euh savoir lire savoir écrire savoir écouter euh pi oui les différents groupes jl'ai j'les sais pas par cœur mais j les ai »	Interet pour la façon dont ils réutilisent les connaissances	exercices types
L141-146 « Alors les techniques d'évaluation donc euh moi je travaille beaucoup sur la compréhension euh bin la compréhension écrite la compréhension de l'oral euh alors la compréhension de l'oral ce sont des grilles euh des grilles de de compréhension ,compréhension écrite euh oui j'vérifie qu y z ont qui savent le vocabulaire les structures de phrases ,en ce qui concerne : oui bin c'est a peu près tout hein si c'est en cours ce que je fais sinon je leur donne des chapitres à réviser et puis …j'fais des écrits à partir de ça »	compréhension écrite / orale	
L150-151 « c'est par ce que je suis heu le plus a l'aise dans le cadre c'est parce que j'suis plus a l'aise avec ce type de d'évaluation »	je suis le plus à l'aise	formation du professeur

L154-158 « Alors heu en ce qui concerne euh à chaque cours je les interroge à l'oral euh sur la leçon qu'ils avaient a apprendre ou a l'écrit hein ça c'est pour mettre le cadre pour les encourager à apprendre régulièrement et (bruit de bouche) après je leur donne euh ,quand on a terminé un chapitre je leur donne euh le chapitre à réviser je révise avec eux et puis après ça porte euh sur les chapitres qu'ils avaient à réviser »	interroge à l'oral / écrit sur la leçon encourager apprendre régulièrement révise avec eux	révision
L160 »Heu au niveau de la notation ou? »	notation	correction
L163 « Apres je corrige avec eux en classe ,[j'aime bien faire le point] »	corrige avec eux	
L165 « Ça dépend pas tout le temps voila »	pas tout le temps	
L236-340 « j'utilise pas tout parce que euh je trouve que c'est contraignant quand même qu'il y a beaucoup de choses euh.. beaucoup de choses à faire et que j'ai un peu des contraintes de temps et puis oui d'organisation avec mes élèves euh je trouve déjà que c'est très cadré nos cours en langue donc euh voila j'ai un peu de mal à euh entrer dans le dans le cadre proposé .mais sinon jtrouve que c'est intéressant»	contraignant contrainte de temps très cadré un peu de mal intéressant	outils linguistiques
L247-249 « D'autre outils… pour évaluer,,ben disons que…on cherche des situations différentes donc euh oui c'est toujours inspiré de ce qu'on nous propose hein de toute façon hein C'est pas des outils vraiment nouveau »	situations différentes pas vraiment nouveau	
L251-252 « Oui disons qu'on adapte les outils euh aux situations qu'on travaille avec euh avec nos élèves»	adapte	

L167-170 « Alors les pratiques de l'oral c'est au sein de la classe euh c'est un échange entre les élèves et moi surtout bon du pair work j'en ai déjà fait maintenant j'en fais de moins en moins mais bon des fois un peu de pair work ent-entre deux euh voila c'est vraiment en cours de de la leçon que que je les encourage à échanger sous forme de questions réponses. »	au sein de la classe pair work de moins en moins au cours de la leçon échanger sous forme de questions réponses	oralité
L206-207 « je pense que qu'ils sont plus euh intéressés par l'oral »	Intérêt des élèves pour l'oral	
L174-175 « L'oral non c'est c'est p- c'est pas des sessions régulières hein c'est euh enfin j'essaie d'en faire le plus possible lors de chaque leçon. »	en faire le plus possible	
L177 « c'est qu'ils arrivent à s'approprier (rire)la langue je crois que ç c'est ça heu l'intérêt ! »	appropriation de la langue	
L223-228 « jleur ait dit plusieurs fois que faire des erreurs c'est important fin ce qui est important ce c'est de de s'en rendre compte , la corriger pour pas la reproduire mais que c'est pas du tout, il y a pas de jugement moral euh parce que souvent à l'écrit de dès qu'il font une erreur alors ils veulent mettre du blanc, ils veulent effacer ça je leur dit bien que non une erreur sa s'efface pas sa se corrige pour pas la reproduire la fois suivante »	erreurs importantes corriger pas reproduire pas de jugement moral une erreur ça s'efface pas ça se corrige	erreurs
L232 « On les corrige ensemble les erreurs ah oui jles guide euh »	ensemble guide	
L180-183 « j'les ai déjà fait travaillé (bruit de bouche) en espace langue (bruit de bouche) bon c'est un peu compliqué ici parce que bon au niveau du matériel ils ont tendance a ah (soupir) a avoir du mal a respecter le matériel mais c'est vrai que	espace langue non respect du matériel	nouvelles technologies
en espace langue j'ai déjà travaillé avec eux avec les casques avec euh donc tout ça c'est »		
L185-186 « C'est des exercices de : y a des exercices a trous des exercices de discriminations auditives des choses variées»	exercices a trous discrimination auditive	
L188 « Oui c'est une salle du collège oui(tousse) »	collège	

II.2.3 Analyse

L'enseignante interrogée a suivie une formation de traducteur (licence d'anglais et master de traduction). Elle a travaillé quelque temps dans le domaine de la traduction mais une expérience d'enseignement d'un an dans une école anglaise l'a fait se diriger vers un Capes d'anglais. Ayant enseigné dans les lycées, elle est professeur dans ce collège depuis vingt cinq ans et entame sa dernière année d'enseignement.

Par son discours on comprend que les évaluations qu'elle propose suivent toujours le même mode : une évaluation orale à chaque session afin d'inciter les élèves à réviser régulièrement et une évaluation écrite de compréhension orale ou écrite à chaque fin de chapitre; La révision est guidée en classe et permet de faire le point au moment de la correction collective.

Le professeur semble fatigué des problèmes de disciplines qu'elle rencontre mais ne veut pas enfoncer les élèves ; elle utilise un vocabulaire vague (certains, public particulier).

Elle trouve les élèves moins motivés qu'il y a quelques années alors qu'ils ont plus facilement accès aux langues.

Ils rencontrent des difficultés d'apprentissages et de concentration et ne sont pas toujours bien suivis chez eux. Ce constat semble s'étendre aux autres disciplines scolaires.

Le professeur constate un décalage entre le cours et le quotidien de l'élève mais l'organisation pédagogique reste identique (utilisation linéaire du manuel et application des exercices). Le fait que ce soit sa dernière année d'enseignement n'est peut être pas anodin ; il aurait été intéressant de suivre l'évolution du cours sur une durée plus longue.

Animée par l'amour des langues, elle a choisi l'anglais car c'était la langue la plus parlée ; de ce fait l'oral lui semble une dimension non négligeable dans l'apprentissage d'une langue.

Elle reconnaît l'essor pris par l'enseignement des langues ces dernières années et les possibilités offertes par les nouvelles technologies ainsi que le travail par compétences ; en revanche, elle ne cite aucune pédagogie autour des nouvelles technologies et ne fait pas mention du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues ;

Elle encourage les élèves à échanger sous forme de questions-réponses mais reconnaît que les échanges se font surtout entre elle et les élèves. L'oral permet l'appropriation de la langue mais dit ne pas faire de sessions régulières.

L'utilisation de l'espace langue du collège est rendue difficile car les élèves ne respectent pas le matériel et les exercices proposés sont semblables à ceux des manuels ce qui limite l'intérêt pédagogique.

Elle guide les élèves au cours de l'apprentissage ; elle explique la leçon et propose des applications pour maîtriser la règle. Elle cherche à attirer l'attention des élèves en alternant les types d'exercices et s'intéresse à la façon dont ils s'approprient les connaissances.

Elle insiste sur le fait que les erreurs sont inhérentes à l'apprentissage et nécessaires pour progresser et qu'il faut comprendre l'erreur pour ne plus la refaire. Elle préfère que les élèves s'expriment, même si ce qu'ils disent n'est pas parfait. Elle guide ses élèves dans la correction des erreurs.

Tout au long de l'entretien on note des hésitations dès qu'il s'agit de sa formation initiale ou des formations qu'elle a suivies et l'on comprend, que malgré un cursus universitaire, elle s'est essentiellement formée sur le « tas. », elle n'a pas de techniques particulières pour travailler dans l'espace langue et a du mal à canaliser les élèves à l'oral. Le travail par compétences, même si jugé intéressant, n'est guère utilisé, faute de temps , de contraintes relatives au déroulement du cours et peut être là encore d'un manque de formation .

III.3 LE QUESTIONNAIRE

III.3.1 Contexte

Le questionnaire a été réalisé sur les 5 classes observées. Sur les 120 questionnaires distribués, 119 ont été rendus. ; Les chiffres des pourcentages sont arrondis au chiffre entier le plus proche. Il a été fait le choix de noter à coté des pourcentages en chiffre bleu , le nombre d'élèves correspondant à ce pourcentage car les effectifs n'étaient pas les mêmes d'une classe à l'autre. Nous avons choisi de représenter par des couleurs différentes les collèges et les lycées afin de rendre la lecture de cette grille plus facile. Les collèges sont en rose, leur total en violet, les lycées sont en bleu clair, leur total en bleu foncé et le total cumulé est en jaune.

Le questionnaire d'administration directe ne supprime pas le risque de réponses académiques. Cependant les élèves ont éprouvé de l'intérêt pour cette recherche en donnant des avis personnels qui ont permis d'approfondir certains axes bien qu'ils ne figurent pas dans le questionnaire. Malgré un pourcentage de réponses erronées, cela laisse à penser que les items cochés reflètent leur vision du cours et donc ces résultats restent représentatifs et utilisables dans le cadre de notre recherche.

III.3.2 Grille

	CLASSES	6 eme collège E	3 eme collège E	6 eme bilingue collège SR	total collège	2nd lycée JJ	2nd européenne JJ	total lycée	TOTAL
	questionnaires rendus	13	11	25	49	35	35	70	119
1. langue maternelle	français	46% 6	91% 10	100% 25	84% 41	100% 35	94% 33	97% 68	91% 109
	autre	54% 7	9% 1		16% 8		6% 2	3% 2	9% 10
2. l'évaluation est	une vérification de vos connaissances	100 % 13	100 % 11	100 % 25	100%49	77% 27	75% 26	76%53	85% 102
	Une manière pour le professeur d'adapter son cours en fonction de vos acquis					23% 8	25% 9	24% 17	14% 17
3. Les évaluations sont	Des dialogues oraux					14% 5	86% 30	50%35	29% 35
	Des exposés individuels oraux					85% 30	11% 4	48%34	28% 34
	Des rappels écrits de la leçon précédente	61% 8	63% 7	12% 3	37%18				15%18
	Des corrections écrites d'exercices	15% 2			4%2				2%2
	Des exercices écrits	23% 3	36% 4	88% 22	59%29		3% 1	1.5%1	25%30
4. Les consignes des contrôles et exercices sont	En français	100%13	100 %11	100 %25	100%49	5% 2	3% 1	4%3	44%52
	Dans la langue étudiée					95% 33	95% 33	96%66	56%66
5. Lorsque les évaluations portent sur des exercices faits en cours	C'est plus facile	62%8	55% 6	60% 15	59%29	80% 28	83% 29	81.5%57	72%86
	Vous n'y arrivez pas forcement	38% 5	45% 5	40% 10	40%20	20% 7	17% 6	18.5%13	28%33

6. Combien de contrôles en langue avez-vous par semaine ?	1	38% 5	27 % 3	36% 9	35%17				**14%17**
	2					5% 2	5% 2	5%4	**3%4**
	3	62% 8	64% 7	64% 16	63% 31	85% 30	83 % 29	84%69	**75%90**
	plus		9% 1		2% 1	9% 3	11% 4	10%7	**8%8**
7. En règle générale le professeur	Annonce le contrôle	77% 10	82% 9	88% 22	84% 41	100 %35	100 % 35	100% 70	**93% 111**
	N'annonce pas le contrôle	23% 3	18% 2	12% 3	45% 8				**7%8**
8. Pendant l'évaluation	Vous êtes stressé	15% 2	18% 2	68% 17	43% 21	17% 6	11% 4	14%10	**26% 31**
	Le contrôle est un exercice comme un autre	85% 11	82% 9	32% 8	57% 28	83% 29	89% 31	86%60	**74% 88**
9. Les révisions	Vos révisions vous permettent de répondre aux questions	46% 6	36% 4	76% 19	59% 29	91.5% 32	95% 33	93.25% 65	**79% 94**
	Vos révisions ne vous permettent pas de répondre	38% 5	45% 5	24% 6	33% 16	8.5% 3	5% 2	6.75%5	**17% 21**
	Vous ne révisez pas	15% 2	18% 2		8% 4				**2% 4**
10. Les notes	la note est conforme à ce que vous vous attendiez	15% 2	18% 2	88% 22	53% 26	91.5% 32	95% 33	93.25% 65	**76% 91**
	Vous êtes toujours surpris de votre note	85% 11	82% 9	12% 3	47% 23	8.5% 3	5% 2	6.75%5	**24% 28**
11. Les évaluation servent à	Noter			48% 12	24% 12	12% 4	3% 1	7.5%5	**14%17**
	Progresser	92% 12	100 % 11	50% 13	74% 46	88% 31	97% 34	92.5% 65	**85% 111**
	Stresser								
	Déprimer	8% 1		8% 2	6% 3				**1% 3**
	Orienter								
12. L'intérêt de la note	permet de situer votre niveau	62% 8	64% 7	76% 19	70% 34	83% 29	95% 33	51.5% 62	**81%96**
	Vous préféreriez qu'il n'y ait pas de note	23% 3	27% 3	20% 5	22%11	17% 6	5% 2	9.5%8	**15%19**
	La note vous fait déprimer	15% 2	9% 1	4% 1	8% 4				**4%4**

13. Quelle est votre moyenne approximative en langue vivante 1	moins de 10		18% 2	12% 3	10%5				4%5
	entre 10 et 13	46% 6	36% 4	12% 3	26%13	5% 2	3% 1	4%3	13%16
	entre 13 et 15	23% 3	27% 3	76% 19	58%25	89% 31	89% 31	89%62	73%87
	Plus de 15	30% 4	18% 2		6%6	5% 2	8% 3	65%5	10%11
14. Participation	Vous participez quand vous êtes sûr de la réponse			76% 19	40% 19	5% 2	5% 2	5% 2	19% 23
	Vous aimez participez peu importe que votre réponse soit juste ou non	77% 10	55% 6		32% 16	89% 31	95% 33	92% 64	67% 80
	Vous n'osez pas participer	15% 2		16% 4	12% 6	5% 2		2.5% 2	7% 8
	Vous ne voyez pas l'intérêt de participer	8% 1	45% 5	8% 2	16% 8				7% 8
15. Les contrôles sont des contrôles	D'oral			4% 1	2% 1	83% 29	89% 31	86% 60	51% 61
	D'écrit	85% 11	82% 9	20% 5	50% 25	5% 2	5% 2	5% 4	24% 29
	Il y a autant d'oral que d'écrit	15% 2	18% 2	76% 19	48% 23	12% 4	5% 2	8.5% 6	24% 29
16. La langue étudiée	Est celle choisie	15% 2	18% 2		8% 4	83% 29	83 % 29	83% 29	52% 62
	Est la seule proposée	8% 1			2% 1				1%1
	Est celle que vos parents ont choisis	15% 2	18% 2	12% 3	14% 7	17% 6	17% 6	17% 12	16%19
	Est celle que vous commencez en primaire	62% 8	64% 7	88% 22	76% 37				31% 37
17. Vous espérez :	Parler cette langue	69% 9	55% 6	88% 22	76%37	89% 31	95% 33	92% 64	85% 101
	Ecrire cette langue (rédiger...)						5% 2	2.5% 2	2% 2
	Comprendre cette langue (films ,chansons..)	23% 3	45% 5	8% 2	20% 10	12% 4			11% 14
	Lire cette langue								
	l'étude d'une langue ne vous intéresse pas particulièrement	8% 1		4%1	4% 2				2%3

18. Si vous rencontrez (ou avez rencontré) quelqu'un parlant la langue que vous étudiez vous	Ne comprenez pas ce qu'elle vous dit	46% 6	18% 2	16% 4	28% 12	5% 2	5% 2	5% 4	**13% 16**
	Elle ne vous comprend pas	8% 1	18% 2	8% 2	10% 5	5% 2		2.5% 2	**6% 7**
	Vous vous comprenez	23% 3	18% 2	12% 3	16% 8	89% 31	95 % 33	92%	**60% 72**
	Vous ne vous comprenez pas	15% 2	45% 5	50% 13	40% 20				**17% 20**
	N'essayez pas, elle n'a qu'à parler votre langue	8% 1		12% 3	8% 4				**3% 4**
19. Chez vous lorsque vous écoutez des chansons en langue étrangère	Vous comprenez le sens de la chanson ou les paroles	69% 9	45% 5	8% 2	32% 16	83% 29	95% 33	89% 62	**66% 78**
	Vous ne comprenez pas les paroles ou le sens de la chanson	15% 2	36% 4	76% 19	54% 25	12% 4	5% 2	8.5% 6	**26% 31**
	Vous n'écoutez pas de chansons en langue étrangère	8% 1	18% 2	16% 4	14% 7	5% 2		2.5% 2	**8% 9**
20. La préparation des contrôles	Vous relisez la leçon	46% 6	18% 2	76% 19	54% 25	17% 6	5% 2	11% 8	**29% 35**
	Vous refaites les exercices	23% 3	18% 2	8% 2	14% 7		5% 2	2.5% 2	**8% 9**
	Vous demandez à quelqu'un de vous poser des questions		18% 2	8% 2	8% 4	12% 4	5% 2	8.5% 6	**8% 9**
	Vous apprenez régulièrement et ne révisez pas particulièrement		9% 1	8% 2	6% 3	71% 25	83 % 29	77% 54	**48% 57**
	Vous ne savez pas comment réviser								
	Le professeur fait des révisions en classe	15% 2	36% 4		12% 6				**5% 6**
	Vous n'avez pas noté le contrôle donc vous n'avez pas révisé								
	Vous ne révisez pas, car vous pensez que cela ne sert à rien	15% 2	18% 2		8% 4				**2% 3**

21. En cours de langue :	Vous vous ennuyez car l'étude des langues vous ennuie	15% 2	18% 2	8% 2	12% 6				5% 6
	Vous vous ennuyez car il y a trop de différence de niveaux dans la classe	23% 3	36% 4		14% 7	12% 4	5% 2	8.5% 6	11% 13
	Vous vous ennuyez car la méthode d'apprentissage ne vous convient pas			4% 1	2% 1				
	Vous ne vous ennuyez pas	62% 8	55% 6	88% 22	72% 36	89% 31	95 % 33	91.5% 64	84% 100
22. En cours de langue	Vous appréciez apprendre à chaque fois de nouvelles choses	62% 8	36% 4	8% 2	29% 14	5% 2	5% 2	5% 4	15% 18
	Vous appréciez de pouvoir poser des questions au professeur	15% 2	18% 2	88% 22	53% 26	5% 2		2.5% 2	23% 28
	Vous appréciez de commencer à comprendre des expressions que vous entendez à la radio ou à la télévision	15% 2	27% 3		10% 5	89% 31	95% 33	92.5 % 64	58% 69
	Vous n'appréciez pas particulièrement l'étude des langues	8% 1	18% 2	4% 1	8% 4				4% 4
23. Participez vous aux examens nationaux proposés par l'école ? (big challenge…)	oui	62% 8	64% 7	76% 19	71% 35	83% 29	95% 33	89% 62	81% 96
	non	30% 4	36% 4	24% 6	29% 14	17% 6	5% 2	11% 8	19% 22

24. Quand vous ne comprenez pas	Vous posez la question en langue étrangère					89% 31	95% 33	91.5% 64	**54% 64**
	Vous posez la question en français	77% 10	82% 9	88% 22	84% 41	12% 4	5% 2	8.5% 6	**39% 47**
	Vous ne posez pas de question	23% 3	18% 2	12% 3	16% 8				**7% 8**
25. En classe de langue	Le professeur parle le plus souvent dans la langue étudiée			88% 22	45% 22	89% 31	95% 33	91.5% 64	**72% 86**
	Le professeur parle le plus souvent en français	85% 11	82% 9		41% 20				**17% 20**
	Le professeur parle autant en français que dans la langue étudiée	15% 2	18% 2	12% 3	8% 4	12% 4	5% 2	8.5% 6	**11% 13**
26. En cours de langue vous aimeriez :	Apprendre à partir de dialogues de séries ou de paroles de chansons	30 % 4	18% 2	16% 4	21% 10	5% 2		2.5% 2	**10% 12**
	Pouvoir lire des livres dans la langue	23% 3			6% 3				**2% 3**
	Apprendre la culture (histoire, mode de vie ...) du pays	15% 2	18% 2	8% 2	12% 6	83% 29	95% 33	89%	**57% 68**
	Vous exprimer d'avantage sur des thèmes de votre choix à l'oral	30 % 4	64% 7	76% 19	61% 30				**25% 30**
	Apprendre à rédiger dans la langue étudiée (article de journal, poésie ,chanson...)								
	Vous n'avez pas d'envies particulieres					12% 4	5% 2	8.5% 6	**5% 6**

III.3.3 Analyse

- Evaluation : Cf questions : 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15

L'évaluation est une vérification des connaissances et les contrôles sont davantage écrits pour les collégiens et oraux pour les lycéens. Pour 75% des élèves interrogés il y a trois contrôles par semaine et dans 93% des cas les élèves s'estiment prévenus.

La préparation des contrôles consiste pour beaucoup de collégiens à relire la leçon ou refaire les exercices tandis que la plupart des lycéens ne révisent pas particulièrement.

Les révisions leur permettent de répondre aux questions posées mais les élèves sont toujours surpris de leur note même s'ils considérèrent qu'elle reflète leur niveau et leur permet de progresser. 15% de la population souhaiterait l'abolition des notes.

L'évaluation reste, pour 74% des élèves, un exercice comme les autres, avec une adhésion à cette idée plus forte chez les lycéens que chez les collégiens.

Lorsque les contrôles portent sur des exercices semblables ou identiques à ceux faits en cours, 41% des collégiens n'y arrivent pas forcément.

Le niveau global des classes se situe entre 13 et 15/ 20 avec plus d'éléments dans la tranche inférieure pour les collégiens que pour les lycéens.

Les consignes sont rédigées en français pour les collégiens et en langue étrangère pour les lycéens ;

- Contexte d'apprentissage : Cf questions : 1 ,16 ,17 18, 19, 20,22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,

La langue maternelle est le français pour la majorité des élèves, et la langue étrangère est pour 76% des collégiens celle commencée en primaire et pour 83% des lycéens celle choisie.

Les enseignants de collèges parlent en français ou dans la langue étudiée, celui du lycée parle dans la langue étrangère ; le cours du lycée est calme, les collégiens sont mitigés.

Presque tous espèrent parler la langue qu'ils étudient mais lorsqu'ils rencontrent un étranger 40 % des collégiens déclarent ne pas se comprendre ou ne pas comprendre les propos de l'autre ; a contrario, 92% des lycéens arrivent à échanger.

Lorsqu'ils écoutent des chansons en langue étrangère, 54% des collégiens ne comprennent ni les paroles ni le sens alors que 89% des lycéens saisissent le message.

Lorsque Les collégiens regardent des DVD étrangers, ils les mettent en français sans sous-titre tandis que Les lycéens mettent la bande sonore et ou les sous titres en langue étrangère.

Ils ne suivent pas les cours de soutien proposés dans leur établissement mais reconnaissent leur intérêt dans l'amélioration des notes et du niveau.

Les élèves ne s'ennuient pas, toutefois, les collégiens aimeraient participer d'avantage et les lycéens en apprendre plus sur la culture étrangère ; de nombreux élèves participent aux concours proposés par les enseignants.

Les collégiens apprécient pourvoir solliciter leurs professeurs, et les lycéens comprendre les dialogues étrangers qu'ils entendent.

Quand les élèves ne comprennent pas ils n'hésitent pas à poser des questions, en français pour la majorité des collégiens, dans la langue étrangère pour la majorité des lycéens.

- Oral : Cf questions : 14 ,34 ,35, 36, 37, 38

En cours de langue les collégiens aimeraient s'exprimer d'avantage mais l'exercice oral consiste surtout à comprendre ;pour les lycéens, il s'agit surtout de s'exprimer et de ce fait ils ne considèrent pas l'expression orale comme dimension manquante au cours.

La plupart des élèves semblent à l'aise avec le contrôle oral, à savoir que pour les collèges il s'agit surtout de compréhension et donc le parallèle entre lycée et collèges n'est pas pertinent.

Lorsque les élèves tentent de s'exprimer, ils cherchent parmi les mots acquis pour faire des phrases. Ils participent, même s'ils ne sont pas sûrs de leur réponse, et déclarent se sentir aidés par le professeur ou les élèves lorsqu'ils ne trouvent pas la réponse. L'adhésion à cette idée de participer sans être sûr de la réponse est plus visible chez les lycéens que chez les collégiens qui sont 40% à ne participer que s'ils sont sûrs d'eux.

IV. De l'analyse des données à la vérification des hypothèses

IV.1 Introduction

Les trois méthodes de recueil de données sur le sujet ont permis de mieux cerner le thème en analysant : le point de vue des professeurs par l'entretien, celui des élèves par le questionnaire et l'interaction des deux par l'observation..

Nous allons donc brièvement reprendre nos hypothèses pour ensuite faire une analyse complète basée sur les informations recueillies sur le terrain.

IV.2 Hypothèse 1

L'évaluation peut jouer un rôle pédagogique dans l'apprentissage.

L'évaluation est pour 85% des élèves une vérification des connaissances et non un bilan respectif de l'élève sur ses acquis et du professeur sur sa méthodologie. Les contrôles suivent toujours un même schéma : exercices écrits (29% des collégiens) , consignes rédigées en français (100% des collégiens) , rappel de la leçon (37% des collégiens) , parfois réplique exacte d'un exercice fait et corrigé en cours , ce qui n'empêche pas certains élèves de ne pas réussir cet exercice , 29% seulement le trouvant plus facile.

Pour les lycées, les chiffres sont légèrement différents du fait d'une méthodologie davantage basée sur l'oral. L'évaluation est essentiellement faite de dialogues (50%) et d'exposés (48%), les consignes sont rédigées dans la langue étrangère dans 96% des cas et lorsque l'exercice demandé a déjà été réalisé en cours 81.5% des élèves interrogés trouvent cela plus facile.

Le contrôle s'effectue à la fin d'une séquence d'apprentissage, soit toutes les semaines et demi environ. Il se pratique par interrogations individuelles orales régulières, à chaque début de cours ou presque, ce qui doit permettre, selon certains professeurs, d'encourager les élèves à apprendre régulièrement. Cela provoque chez l'apprenant un sentiment d'évaluation

permanente puisque 75% des élèves estiment avoir un contrôle à chaque heure de cours, soit près de 3 par semaine (pour un volume horaire de 3.5 heures), contre 14% qui ne prennent en compte que le contrôle de fin d'apprentissage.

Le professeur prévient dans 93% des cas afin que les élèves aient le temps de réviser et certains professeurs distribuent des listes de règles à réviser, voir organisent des révisions collectives en classe.

Les classes du lycée fonctionnent différemment car le contrôle fait partie intégrante des apprentissages. A chaque session, l'élève doit utiliser ses acquis antérieurs de sorte qu'il n'y a pas véritablement de révision ou de correction. L'enseignant rectifie globalement et fait le point sur la progression de sa classe. L'évaluation sert de bilan à l'élève et permet au professeur de réadapter son cours.

Le cours inscrit, dans le cahier, et les exercices, faits tout au long de la séquence, permettent de répondre aux questions posées lors de l'évaluation. Cela n'empêche pas certains élèves d'être perdus lors de l'interrogation ; ce sont les plus surpris par leur note, souvent supérieure à ce qu'ils espéraient.

Alors que l'on pourrait penser que cette ambiance de bachotage perturbe les élèves et les déprime, 85% d'entre eux voient le contrôle comme un exercice comme les autres destiné à les faire progresser. Les notes reflètent le niveau qu'ils estiment avoir pour 96%. 14% ne voient le contrôle que comme un établissement de notes permettant le passage en classe supérieure et 15% souhaitent une suppression du système sommatif.

Le niveau global des collèges se situe entre 13 et 15, 10 % n'ayant pas la moyenne. Chez les lycéens, 4% est au niveau le plus faible avec une moyenne comprise entre 10 et 13.

Alors que l'évaluation a de multiples fonctions, elle n'est presque pas utilisée comme support pédagogique par les enseignants, qui, bien que reconnaissant que leur méthode d'évaluation n'est pas pleinement satisfaisante, ne cherchent pas pour autant à en adopter une différente. Les enseignants utilisent l'évaluation sommative tout en ayant conscience de ses limites. Certains n'hésitent pas en revanche à noter par compétences et à mettre des indications sur

la copie de l'élève lui permettant de voir les points à retravailler mais aussi ceux qu'il maîtrise.

Lors de conversations, tous semblent connaître le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues mais dans l'entretien le professeur de la classe A explique avoir du mal à l'utiliser. La classe B, dont l'enseignante trouvait elle aussi difficile l'utilisation de ce cadre, a créée une fiche de compétences faites de smileys (acquis, non acquis, en voie d'acquisition) qui suit l'élève de la 6ème à la 3ème et permet d'évaluer le niveau B2 attendu en fin de 3ème. Seul le professeur de la classe C utilise tous les critères du CECRL, que ce soit au sein de son cours ou de ses contrôles.

IV.3 Hypothèse 2

L'apprentissage d'une langue doit tenir compte du contexte extra scolaire dans lequel elle peut être utilisée.

L'apprentissage d'une discipline nécessite une volonté ou un besoin de la part de l'apprenant de construire un nouveau savoir. Cette volonté ou ce besoin est souvent absente dans le cadre scolaire puisque dans le système éducatif français la discipline ne représente pas un supplément culturel choisi par l'élève mais relève bien souvent d'une obligation imposée par l'école. Ainsi la langue étrangère étudiée est pour 76% des collégiens celle commencée dès l'école primaire. Pour 83% des lycées c'est un supplément choisi mais seulement dans le sens où ils peuvent intervertir langue vivante 1 et langue vivante 2. En aucun cas ils ne sont dispensés de cet enseignement, le terme « choisi » est donc à prendre avec parcimonie.

Les langues étrangères sont pourtant présentes sur les écrans de télévision, dans les titres de films qu'on ne prend plus guère la peine de traduire ou d'adapter, dans les appellations de produits de grande distribution, dans les titres de jeux vidéo. Elles abondent par l'intermédiaire de la radio et de la télévision, et les élèves posent souvent des questions sur du vocabulaire entendu ou lu sur internet.

Pour cette raison 10% aimeraient apprendre la langue à partir de dialogues de séries ou de chansons et 54% aimeraient une approche de la langue par la culture.

Lorsqu'ils débutent l'apprentissage de la langue étrangère, la plupart des élèves espèrent la parler (86%), comprendre les chansons qu'ils écoutent ou les films qu'ils regardent et 96% d'entre eux souhaitent parler avec des étrangers dès que l'occasion se présente.

54% des collégiens relisent la leçon ou refont les exercices donnés .Seuls 2% ne révisent pas leurs contrôles.

84% des élèves déclarent ne pas s'ennuyer en cours de langue et apprécier apprendre de nouvelles choses. Pourtant arrivés en cours d'apprentissage, la motivation s'amenuise.

Lorsque, avec près de 4 heures par semaine pour la sixième et 3 heures pour les autres niveaux, ils n'arrivent toujours pas à communiquer avec des étrangers (40% des collégiens), à comprendre les paroles des chansons (seuls 66% des élèves y arrivent dont 89% d'entre eux sont des lycéens), la lassitude se fait sentir.

Ils posent des questions sur des traductions de mots ou expressions entendues sans que les enseignants puissent y répondre ou utiliser la question comme support pour apporter une connaissance culturelle ou grammaticale, et les bavardages pendant les cours s'intensifient au fur et à mesure de l'année scolaire.

Il ne semble pas y avoir de corrélation entre le niveau en langue étrangère et le fait que l'élève ait ou non le français pour langue maternelle, ce qui se révèle surprenant. En effet d'après les expériences menées, l'apprentissage d'une nouvelle langue est facilité par le fait que l'élève maîtrise déjà une langue étrangère.

De nombreux professeurs évoquent ce problème de motivation, de persévérance, se plaignent de l'indiscipline de leurs élèves, empêchant ainsi les meilleurs éléments de se concentrer et créant un climat peu propice au travail. Ils estiment que les élèves ne travaillent pas assez chez eux et donc ne progressent pas. Le manque d'heures de cours empêche les enseignants d'approfondir les lacunes des élèves, créant parfois de gros écarts de niveaux au sein d'une même classe.

Ils ont conscience que les élèves sont très sollicités à l'extérieur par les différents médias mais ils n'utilisent pas pour autant les nouvelles technologies dans leur approche linguistique.

Afin de motiver les élèves, ils leur proposent cependant de participer à des examens nationaux permettant de remporter des lots de différentes valeurs. Plus de 81% des élèves y sont inscrits cette année.

Le professeur tente aussi de tenir compte de la progression individuelle de l'élève dans la notation et n'hésite pas à l'encourager.

Les enseignants disent ne pas être spécialement formés aux nouvelles technologies empêchant ainsi la création d'activités ludiques en lien avec le programme scolaire malgré la présence d'un laboratoire en langue. Les supports sont donc constitués du livre, du cahier d'exercices et quelques fois du magnétophone cassette.

Nous pouvons cependant constater que cette chute de motivation et ce problème de discipline sont moins fréquents, voire absents, des classes où toutes les interactions se font dans la langue étudiée. Dans ces classes, les compétences linguistiques des élèves sont aussi meilleures et généralement les activités pédagogiques proposées par le professeur intéressent les élèves (concours de vidéo sur un thème du programme, exposé sur un thème choisi par l'élève, rédaction de publicité, analyse de problème de société par le biais d'une série télévisée…). Ces élèves là, tentent de regarder le film dans la langue étrangère. Ils comprennent aussi les paroles des chansons qu'ils écoutent et peuvent échanger avec des étrangers.

L'utilisation de médias en cours de langue semble rassurer l'élève sur ses compétences de compréhension et il ne semble pas manifester trop de crainte, pour, de lui-même, regarder un programme en langue étrangère.

Dans les classes décorées il existe une plus grande motivation que dans les salles où le décor semble être rapidement fait afin d'humaniser la classe.

Dans la classe C les élèves retrouvent aux murs leurs travaux, photos et exposés. La classe A étant assez exiguë, les quelques posters se situent derrière les élèves. Dans la classe B c'est le professeur qui a décoré sa classe d'images extraites du manuel scolaire mais les enfants ont pu accrocher des dessins aux murs.

Même si les professeurs ne semblent pas tenir compte de ce facteur dans l'apprentissage, de nombreuses études ont démontré que les élèves ayant eux même participé à l'organisation et à la décoration de la classe se sentent davantage intégrés dans cet espace.

Il se constitue, d'après les études psychologiques menées, une appropriation de l'espace essentielle à tout apprentissage. Il est regrettable que ces études ne se fassent généralement que sur des classes de maternelles. L'épanouissement des élèves ne semble plus être une vertu essentielle dans l'enseignement secondaire.

Le problème de l'apprentissage de la langue provient généralement d'une inadéquation entre le rythme d'acquisition des connaissances et le rythme d'apprentissage réalisé par le professeur.

Dans une classe donnée, il n'y a souvent guère de différence de fonctionnement entre une leçon de novembre et une leçon de mars.

La priorité, pour l'enseignant, semble être de réaliser les tâches ou exercices prévus par les auteurs du manuel. Les connaissances sont fractionnées, l'utilisation du manuel reste linéaire. L'avancée du professeur dans son programme, permet-elle, pour autant, la progression de l'élève ?

Comme l'illustrent les expériences de Skinner et Pavlov, pour que la connaissance resurgisse à tout moment en présence du stimulus, il doit y avoir une répétition. Or les pauses évaluatives sont moindres. La séance suit son cours et accumule, jusqu'à son terme, nouveautés de tous ordres, sans qu'apparaisse le souci de vérifier l'étendue et la qualité des acquis.

Chaque apprentissage étant séquencé et faisant l'objet d'une évaluation précise, rien ne peut affirmer que parce que l'élève a réussi le contrôle de la séquence 6 il maîtrise les connaissances des 5 séquences antérieures. Une initiative , qui peut prendre pour support une leçon ou un document ancien , remontant à quelques semaines , permet aux élèves (et au professeur) , par la comparaison de ce que la classe a pu produire lors du premier contact avec les réactions suscitées la seconde fois , de constater s'il y a eu enrichissement des possibilités d'expression (ou déperdition). L'élève ne voit ainsi ni le niveau qu'il est censé avoir en fin d'année ni sa progression personnelle. La note ne permet donc pas de faire la différence entre ce que l'élève sait de la langue et ce qu'il sait faire avec.

La pédagogie, seule, du professeur, n'est pas à remettre en cause. L'élève tient aussi une grande part de responsabilité dans sa progression personnelle. En effet si l'enseignant ne fait

pas le lien entre son quotidien et la salle de classe, l'élève, de lui-même, peut s'intéresser à la culture de la langue qu'il étudie par le biais des DVD qu'il peut sous titrer ou mettre en version originale, des livres ou des magazines en langue étrangère. Certes, cet environnement linguistique est dominé par l'américain qui tend à rejeter dans l'ombre les autres langues, il n'en reste pas moins que, par leur existence même, ces manifestations linguistiques permettent d'établir un lien entre le domaine extra scolaire et l'école. Rien n'empêche ceux qui ne comprennent pas le sens des paroles d'aller les chercher et de les traduire, ou de tenter de lire des livres dans la langue étudiée. Lorsqu'ils bavardent en classes, les conversations se font en français et 84% des collégiens s'adressent au professeur dans sa langue maternelle. De plus, le peu d'heures d'enseignement fait mettre en place du soutien organisé par les assistants pédagogiques mais, bien que les élèves le considèrent comme bénéfique tant pour l'augmentation des notes que de leur niveau, rares sont ceux qui acceptent d'y aller.

IV.4 Hypothèse 3

Une approche orale de la langue étrangère facilite son appropriation et son utilisation

L'oral est demandé par les élèves au sein de la classe : Ils n'hésitent pas à participer même sans être sûrs de la réponse et tentent de faire des phrases avec le vocabulaire qu'ils possèdent. Les collégiens restent en revanche plus prudents avec 40% d'entre eux qui ne participent que s'ils sont sûrs de leur réponse. Ils veulent participer sur des sujets qui les concernent plus, être en réelle interaction avec les autres et n'hésitent pas à essayer de parler avec des natifs de la langue qu'ils étudient lorsqu'ils en rencontrent.

Ils posent aussi beaucoup de questions sur des mots entendus dans des chansons ou des expressions lues sur internet. En revanche, l'observation et l'analyse des questionnaires ne permet pas de mettre en évidence un lien entre les élèves qui participent beaucoup et leur maîtrise de la langue ou un bon niveau scolaire.

Les classes dans lesquelles le professeur parle le plus souvent dans la langue étrangère obtiennent cependant de meilleures moyennes et les enfants développent des capacités langagières plus importantes que dans les classes ou le professeur utilise essentiellement le français. Ces classes sont aussi moins bruyantes et il y a moins de problèmes disciplinaires. Pourtant l'étude réalisée aux Pays Bas en 1986 par Koster indique que le facteur le plus

important est l'enseignement et non la compétence linguistique du professeur car il n' y a aucune différence de résultats entre les élèves ayant un professeur parlant couramment une langue étrangère et un professeur ne la maîtrisant pas ou mal.

La disposition des tables, souvent figée dans une salle de classe, est un facteur déterminant du mode de communication qui peut s'établir dans la classe de langue. Il existe trois grandes familles[50] de dispositions qui ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients. Sur les trois classes observées, deux d'entre elles avaient une disposition traditionnelle, en rangs tournés vers le tableau. Cette disposition, qui facilite le travail au tableau et permet d'occuper au mieux un espace exigu, est en revanche inadaptée au travail oral. Comment attendre d'élèves, qui se tournent le dos et rangés en rangs d'oignons, qu'ils aient envie de se parler ? Autant dans la classe de 25 élèves cette disposition était compréhensible autant elle peut étonner dans la classe de 11 à 14 élèves.

La dernière classe était disposée en double U ; la salle, suffisamment grande, permettait cette installation. Les élèves peuvent ainsi voir la moitié de la classe, et le travail collectif au tableau reste possible. Les phases orales sont facilitées car le point focal n'est plus le tableau ou le bureau du professeur mais le milieu vide de la pièce. Les regards se croisent entre élèves favorisant les échanges verbaux.

Cette disposition, peu présente dans les classes de langue, peut s'expliquer par la réaction de certains professeurs interrogés indépendamment du groupe d'étude : si tous les élèves sont exposés aux yeux du professeur, l'enseignant l'est tout autant, exposition difficile à supporter par certains qui volontairement gardent alors une disposition traditionnelle, moins effrayante.

Le développement des capacités langagières ne dépend donc pas que de l'utilisation ou non de la langue étrangère durant le cours mais aussi de la pédagogie du professeur.

Ainsi dans les classes où le professeur est plus proche des élèves et développe des travaux linguistiques variés et ludiques, les élèves font preuve de plus d'initiatives et peuvent s'exprimer dans la langue hors du contexte scolaire. Il y a un lien entre le contexte quotidien de l'élève et son contexte scolaire qui lui permet de réemployer le vocabulaire appris hors école au sein de la classe et inversement.

---

[50] En rangs tournés vers le tableau/ en U / en ilots de 4 à 6 tables

De plus lorsqu'ils ne comprennent pas la formulation du professeur, celui-ci n'hésite pas à répéter la phrase en employant d'autres mots, permettant une compréhension et un enrichissement du vocabulaire. La complexité de l'énoncé est alors démultipliée pour permettre un accès au sens plus facile.

Si le professeur semble inaccessible aux élèves et ne tisse pas cette relation de confiance nécessaire à l'apprentissage, s'il ne répète pas les syntagmes non compris et entraîne une certaine crainte de ses élèves, ces derniers ne vont pas le solliciter lorsqu'ils ne comprendront pas et demanderont la traduction en français à leur voisin de table.

Dans un cas extrême, la méthode en immersion ,si mal introduite et canalisée peut entraîner un blocage psychologique complet de l'apprenant (blocage qui peut perdurer sur plusieurs années).Celui-ci, ne comprenant pas la quasi-totalité du cours et devant systématiquement demander une traduction à ses camarades, se sentira dévalorisé par rapport au groupe et peut abandonner complètement l'apprentissage de cette discipline (manquer les cours, ne pas travailler ni en cours ni chez lui ..), attitude qui accentuera le décalage initial qu'il a avec la classe.

Cette volonté de bain linguistique doit donc s'accompagner d'activités adéquates ; en effet, dans le cadre scolaire, il n'y a aucune utilité de s'exprimer en langue étrangère.

La communication s'installe en classe lorsque disparaît l'impression d'artificialité, lorsque les rituels font place à la sincérité de l'engagement, c'est-à-dire à l'implication de ceux qui s'expriment. Cette implication de l'élève ne passe pas nécessairement, comme on le croit parfois naïvement (en pensant avoir trouvé là le remède au problème de la motivation) par un appel à ce qui lui est le plus personnel. Tous les élèves n'aiment pas forcément parler de leurs goûts, de leurs opinions ou de leur vie privée. De même que tous n'aiment pas jouer, ce qui marque les limites du recours au ludique, autre ressort prétendu infaillible de la communication.

C'est au professeur qu'il revient, par son savoir-faire, sa maîtrise des démarches et des procédures, de provoquer l'apparition d'échanges authentiques, spontanés, dans lesquels se dissoudra l'artificialité du mode scolaire.

Ainsi dans les classes de secondes le professeur propose des projets nécessitant de l'écrit mais aussi et surtout de l'oral ;par exemple un travail sur le thème « moi et l'autre » ,notion au programme . Les élèves doivent, par l'utilisation du laboratoire de langue, créer une publicité

pour dénoncer la violence : trame de la publicité, utilisation de leur voix enregistrée en fond sonore, création d'un slogan, musique et images ou clips vidéo. Le travail s'effectue en binôme. Puis à l'oral, ils présentent leur publicité à l'ensemble de la classe et justifient (sans droit à la prise de note) du choix de leur thème (violence sur enfant, guerre, femmes battues..) de construction du projet.

Il y a donc de nombreuses interactions et, tout en étant en lien avec le programme, l'élève a la possibilité de s'exprimer sur un sujet de son choix.

Le professeur justifie sa pédagogie par le fait qu'il souhaite que les élèves ne s'ennuient pas, que les nouvelles technologies faisant partie de l'environnement de l'élève, il convient de les utiliser afin de créer un lien entre le quotidien et le cours de langue. Il espère aussi forger une opinion critique aux élèves leur permettant de discuter sur n'importe quel sujet.

Mais peu de professeurs fonctionnent de cette façon et la plupart du temps les travaux oraux sont une récitation de la leçon ou bâtis sur un schéma question/ réponse entre le professeur et l'élève toujours sur un sujet de la leçon ou à partir d'un exercice.

Il est difficile d'assigner aux langues vivantes un objectif de communication et d'espérer obtenir un engagement total des enseignants de second cycle et une adhésion des élèves aussi longtemps que l'évaluation de l'oral ne sera pas généralisée dans les épreuves diplômantes. Les modes d'évaluation demeurent traditionnels, malgré l'application du CECRL, et reposent sur le tête-à-tête candidat/ examinateur. Or, d'autres formes existent, qu'illustre une des épreuves du diplôme de compétence en langue, dans laquelle le candidat dialogue avec un interlocuteur qui n'est pas chargé de l'évaluation, laquelle est confiée à un second examinateur.

S'il y a pratique réelle de l'oral, il n'y a pas de construction raisonnée et progressive de la compétence d'expression orale: il y a peu d'activités et/ou d'entraînements proposés qui permettraient aux élèves de prendre conscience et de travailler sur ce qui fait la spécificité de la langue orale en réception et en production.

Dans les observations des classes effectuées, seule un enseignant (le professeur de lycée) donne en début d'année des cours de méthodologie de l'oral (comment gérer l'espace, les différents outils mis à disposition, susciter l'attention de l'auditoire) et explique ce qu'il attend de l'élève. Il est aussi le seul à donner des explications à la fin du passage oral pour

retenir les points positifs et négatifs et proposer des solutions pour guider l'élève lors de son prochain passage.

Les autres professeurs se contentent en général d'un « c'est bien « ou « c'est pas mal » envers l'élève et de lui attribuer une note. Certains rectifient la prononciation de l'élève soit en simplifiant le mot (exemple : *does* se prononce comme s'il c'était un /A/ a la place de /oe/) d'autres réécrivent la phonétique au tableau.

Si utiliser l'oral dans l'apprentissage d'une langue peut sembler aller de soit, nous avons vu dans l'origine de l'introduction de l'oral qu'il n'en a pas toujours été ainsi .Une pratique de l'oral en classe de langue nécessite un travail professoral conséquent et une réflexion sur sa pratique professionnelle : Favoriser l'acquisition des compétences de l'oral suppose la recherche permanente d'un équilibre entre la rigueur des exigences du fonctionnement scolaire, et l'encouragement à l'expression. Il s'agit d'installer, dans un cadre scolaire, les conditions d'un accès progressif à l'autonomie ; de faire en sorte que l'artificialité ou la convention (le « faire-semblant ») cessent d'être perceptibles, s'estompent et laissent place à la sincérité d'une communication pleinement assumée.

Or il existe un lien étroit entre autonomie et progrès : apprendre à l'élève à être autonome oralement c'est lui reconnaître un droit quasi égal à celui du professeur, c'est lui proposer la conquête de la langue. Bien souvent, c'est ce refus d'autonomie de la parole qui conduit à l'échec de la mise en place de l'oral. Le professeur souhaite une progression de ses élèves tant que cela ne remet pas en cause son autorité linguistique, pas toujours bien maîtrisée, d'où le recours de certains professeurs au refus de la réponse d'un élève qui utilise un mot américain et non anglais en cours d'anglais . Chez ces professeurs, la logique de la langue n'est d'ailleurs pas implacable. Dans la classe de 6ème bi langue nous avons pu observer le fait suivant : le professeur projette l'image d'une chambre remplie d'objets variés et demande aux élèves de lister ces objets : Léandre tente de dire qu'il aperçoit une peluche Kermit mais bloque sur le terme peluche. Il énonce alors « *i can see a Kermit Frog »* ; ponctué d'un « *no »* le professeur dit : « *that's teddy bears* », et il entoure au stylo de nombreuses peluches (un chien ,la grenouille ,un ours) puis plus tard il distribue une feuille de vocabulaire sur laquelle figure les objets projetés au tableau et sous lesquels les élèves doivent réécrire les noms des objets ;sous l'image de l'ours en peluche il faut inscrire *teddy bear.* L'élève et sa grenouille sont mis de coté ; doit- il comprendre que *teddy bear* peut s'appliquer à l'ensemble des

peluches *bear or not bear ?* Petite précision au lecteur :*teddy bear* ne désigne que l'ours en peluche ,le terme de peluche se traduisant par *soft toys* ; la grenouille en peluche se traduisant par *frog soft toy.*

Cette volonté (ou non) de favoriser l'oral en classe de langue et d'utiliser les compétences inscrites par le CECRL se heurte au manque de formation des professeurs.

La prononciation n'est que rarement considérée comme un domaine d'enseignement, et les exigences d'ordre morphologique ou syntaxique prennent régulièrement le pas sur les exigences phonologiques, qui constituent pourtant, lorsqu'on s'adresse à un locuteur natif, le véritable obstacle à la communication.

Cet aspect secondaire, aux yeux des professeurs, de la prononciation, n'échappe pas à leurs élèves, qui ne se sentent guère encouragés à fournir les efforts nécessaires pour parvenir à une performance de qualité. C'est ainsi que les interférences de la langue maternelle vont rapidement pouvoir se donner libre cours et que les habitudes articulatoires et prosodiques du français vont proprement réduire à néant l'acquis des comportements imitatifs des premiers temps de l'apprentissage. Se met alors en place la prononciation moyenne, et peu satisfaisante, du jeune Français parlant l'espagnol, l'anglais, l'allemand, etc., alors qu'il n'existe aucune fatalité qui commande qu'il en soit ainsi.

Présentes au cours des premières années de l'enseignement supérieur associées à un travail en laboratoire, destinées essentiellement à améliorer la performance propre de l'étudiant, phonétique et phonologie s'effacent ensuite, relayées par d'autres activités dont le poids dans le cursus augmente : littérature, linguistique (dont les préoccupations ne se tournent qu'occasionnellement vers l'oral), civilisation, etc. 92% des cours d'IUFM sont consacrés aux contenus des matières et non à la pédagogie ou à l'évaluation.

L'attention du futur professeur n'est donc pas attirée sur l'importance capitale de ce domaine dans le cadre de l'enseignement dispensé au collège et au lycée pas plus que sur la nécessité de se doter, certes d'une bonne prononciation personnelle, mais encore de connaissances théoriques et de la maîtrise d'une grammaire de l'oral qui lui permettront d'intervenir efficacement auprès de ses élèves dans la construction d'une langue orale de qualité. La

prononciation n'est guère prise en compte par les épreuves des concours de recrutement des futurs professeurs.

Certes, la performance individuelle du candidat est évaluée, mais il n'a pas à faire la preuve qu'il domine les connaissances théoriques qui lui seront nécessaires dans sa pratique enseignante. L'oral n'ayant fait l'objet que d'une évaluation incomplète lors de son recrutement, le futur professeur sera peu enclin non seulement à mettre en œuvre un enseignement de l'oral exigeant sur le plan formel mais encore à recourir à des pratiques évaluatives.

Ce n'est que depuis 2006 que le concours d'entrée comporte une épreuve de langue obligatoire. Mais toujours formés au contenu et non aux moyens de le transmettre, il est naturel, que lors des évaluations, les professeurs jugent le savoir et non la compétence des élèves .Il ne reste alors que la dimension de la note.

Lors de la mise en place du CECRL les professeurs affirment avoir d'avantage reçu une *information* qu'une *formation* et une journée de pratique théorique d'un apprentissage par compétence à des professeurs non formés pédagogiquement ne leur permet pas de bien utiliser ce nouveau cadre évaluatif.

En revanche, conscients de l'utilité d'un travail par compétences, certains réadaptent les critères du cadre en fonction de leur pédagogie recréant un cadre proche de celui proposé par l'Europe et leur permettant de guider leur pratique d'enseignement et d'évaluation.

Lors de l'arrivée des TICE dans les écoles, les professeurs ont reçu une formation d'une journée sur les tableaux blancs interactifs et autres nouveautés *high tech.* Mais comment obliger un enseignant à utiliser des outils avec lesquels il n'est pas à l'aise ? Tant que la formation des professeurs ne portera que sur le contenu des matières et non sur la manière de les enseigner, tout outil linguistique et pédagogique, bien que pertinent, n'aura qu'une utilisation et utilité limitées.

Même si l'oral semble être la préoccupation première des enseignants qui estiment que parler permet de mieux appréhender la langue, cette préoccupation semble se heurter à leur manque de formation.

IV.5 Conclusion

A travers cette recherche sur l'évaluation de l'oralité en classe de langue et les politiques linguistiques mises en place, nous avons pu vérifier nos hypothèses de départ par le recueil de données et leur analyse et sommes arrivés au constat suivant :

Notre première hypothèse était que l'évaluation pouvait jouer un rôle pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Au travers des différents entretiens des professeurs, il a pu être démontré que les professeurs, pour la plupart, connaissent les différentes fonctions de l'évaluation et n'apprécient pas l'évaluation sommative mais peu mettent en place d'autres systèmes de validation des acquis même si la notation reste de rigueur concernant les bulletins scolaires.

Il est aussi ressorti que si les enseignants sont formés au rôle et à la signification de l'évaluation, peu sont formés à leur utilisation. Cette affirmation a pu en outre être confirmée par Philippe Watrelot, formateur à l'IUFM de Paris qui déplore les stéréotypes que les stagiaires ont à propos de l'évaluation.

Notre seconde hypothèse était que l'apprentissage d'une langue étrangère devait tenir compte du contexte extra scolaire dans lequel elle pouvait être utilisée. Cette hypothèse s'est vue vérifiée de part les résultats et l'analyse qui ont été faits. Les classes bi langues, dont l'oral est beaucoup plus présent que les classes normales, ont un meilleur niveau , de même que les classes ou l'enseignant propose des situations d'échanges authentiques basées sur les centres d'intérêts des élèves.

Notre troisième hypothèse était que l'approche orale de la langue étrangère facilitait l'appropriation et l'utilisation. Dans les classes où les enseignants s'expriment dans la langue étrangère et que les élèves sont invités à en faire autant, il se crée un certain automatisme et l'élève est motivé dans son apprentissage du fait qu'il comprend et peut échanger de plus en plus aisément. Il ressort aussi que les professeurs n'apprennent pas à utiliser l'oralité comme vecteur d'apprentissage et ont donc des difficultés à le réemployer en classe de langue d'où le peu de présence d'activités orales mises en place.

Les politiques linguistiques favorisent l'utilisation de l'oral notamment par la mise en place de disciplines telle la littérature anglaise pour les terminales littéraires ou le CECRL voir l'apprentissage précoce des langues, par contre, les heures de langue diminuent chaque année !

V. Conclusion

L'accès à la langue étrangère reste encore difficile au quotidien : dans le contexte scolaire les heures de langue diminuent chaque année, la forme des leçons ne semble pas motiver les élèves ; et hors du contexte scolaire il est difficile de trouver des livres en langue étrangère, il n'existe pas d'accès gratuit aux chaînes télévisées anglaise ou allemande…

Toutefois, les politiques linguistiques tentent de favoriser l'utilisation de l'oral en langue étrangère notamment par la mise en place de disciplines telle la littérature anglaise pour les terminales littéraire, par le CECRL, l'apprentissage précoce des langues.

Le suivi de classes de différents niveaux a pu montrer, non seulement l'application des différentes méthodes employées au sein des classes de langue mais surtout leur adaptation par le professeur en fonction de la classe qu'il avait.

J'ai pu observer comment s'imbriquaient connaissances et méthodologie et avoir une vision élargie des pratiques d'apprentissage de l'oral en langue étrangère.

La confrontation avec des professeurs motivés, cherchant à obtenir de leurs élèves un certain bilinguisme, m'a permis de nuancer mon opinion sur l'enseignement des langues. Certains tentent par tous les moyens d'intéresser leurs élèves à cette discipline. Ils créent leurs propres outils, adaptent ceux qui existent et innovent en matière d'évaluation. L'évaluation n'est donc pas restrictif et offre de nombreuses possibilités .Mais, si mal exploitée, elle peut être vue comme contre pédagogique ; il faut aussi tenir compte du manque d'effort de certains élèves pour maîtriser une nouvelle langue.

Enfin la rédaction du mémoire, mise en parallèle avec la formation reçue au cours de l'année, m'a fait m'approprier différentes méthodes de recherches et d'analyses et découvrir de nouveaux horizons pédagogiques.

A l'issue de cette année j'ai donc l'intention de poursuivre ce travail en Master 2 en le centrant d'avantage sur l'erreur dans l'apprentissage d'une langue, son origine et son traitement pédagogique.

Plusieurs domaines d'activités me sont ouverts avec cette formation. Ainsi, j'ai obtenu un stage à l'institut de Touraine pour la rentrée 2010, où en semaine je serai assistante d'un professeur, le mercredi après midi je gérerai mon propre cours, un atelier de français pour des non francophones.

Partie 3 : Annexes

I. Recueil de données

I.1 L'OBSERVATION

I.1.1Observation de la classe A de Mme M

Critères / Observation	MME M
GENERALITES	
Effectifs	14 sixièmes et 11 Troisième
Classe	$6^{ème}$ et $3^{ème}$
Disposition de la classe	En 4 rangs par deux sur 3 colonnes
supports	Tableau a craie Magnéto cassette (mais dicte beaucoup pour s'adapter aux rythmes des élèves) Livres Cahier d'exercice
Décors	Une carte de l'Angleterre à coté du tableau Derrière les élèves les saisons écrites en anglais et illustrées Une affiche de la garde anglaise Une horloge à coté du tableau
Demande de discipline	Bon un peu de calme maintenant Vous mettez le carnet de liaison sur la table et au

	prochain rappel je note quelque chose
	tu te retournes s'il te plait
	tu arrêtes de bavarder maintenant et tu sors ton livre
	R*** si quelque chose ne va pas tu ne hurles pas après J*** tu me le dis
	tu arrêtes de discuter et tu te concentres un peu ; ce n'est pas comme ça que tu vas rattraper ton retard
	Mais vous vous calmez un peu ! vous êtes déjà fatigués de votre semaine ?
	Allez vous arrêtez de discuter et vous notez les devoirs à faire pour la prochaine fois
	Bon y*** tu sors maintenant ; Tu sors ou je te mets un mot dans le carnet ;
	Moi je veux bien répéter quand il y a quelque chose que vous ne comprenez pas mais si vous faites le chahut je ne vais pas me fatiguer
APPRENTISSAGE	
Organisation du cours	Suit le livre
	Fait lire la leçon a tour de rôle
	Fait faire les exercices du Works book
	Corriger au fur et à mesure
	Traduit les exercices en français ainsi que les corrections
méthodologie	Je vous demande de noter l'exercice dans le cahier et ensuite de le faire ; quand on note les choses on les retient mieux
	Puis vous marquez la traduction en français et vous apprenez aussi la traduction
	Cela ne sert à rien d'apprendre des phrases que vous ne comprenez pas

	Il n'hésite pas à s'arrêter pour que les élèves puissent répondre et les guide dans leur écoute : Cassette: what about your son? Le professeur : vous répondez à la question 2 ; de quelle personne parle t on?
Révision	Avant un grand contrôle le professeur passe le s trois séances précédentes à faire les révisions
Gestion de la classe	Au bout de nombreuses reprise à l'ordre des mêmes individus, mot dans le carnet Quand grosse punition c'est un exercice d'anglais
Problème d'apprentissage	beaucoup oublient leurs affaires Lorsque le professeur donne des consignes du type ouvrez le livre page 18 la réaction n'est pas immédiate ; Parfois le problème de consigne provient du français : dans un exercice on demande de mettre + si la phrase est affirmative et – si elle est négative, Romain dit – lorsqu'il entend « i can swim » et lorsque le professeur lui demande de traduire il traduit bien par « je sais nager », il confirme que la phrase est négative !
Relation professeur élèves	Madame vous êtes trop gentille ! » « merci madame c'est trop sympa » « vous êtes ma prof préférée ! » « bon week end madame » Le professeur pose souvent des questions aux élèves sur leurs vacances, leur week end, connaître des détails personnels, s'intéresse à eux

EVALUATION	
Contrôle	Oral individuel a chaque séance Contrôle toute les semaines Elèves prévenus Contrôle de connaissances : Exercices du type de ceux fait et corrigés en classe ; Parfois reprise exacte de l'exercice du Works book compréhension orale avec des cases à cocher ou des parties de dialogues à réécrire, ou es questions à répondre Expression orale : l'enfant doit refaire avec le cahier d'exercices sous les yeux un exercice fait et corrigé en classe ; il est noté sur 5
Correction	A la fin d'un devoir d'oral le professeur distribue le script ; les élèves doivent vérifier leurs réponses pour la prochaine fois par rapport au script A la séance suivante les élèves doivent traduire le texte et noter la traduction dans le cahier Ils doivent traduire les questions et les réponses en français Lorsqu'ils donnent la réponse en anglais ils doivent citer le texte et traduire le tout en français La correction est à apprendre et peut faire l'objet d'une interrogation écrite trois ou quatre séances après (les élèves sont prévenus de l'évaluation)
Erreurs	Ce n'est pas grave si vous vous trompez on va corriger après Vous pouvez faire l'exercice au crayon de mine pour

	gommer si vous voulez rectifier
	C'est en comprenant pourquoi on a fait des erreurs qu'on peut progresser
	Pourquoi tu t'es trompé ? tu n'as pas compris le mot ? tu ne t'en souvenais plus ? tu ne le connaissais pas ?
ORALITE	
Compréhension orale	Tous les élèves ne comprennent pas les consignes que cela soit en français ou en anglais
Expression orale	Les élèves parlent en français ; ne font pas de phrases lorsqu'ils répondent à une question
participation	Les mêmes élèves participent beaucoup ; ce sont ceux qui se font le moins reprendre à l'ordre
Langage du professeur	Cours en français

I.1.2 Observation de la classe B de Mme P

Critères / Observation	MME P
GENERALITES	
Effectifs	25 élèves
Classe	6 eme bi langue
Disposition de la classe	En rang deux par deux 3 colonnes 5 rangées
supports	Livre Cahier d'exercice Tableau Velléda Rétroprojecteur Magnétophone cassette
Décors	Affiches avec les personnages du livres au dessus du tableau en couleur Dessins d'élèves (garde royale, tour de Londres…) Carte Michelin du royaume uni Pas de pendule
Demande de discipline	Très calme Be quiet please ,seat down
APPRENTISSAGE	
Organisation du cours	Suit le livre les images du livre sont projetées au tableau de sorte que le vocabulaire disponible dans le livre n'est pas accessible aux élèves qui doivent le retrouver Tout se passe à l'oral puis le professeur distribue une fiche avec des dessins illustrant le vocabulaire qui

	vient d'être vu ; sous les images les élèves doivent réécrire les mots que le professeur note au tableau. Lorsque le professeur fait de la prononciation il note les symboles phonétiques au tableau Il y a des exercices d'écrits (ceux qu'elle donne a faire a la maison) La compréhension est faite par la totalité du cours en anglais et par des *pair-words* qui assurent aussi l'expression. Il y a aussi des exercices avec des cassettes audio
méthodologie	Lorsque le professeur fait de la prononciation il note les symboles phonétiques au tableau
Révision	personnelle
Gestion de la classe	Beaucoup de punitions : oubli de cahier, balance sur la chaise, chuchote…
Problème d'apprentissage	Lorsque les élèves se trompent c'est surtout un problème de vocabulaire, de compréhension de la consigne et pas trop un problème de grammaire ou de conjugaison
Relation professeur élèves	Pas de relation en dehors de bonjour au revoir
EVALUATION	
Contrôle	Contrôle tous les 15 jours Elèves prévenus Compréhension orale exercices L'expression n'est pas notée mais la prise de parole de l'élève oui
Correction	La correction des exercices faits a la maison est très rapide : elle affiche au rétro la page du WB et dévoile les corrections au fur et a mesure que les élèves

répondent

Pour les *pair works* elle interroge les couples d'élèves mais il n'y a pas de correction a donner puisque les deux élèves ayant chacun un morceau de la correction ils peuvent vérifier seuls

Pour les contrôles ils doivent corriger chez eux puis correction en classe

Erreurs

Dans un exercice ou il faut dire a lot / a few en fonction du nombre d'objet de la même sorte que possède James, un élève répond **he has got a lot of butterflies** ; le professeur dit **« no »** car l'enfant en a 4 ;a aucun moment dans la leçon il n'a été précisé a partir de combien utiliser a lot ;c'est un élément subjectif

Un autre élève souhaite dire qu'il y a une grenouille Kermit et dit **Kermit Frog**, le professeur dit non, il attendait le terme peluche car Kermit fait partie d'un ensemble avec un chien et un ours aussi en peluche, elle dit **that's teddy bear** ; l'élève dit en français que ce n'est pas de l'ours dont il veut parler ; le professeur lui demande de se taire et passe à l'élève suivant.

Elle traduit le groupe de peluche par teddy bear *(qui en réalité ne désigne que l'ours, soft toys désignant les peluches) y a-t-il un risque de confusion pour les élèves ?*

Un autre élève propose **small car**, la réponse attendue était **model car** ; réponse du professeur ; non « it's a model car » ; pas d'explication

Ne cherche pas à savoir pourquoi l'élève s'est trompé No

Lorsqu'un élève pose la question sur un point de grammaire précis elle demande à un élève de lui expliquer puis reprend l'explication et lui demande s'il a compris

	Rectification en anglais : Sunglasses is plural so you can't say THIS but THESE
ORALITE	
Compréhension orale	Les élèves comprennent les consignes et s'exécutent rapidement
Expression orale	Les élèves répondent en faisant des phrases Ne posent pas de question hors cours
participation	chaque élève participe 5 fois au minimum dans l'heure ; Chaque élève est interrogé au moins deux fois
Langage du professeur	Cours en anglais
	Open your copybook and stick the paper just after having written the date which is on the board
	Let's come back to English First of all What is Sophie's problem ? Here a look at this

I.1.3 Observation de la classe C de Mr T

Critères / Observation	Mr T
GENERALITES	
Effectifs	35 élèves
Classe	Seconde générale et européenne et première européenne
Disposition de la classe	En double U
supports	Ordinateurs et logiciel (audacity ,movie maker) Tableau Velléda Rétroprojecteur Télévision Lecteur dvd, cd Ordinateur portable pouvant se connecter a un grand écran
Decors	Travaux d'élèves variés Photos prises lors d'échanges linguistiques
Demande de discipline	Classe très calme "be quiet "
APPRENTISSAGE	
Organisation du cours	Sur les 4 heures 2 pour l'expression et la compréhension écrite 1 pour l'expression orale/compréhension orale 1 en demi classe pour des travaux interactifs
méthodologie	Pense qu'il faut motiver l'élève en lui faisant faire des choses qu'il aime Propose des activités variées en utilisant le support

	informatique ; Il pense qu'il faut s'immerger dans la langue pour être a l'aise avec ; En première il propose un échange de 15 jours avec des Américains En seconde, au début de l'année il fait suivre à ses élèves une émission de télé réalité et leur demande de comprendre certaines choses, de réfléchir sr des problèmes d'actualité (émission noir et blanc) Les élèves correspondent aussi par mail avec les américains qu'ils rencontreront l'année suivante ; La langue doit servir à communiquer
Révision	Pas de révision précise puisque souvent il s'agit de parler ou d'écrire sur un thème choisi par l'élève
Gestion de la classe	Pas de problème au sein de la classe
Problème d'apprentissage	Problème de méthodologie en seconde mais le professeur encadre les élèves et les aide régulièrement à être plus rigoureux ; l'évolution est visible en première
Relation professeur élèves	Bonne entente N'hésite pas à répondre aux questions des élèves, a les encourager lors de leurs passage, a leur proposer des filières ou des concours de langue
EVALUATION	
Contrôle	Les contrôles se font a chaque apprentissage ; pas de leçon didactique pure A l'oral il s'agit d'une part de présenter un exposé sur le sujet de son choix en utilisant le support choisi ; puis en répondant aux questions des camarades et des professeurs D'autre part au sein des demi clase, il s'agit soit de créer une publicité et d'expliquer le choix et la présentation du sujet, soit de faire des conversations par deux, enregistrées en MP3 et transmises au professeur
Correction	Les corrections se font individuellement (reprise de vocabulaire, de prononciation) re expliquer une règle

	et collective si l'erreur est reproduite par beaucoup
Erreurs	Les erreurs font partie de l'apprentissage, il faut les comprendre pour ne plus les refaire; l'important est de faire passer le message voulu et qu'il soit compris, les erreurs se rectifient d'elle même
ORALITE	
Compréhension orale	Les élèves sont quasiment bilingues et comprennent les échanges
Expression orale	Les élèves parlent couramment anglais ; d'après une remarque personnelle du professeur certains ont quasiment le niveau B1
participation	Les élèves participent beaucoup, les échanges peuvent dépasser le cadre scolaire ; le tout se passe en langue étrangère
Langage du professeur	Le professeur ne parle que la langue étrangère.

I.2 L'ENTRETIEN

I.2.1 Entretien avec Mme M., le 18 mars 2010 de 11h45 à 12H10

m1: donc euh quelle est votre formation et combien d'années d'ancienneté avez-vous ?

M1 : alors : ma formation j'ai fais: une : licence d'anglais : ,j'ai passé un an en Angleterre ,j'ai fais un master de :: traduction.

m2 : d'accord.

M2 : et dep depuis combien de temps je travaille bin j'ai commencé à l'âge de 21 ans de donc des que j'ai eu ma licence ,j'ai travaillé dans une :um une école : um :catholique : enfin, un contrat (pause) et après j'ai passé , euh bon j'ai terminé mon master j'ai passé le capes , et au capes je l'ai eu à la deuxième fois .

m3 :D'accord .

M3. :j'ai fait mon année de stage et donc euh oui si j'ai commencé à l'âge de 25 ans a enseigner donc voila je vais avoir 60 ans donc euh

M3 : (rit)

m 3 :(rit)

M3 : ça fait pas mal d'années

m4: et quand vous étiez en Angleterre vous faisiez c'était toujours dans l'enseignement ou c'était juste pour maîtriser ?

M4 :c'était j'étais une lectrice de français c'était un échange organisé par enfin c'était un échange organisé par l'université.

m5 :Et pourquoi est ce que vous avez choisi ce ce domaine d'anglais euh enfin déjà de l'anglais et de l'enseignement ?

M5 :Alors l'anglais en fait j'aimais beaucoup l'italien également j'aimais bien les langues et :(bruit de bouche) bon finalement j'ai choisi l'anglais parce que c'était le c'était le plus parlé euh voila heun :et en anglais à un moment je pensais plutôt l'interprétariat ou la traduction (bruit de bouche) et puis euh comme j'ai tâté de l'enseignement je me suis dit tiens c'est pas mal euh

m5 :[D'accord cela vous a bien]

M5 :[ça me plait bien]Donc c'est comme ça que [j'ai choisi l'enseignement]

m.6 : [D'accord puisque]c'était pas le au départ

M6 : Non au départ puisque c'est le master de traduction. Et puis bon la traduction euh : oui je sais j'ai fais la traduction technique bon ça j 'ai pas du tout aimé et puis la traduction littéraire il faut quand même bien être introduit dans le milieu : de l'édition

m7 :Et qu'est ce que vous appelez traduction technique ?

M7 : Bin c'est tout traduction euh de machine de (inaudible)

m8 :D'accord

M8 : un peu de descriptif de machines

m9 :d'accord. Quelle perception avez-vous de l'évolution de votre métier au fil des années ?

M.9 : Alors l'évolution de mon métier ,Je pense que : l'enseignement des langues a de langue a de plus en plus d'importance donc c'est ptet plus PREcis au niveau des objectifs. Par exemple au niveau de l'évaluation hein le fait de bien évaluer les différentes compétences je pense que c'est c'est un peu plus clair au niveau des objectifs et puis bon du matériel qu'on peu utiliser des ordinateurs ou

m10 :Et au niveau des élèves est ce qui est ce qu'il y a une évolution aussi est ce qu'ils sont plus intéressés par l'anglais hum enfin par les langues en règle générale moins est ce que ?

M10 :Je pense pas que c'est un problème d'intérêt mais plus euh euh de concentration :c'est ce que j'expliquais à ma collègue un euh oui de se concentrer sur des textes euh ça ils ont de plus en plus de mal donc euh je pense que c'est pour toutes les matières pareil

m11 :D'accord ;parce que c'est vrai qu'avec l'évolution d'internet il y a eu beaucoup enfin il a beaucoup de téléchargements de séries en langue étrangères est ce que ça aurait p- est ce que ça n'a pas du tout d'impact ou si ça ?

M11 : je pense que si quand même

m12 :quand même

M12 : oui oui je pense que l'anglais ça : ça les intéressait et puis ils ont l'occasion d'écouter de l'anglais

m13 :oui voila c'est

M13 :de l'anglais à l'extérieur .mais après au niveau de de l'apprentissage en cours euh bon pour moi c'est un public particulier hein mais voila j'en ai marre de ces ces problèmes de concentration ou puis puis d'apprentissage à la maison aussi

m14 : d'accord

M14 :ce et l'apprentissage des leçons ça c'est toujours euh.. compliqué pour certains

m15 :et d'après vous pourquoi est ce que c'est compliqué c'est par ce qu'ils savent pas s'y prendre et ce que c'est parce qu'y s'écoutent pas donc qu'ils ne notent pas ce qu'il faut en classe qu'est ce que..d'ou ça viendrait ?

M15 :non c'est vraiment c'est vraiment un problème de motivation

m16 :d'accord

M16 :de suivi je pense au niveau familial parce que j'ai quelques élèves euh ça ne se pose pas du tout le problème de l'apprentissage c'est parce qu'ils sont bien suivi chez eux

m17 :d'accord et vous avez toujours travaillé dans cet établissement là ou vous avez eu l'occasion de euh d'enseigner ailleurs ou c'était un petit peu différent ou vous avez retrouvé ce problème là ?

M17 :ben dans cet établissement je j'y suis depuis quatre vingt cinq donc c'est vrai que sa fait longtemps euh sinon j'ai enseigné euh dans d'autre collèges j'ai enseigné dans des lycées également

m18 :et il y avait ce souci là aussi ?

M18 : non parce que c'était il y a de nombreuses années..et c'est vrai que les..les jeunes étaient plus attentifs

m19 :d'accord ça serait .. sa serait aussi un problème de génération ou euh ?

M19 :(soupire) oui je pense..hum..oui de génération de d'environnement social hein..puisqu'ils sont (pause)énormément sollicités à l'extérieur donc je pense que l'école est de plus en plus en décalage par rapport à ce qu'ils vivent à l'extérieur

m20 : D'accord

M20 :Hein c'est..c'est mon..c'est mon impression

m21 :Euh est ce que vous appartenez à une association pédagogique ou un cercle euh pé.. sur les méthodes pédagogiques parce qu'il existe l'APLV l'association des professeurs est ce que.. ?

M22 :Oui..non..j'ai jamais trop…

m23 :C'est parce que vous n'avez pas eu l'occasion ou. ;c'est parce que ce qu'on y proposait n'était pas forcément ce que vous recherchiez ?

M 2 3 :C'est plus ça

m24 :D'accord !Euh avez-vous suivi ou avez-vous l'intention de suivre des formations continues ayant trait à votre métier ?

M24 :Ben plus maintenant non! (rit)

m25 : (rit) Donc avez-vous suivi ?

M25 :Oui. ;oui oui et puis des formations en en liaison avec le primaire enfin bon c'est..

m26 :Et les formations elles étaient proposés par l'établissement ou c'est vous qui faisiez le ;.la recherche

M26 : Non non c'était pas proposé par l'établissement c'était plus proposé par le le département d'anglais euh

m 27 : D'accord mais vous pouviez y avoir accès assez facilement ou c'était vous qui étiez obligée de faire la démarche pour euh connaître les formations possibles

M27 :Ben fallait faire la démarche quand même

m28 :D'accord

M28 :Pour connaître les formations

m29:Et donc lesquelles avez-vous suivis si c'est pas trop indiscret ?

M29 :Alors j'ai suivi de des formations en lien avec euh avec le primaire euh….spécifiques à l'anglais..alors les thèmes alors ça euh..oui de des formations sur euh l'utilisation de l'espace langue oui … on en a eu, au sein de l'établissement justement sur les différentes compétences et les exercices qu'on pouvait utiliser pour développer les compétences chez les élèves euh voila en gros…

m30 :D'accord .Euh votre formation initiale vous a-t-elle suffisamment préparée aux nouveaux impératifs demandés : l'oralité , l'utilisation de des différents supports, les évaluations ,la gestion de la classe ?

M30 : Ma formation initiale…elle remonte à loin (rit)

m31 : (rit)

M31 :Non je pense vraiment que je me suis formée au fur et à mesure :,à partir de documents de de livres pédagogiques euh ,du travail avec les collègues

m32 :d'accord euh..Ensuite Concernant l'évaluation est ce que vous connaissez les différents types d'évaluations qui peuvent être utilisées ?

M32 :Oui enfin en anglais..

m33 : Oui enfin en règle générale ou sur l'évaluation est ce que v- enfin il existe différents types d'évaluations est ce que vous connaissez un petit peu leur :usage leur...

M33 :Oui alors bon les fameuses compétences j'allais vous le dire, euh savoir lire savoir écrire savoir écouter euh pi oui les différents groupes jl'ai j'les sais pas par cœur mais j les ai

m34 :Oui vous avez est ce que vous avez été formé ou est ce que c'est vous qui les aviez recherché euh ?

M34 :Euh non ça on a eu une : une formation euh enfin une formation on va dire une INformation spécifique euh

m35 :Et comment ça s'est passé cette information en fait c'est ça se déroule comment ?

M35 :Alors ça se déroule comment ,on nous a présenté des exercices euh en lien avec les les compétences euh à développer

m36 :D'accord et ça ça vous a permi [de : de travailler dessus]

M36 : [Oui oui oui d'y voir] un peu Plus clair comment je pouvais utiliser tout ça

m37 :Et donc quelles sont les techniques d'évaluation que vous utilisez et pourquoi ?

M37 :Alors les techniques d'évaluation donc euh moi je travaille beaucoup sur la compréhension euh bin la compréhension écrite la compréhension de l'oral euh alors la compréhension de l'oral ce sont des grilles euh des grilles de de compréhension ,compréhension écrite euh oui j'vérifie qu y z ont qui savent le vocabulaire les structures de phrases ,en ce qui concerne : oui bin c'est à peu près tout hein si c'est en cours ce que je fais sinon je leur donne des chapitres à réviser et puis …j'fais des écrits à partir de ça

m38 :Et donc pourquoi est ce que vous utilisez ces types d'évaluation particuliers ?est ce que c'est est ce que vous avez essayé différents types est ce que c'est parce que vous êtes le plus à l'aise avec celui là est ce que ?

M38 :Heu alors en ce qui m- oui c'est par ce que je suis heu le plus à l'aise dans le cadre c'est parce que j'suis plus à l'aise avec ce type de d'évaluation

m39 : D'accord. Comment intégrerez vous l'évaluation dans le cycle de l'apprentissage, la préparation la correction des contrôles l'utilisation de cette correction ?

M39 :Alors heu en ce qui concerne euh à chaque cours je les interroge à l'oral euh sur la leçon qu'ils avaient à apprendre ou à l'écrit hein ça c'est pour mettre le cadre pour les encourager à apprendre régulièrement et (bruit de bouche) après je leur donne euh ,quand on a terminé un chapitre je leur donne euh le chapitre à réviser je révise avec eux et puis après ça porte euh sur les chapitres qu'ils avaient à réviser

m40 :Et au niveau de la correction ?comment se passe la correction des évaluations ?

M40 :Heu au niveau de la notation ou?

m41 :Non la correction est ce que vous faites une correction du du contrôle est ce qu'ils corrigent chez eux comment ?

M41 : Apres je corrige avec eux en classe ,[j'aime bien faire le point]

m42 : [Et cette correction] ils doivent la la retravailler ou ?

M42 :Ça dépend pas tout le temps voilà

m43 :Au niveau de l'oralité quelles sont vos pratiques de l'oral ?

M43 :Alors les pratiques de l'oral c'est au sein de la classe euh c'est un échange entre les élèves ET MOI SURTOUT bon du pair work j'en ai déjà fait maintenant j'en fais de moins en moins mais bon des fois un peu de pair work ent- entre deux euh voilà c'est vraiment en cours de de la leçon que que je les encourage à échanger sous forme de questions réponses.

m44 :D'accord euh comment inscrivez vous l'oralité dans l'apprentissage ?donc est ce que c'est des sessions complètes à l'oral est ce que c'est des exercices réguliers hum est ce qu'ils ont des préparations à faire chez eux ?

M44 :L'oral non c'est c'est p- c'est pas des sessions régulières hein c'est euh enfin j'essaie d'en faire le plus possible lors de chaque leçon.

m45 :D'accord ; Quel est selon vous l'intérêt de l'oral en classe de langue ?

M45 :… c'est qu'ils arrivent à s'approprier (rire)la langue je crois que ç c'est ça heu l'intérêt !

m46 :Vous servez vous des nouvelles technologies pour perfectionner cette dimension de la langue ? et si oui quel enseignement en tirez vous ?

M46 :Alors j'les ai déjà fait travaillé(bruit de bouche) en espace langue (bruit de bouche) bon c'est un peu compliqué ici parce que bon au niveau du matériel ils ont tendance à ah (soupir) à avoir du mal à respecter le

matériel mais c'est vrai que en espace langue j'ai déjà travaillé avec eux avec les casques avec euh donc tout ça c'est

m47 :Et qu'est ce que c'est comme exercices parce que je ne connais pas du tout

M47 :C'est des exercices de : y a des exercices à trous des exercices de discriminations auditives des choses variées

m48 :Et ce c'est une salle euh du collège ?

M48 :Oui c'est une salle du collège oui(tousse)

m49 : Euh Quelle est la méthodologie d'apprentissage avec laquelle vous vous sentez le plus à l'aise donc euh comment est ce que vous comment est ce que découpez votre cours comment est ce que vous le préparez ?

M49 :Alors au niveau de (tousse)euh la méthodologie souvent quand y a une nouvelle structure grammaticale euh à découvrir et qui est dans un dialogue je la travaille avant avec eux à partir d'exercices et après donc euh on travaille sur le petit dialogue qui a trait à cette structure grammaticale c'est plus au niveau de la grammaire que j'essaie d'expliquer le plus possible plutôt que de leur laisser découvrir ,patauger euh bon

m50 :Vous faites l'explication

M50 : oui

m51 :et ensuite le l'application

M51 :L'application oui

m52 :D'accord

M52 :Alors ..J'essaye de découvrir avec eux un minimum mais bon

m53 :Euh Comment vos élèves perçoivent ils à votre avis le déroulement du cours est ce que..

M53 :Je pense que…alors comment ils perçoivent le déroulement du cours (silence)Peut être des fois ils rechignent un peu à écrire donc je pense que qu'ils sont plus euh intéressés par l'oral sachant que c'est pas évident de les canaliser donc euh j'essaye d'alterner, d'alterner les deux euh pour capter leur attention finalement parce que jme..jme rends bien compte que des fois quand ils sont un peu agités bon si jleur fais une petite dictée de phrases ou quelque chose tout de suite ça les calme

m54 : hum..dans le travail de vos élèves que regardez vous en premier la méthodologie employée ou la réponse attendue ?

M54 :Pause .la méthodologie employé ou la réponse attendue..la jvois pas trop euh

m55 :Euh est ce que c'est plutôt la manière dont ils vont par exemple une phrase est ce que c'est plutôt la manière dont ils vont essayer de la construire ou est ce que c'est vraiment euh la phrase euh tel qu'on l'attend.

M55 : Ah non, non non c'est plus la méthodologie la. la façon dont ils vont essayer de s'exprimer

m56 :Et pourquoi ?

M56 :Parce que je pense que c'est important qu'ils s'expriment mais.. y peuvent pas s'exprimer de façon parfaite toujours voila je pense que c'est plus au niveau de

m57 :Justement quel est votre approche de l'erreur, quand les élèves font une erreur comment est ce que sa se passe

M57 :A l'écrit a l'oral ? oui à l'oral ? ben j'essaye de leur montrer que , sa jleur ait dit plusieurs fois que faire des erreurs c'est important fin ce qui est important ce c'est de de s'en rendre compte , la corriger pour pas la reproduire mais que c'est pas du tout, il y a pas de jugement moral euh parce que souvent à l'écrit de dès qu'il font une erreur alors ils veulent mettre du blanc, ils veulent effacer ça je leur dit bien que non une erreur sa s'efface pas sa se corrige pour pas la reproduire la fois suivante

m58 :Et comment faire en sorte justement qu'il la reproduise pas fin qu'ils comprennent vraiment ou est l'erreur pour ne plus la refaire, est ce que vous les aidez est ce que vous leur..ou est ce que c'est à eux de rechercher euh ?

M58 :On les corrige ensemble les erreurs ah oui jles guide euh

m59 :Euh..avez vous connaissance euh des outils euh qui sont créées donc par le l'Europe en règle général les politiques linguistiques comme le CECRL les portfolio ; les utilisez vous, si pourquoi ?

M59 :Euh ben j'utilise pas tout parce que euh je trouve que c'est contraignant quand même qu'il y a beaucoup de choses euh.. beaucoup de choses à faire et que j'ai un peu des contraintes de temps et puis oui d'organisation avec mes élèves euh je trouve déjà que c'est très cadré nos cours en langue donc euh voila j'ai un peu de mal à euh entrer dans le dans le cadre proposé .mais sinon jtrouve que c'est intéressant

m60 :Est-ce qu'on vous forme aussi euh à l'utilisation par exemple de du travail par compétences ou euh du portfolio ?

M60 :Euh ….formé c'est un bien grand mot non, non mais on a eu une information par rapport à ça pis maintenant en quelque sorte c'est à nous de de nous débrouiller

m61 :D'accord et est ce que vous créez d'autres outils justement pour évaluer les élèves, si oui lesquels et pourquoi

M61 :D'autre outils… pour évaluer..ben disons que…on cherche des situations différentes donc euh oui c'est toujours inspiré de ce qu'on nous propose hein de toute façon hein C'est pas des outils vraiment nouveau

m62 :Oui non mais bon j'appel outils mais

M62 :Oui disons qu'on adapte les outils euh aux situations qu'on travaille avec euh avec nos élèves

m63 :D'accord

M63 :C'est bon ? (rire)

m64 :(rire)

I.2.2 convention de transcription

• Transcription en orthographe normée.

• Majuscule sur les noms propres et sur les titres.

• Conventions générales :

:	pause courte
::	pause moyenne
:::	pause longue
///	interruption assez longue du discours
X	syllabe incompréhensible
XXX	suite de syllabes incompréhensibles
[oui]	
[d'accord]	énoncés qui se chevauchent
un mi-	amorce de mot
Onomatopées	orthographiées telles qu' elles sont répertoriées dans les dictionnaires (ben, bof, hum...)
douze	chiffres et nombres en lettres
(rit)	action ,son
PREcis	accentuation du segment mis en majuscule

I.3 LE QUESTIONNAIRE

(Il s'agit ici du questionnaire donné , les statistiques tirées de ce questionnaire étant disponible dans le corps du mémoire)

Questionnaire sur les langues vivantes

Cochez la réponse qui correspond le plus à ce que vous ressentez

Généralités

Age :……

Classe :…….

Section : normale ☐ européenne ☐ internationale ☐ bi langue ☐

1) Langue maternelle :

☐Français

☐Autre

2) L'évaluation est

☐Une vérification de vos connaissances

☐Une manière pour le professeur d'adapter son cours en fonction de vos acquis

3) Les évaluations sont

☐ Des dialogues oraux

☐ Des exposés oraux individuels

☐ Des rappels écrits de la leçon précédente

☐ Des corrections d'exercices écrites

☐ Des exercices écrits

4) Les consignes des contrôles et exercices sont

☐En français

☐Dans la langue étudiée

5) Lorsque les évaluations portent sur des exercices faits en cours

☐C'est plus facile

☐Vous n'y arrivez pas forcement

6) Combien de contrôles en langue avez-vous par semaine ?

1☐ 2 ☐ 3☐ ou plus☐

7) En règle générale le professeur

☐Annonce le contrôle

☐N'annonce pas le contrôle

8) Pendant l'évaluation

☐Vous êtes stressé

☐Le contrôle est un exercice comme un autre

9) Les révisions

☐Vos révisions vous permettent de répondre aux questions

☐Vos révisions ne vous permettent pas de répondre

☐Vous ne révisez pas

10) Les notes

☐La note est conforme à ce que vous vous attendiez

☐Vous êtes toujours surpris de votre note

11) Les évaluations servent à

☐Noter

☐Progresser

☐Stresser

☐Déprimer

☐Orienter

12) L'intérêt de la note

☐ Permet de situer votre niveau

☐Vous préfèreriez qu'il n'y ait pas de note

☐La note vous fait déprimer

13) Quelle est votre moyenne approximative en langue vivante 1

☐ Moins de 10

☐ 10-13

☐ 13-15

☐ Plus de 15

14) Participation

☐Vous participez quand vous êtes sûr de la réponse

☐Vous participez pour faire rire vos camarades

☐Vous aimez participez peu importe que votre réponse soit juste ou non

☐Vous ne participez pas par timidité

☐Vous ne participez pas par peur d'être ridicule

☐Vous ne voyez pas l'intérêt de participer

15) Les contrôles sont des contrôles

☐ D'oral

☐ D'écrit

☐Il y a autant d'oral que d'écrit

16) La langue étudiée

☐Est celle choisie

☐Est la seule proposée

☐Est celle que vos parents ont choisi

☐Est celle que vous commencez en primaire

17) Vous espérez :

☐ Parler cette langue

☐ Ecrire cette langue (rédiger…)

☐ Comprendre cette langue (films, chansons..)

☐ Lire cette langue

☐ L'étude d'une langue ne vous intéresse pas particulièrement

18) Si vous rencontrez (ou avez rencontré) quelqu'un parlant la langue que vous étudiez vous

☐ Ne comprenez pas ce qu'elle vous dit

☐ Elle ne vous comprend pas

☐ Vous vous comprenez

☐ Vous ne vous comprenez pas

☐ N'essayez pas, elle n'a qu'à parler votre langue

19) Chez vous lorsque vous écoutez des chansons en langue étrangère

☐ Vous comprenez le sens de la chanson ou les paroles

☐ Vous ne comprenez pas les paroles ou le sens de la chanson

☐ Vous n'écoutez pas de chansons en langue étrangère

20) La préparation des contrôles

☐Vous relisez la leçon

☐Vous refaites les exercices

☐Vous demandez à quelqu'un de vous poser des questions

☐Vous apprenez régulièrement et ne révisez pas particulièrement

☐Vous ne savez pas comment réviser

☐Le professeur fait des révisions en classe

☐Vous n'avez pas noté le contrôle donc vous n'avez pas révisé

☐Vous ne révisez pas, car vous pensez que cela ne sert à rien

21) En cours de langue :

☐Vous vous ennuyez car l'étude des langues vous ennuie

☐Vous vous ennuyez car il y a trop de différence de niveaux dans la classe

☐Vous vous ennuyez car la méthode d'apprentissage ne vous convient pas

☐Vous ne vous ennuyez pas

22) En cours de langue

☐Vous appréciez d'apprendre à chaque fois de nouvelles choses

☐Vous appréciez de pouvoir poser des questions au professeur

☐Vous appréciez de commencer à comprendre des expressions que vous entendez à la radio ou à la télévision

☐Vous n'appréciez pas particulièrement l'étude des langues

23) Participez-vous aux examens nationaux proposés par l'école ? (big challenge…)

☐Oui

☐Non

24) Quand vous ne comprenez pas

☐Vous posez la question en langue étrangère

☐Vous posez la question en français

☐Vous ne posez pas de question

25) En classe de langue

☐Le professeur parle le plus souvent dans la langue étudiée

☐Le professeur parle le plus souvent en français

☐ Le professeur parle autant en français que dans la langue étudiée

26) En cours de langue vous aimeriez :

☐Apprendre à partir de dialogues de séries ou de paroles de chansons

☐ Pouvoir lire des livres dans la langue

☐Apprendre la culture (histoire, mode de vie …) du pays

☐Vous exprimer d'avantage sur des thèmes de votre choix à l'oral

☐ Apprendre à rédiger dans la langue étudiée (article de journal, poésie, chanson…)

☐ Vous n'avez pas d'envie particulière

27) Chez vous lorsque vous regardez un DVD en langue étrangère

Vous mettez les sous titres

☐ Dans votre langue

☐ Dans la langue du film

☐Dans une autre langue

☐ Pas de sous titre

☐ Vous regardez le film dans votre langue

28) Faites vous du soutien en langue dans votre établissement ? oui ☐ non ☐

29) Cela vous aide-t- il à avoir de meilleures notes ? oui ☐ non ☐

30) Cela vous aide-t- il à améliorer votre niveau ? oui ☐ non ☐

31) Avez-vous appris votre LV1 à l'école primaire ? oui ☐ non ☐

32) Pendant le cours la classe

☐Est calme

☐Beaucoup d'élèves bavardent

33) Quand vous ne comprenez pas une phrase prononcée dans la langue étrangère pare le professeur

☐Il répète la phrase jusqu'à ce que vous ayez compris

☐Vous devez demandez a un camarade de vous expliquer

34) L'exercice oral en classe consiste

☐A vous exprimer

☐ A comprendre

35) Au cours du contrôle oral n'y arrivez pas :

☐Le temps qui vous est attribué est trop court

☐Vous ne comprenez pas le message

☐Vous comprenez le message mais n'arrivez pas à répondre

☐Lorsque un mot ou un verbe n'a pas la forme de celui que vous avez étudié vous êtes perdu

☐L'accent vous empêche de reconnaître un mot que vous reconnaîtriez s'il était écrit

☐ Vous êtes à l'aise avec ce type de contrôle

36) Quand vous voulez dire une phrase en langue étrangère vous faites

☐ Une traduction de la phrase française

☐ Directement la phrase dans la langue avec le vocabulaire que vous avez

37) Quand vous ne savez pas

☐ Vous tentez quand même de répondre

☐ Vous ne répondez pas

38) Quand vous êtes interrogé et que vous ne savez pas ou donnez une mauvaise réponse :

☐ Le professeur ou les élèves font semblant de ne pas comprendre

☐ Le professeur ou un élève vous aide à trouver la réponse

☐ Le professeur ou un élève vous explique pourquoi vous vous êtes trompé

☐ Le professeur ou un élève vous donne la réponse sans explication

☐Vous êtes punis

II. Textes officiels

II.1 Bulletin officiel [B.O] n° 31 du 1er Septembre 2005 – MENE 0501621D

D. n° 2005-1011 du 22-8-2005. JO du 25-8-2005
NOR : MENE0501621D
RLR : 514-6 ; 525-4
MEN - DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 121-3 et L. 312-9-2 ; L. d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, not. art. 19 ; D. n° 87-851 du 19-10-1987 mod. ; D. n° 92-692 du 20-7-1992 mod. ; D. n° 93-1092 du 15-9-1993 mod. ; D. n° 93-1093 du 15-9-1993 mod. ; D. n° 95-663 du 9-5-1995 mod. ; D. n° 2002-463 du 4-4-2002 mod. ; avis du CSE du 7-7-2005

Mise en œuvre de la loi d'orientation

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, RÉGLEMENTATION APPLICABLE À CERTAINS DIPLÔMES NATIONAUX ET COMMISSION ACADÉMIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

Titre 1 - Organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire

Article 1 - Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés, conformément au référentiel de niveaux de compétence figurant en annexe au présent décret, de la façon suivante :
- à la fin de l'école élémentaire, le niveau A1 dans la langue vivante étudiée ;
- à la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée ;
- à la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée.

Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs.
Article 2 - Les enseignements de langues vivantes étrangères peuvent être dispensés en groupes de compétences, indépendamment des classes ou divisions ; les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par le conseil d'école sur proposition du conseil des maîtres, dans le cadre du projet d'école, ou par le conseil d'administration dans le cadre du projet d'établissement.
Article 3 - Les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères au cours de la scolarité font l'objet de certifications spécifiques, dans des conditions définies par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.
Article 4 - Ces certifications sont organisées par le ministère chargé de l'éducation nationale dans un cadre défini, le cas échéant, conjointement avec des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues et avec lesquels l'État a passé une convention.
Dans ce cas, le document attestant la certification peut faire apparaître la dénomination étrangère concernée.
Article 5 - Les certifications attestant des connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères sont délivrées par l'autorité académique.
Article 6 - Les conditions dans lesquelles les certifications visées à l'article 3 sont prises en compte pour la délivrance des diplômes nationaux sont définies par les décrets relatifs à ces diplômes.
Article 7 - Un arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale précise les modalités particulières d'application des dispositions des articles 3, 4 et 5 du présent décret aux élèves qui reçoivent une instruction dans leur famille ou dans les classes des établissements d'enseignement privés hors contrat.

Titre II - Commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères

Article 8 - La commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères exerce les attributions mentionnées à l'article L. 312-9-2 du code de l'éducation. Elle peut en outre être consultée par le recteur d'académie et émettre des vœux sur toute question relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'académie.

article 9 - La commission sur l'enseignement des langues vivantes étrangères comprend :

1) Au titre de l'administration :
- le recteur d'académie, président ;
- un inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale ;
- le directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres ou son représentant ;
- deux inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux de langue vivante étrangère ;
- un inspecteur chargé d'une circonscription du premier degré ;
- un principal de collège et un proviseur de lycée.

2) Au titre des personnels enseignants et des usagers :
- un représentant des personnels enseignants des écoles publiques ;
- deux représentants des personnels enseignants de langue vivante étrangère des établissements publics du second degré ;
- un représentant des personnels enseignants de langue vivante étrangère des établissements d'enseignement privés ;
- deux représentants des parents d'élèves de l'enseignement public ;
- un représentant des parents d'élèves de l'enseignement privé ;
- un représentant des lycéens.

3) Au titre des représentants des collectivités territoriales et des milieux économiques et professionnels :
- deux conseillers régionaux ;
- deux conseillers généraux ;
- deux maires ou conseillers municipaux ou représentants des établissements publics de coopération intercommunale ;
- deux représentants du conseil économique et social de la région.

Article 10 - Les membres de cette commission sont désignés dans les conditions suivantes :
1) Sont nommés par le recteur d'académie :
- les membres des corps d'inspection et les chefs d'établissement ;
- les représentants des personnels enseignants sur proposition des organisations syndicales représentatives dans l'académie ;
- les représentants des parents d'élèves sur proposition des associations représentatives des parents d'élèves, la représentativité des associations de parents d'élèves étant appréciée en fonction des voix obtenues aux élections aux instances représentatives des établissements scolaires dans l'académie.

2) Le représentant des lycéens est élu par et parmi leurs représentants au conseil académique de la vie lycéenne, au scrutin uninominal majoritaire à deux tours.
3) Les conseillers régionaux sont désignés par le conseil régional.
4) Les conseillers généraux sont désignés par les conseils généraux ; la répartition des sièges est effectuée dans l'ordre décroissant de la population des départements.
5) Les maires ou conseillers municipaux ou représentants des établissements publics de coopération intercommunale sont désignés par accord entre les associations départementales des maires ou, à défaut, par le collège des maires du département.
6) Les représentants du conseil économique et social régional sont désignés par le conseil.

Article 11 - La durée du mandat des membres est de trois ans, sauf pour le représentant des lycéens, pour lequel il est de deux ans.
Tout membre qui perd la qualité en raison de laquelle il a été nommé perd sa qualité de membre de la commission.
En cas de décès, de vacance ou d'empêchement définitif, il est procédé au remplacement des membres, pour la durée du mandat en cours, dans les mêmes conditions que celles prévues à l'article 10.

Article 12 - La commission sur l'enseignement des langues est réunie au moins deux fois par an.
L'ordre du jour des séances de la commission est arrêté par le recteur d'académie, qui la convoque. Elle peut être aussi convoquée sur la demande des deux tiers de ses membres et sur un ordre du jour déterminé.
Toute question proposée à la majorité des membres de la commission est ajoutée de droit à l'ordre du jour.
À l'initiative du président, peut être invitée à participer aux séances, à titre consultatif, toute personne dont la présence est jugée utile.

Titre III - Dispositions finales

Article 13 - Les dispositions du titre I s'appliquent à compter de la rentrée de l'année scolaire 2007-2008.
Les dispositions du titre II s'appliquent à compter de la rentrée de l'année scolaire 2005-2006.

Article 14 - Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 22 août 2005

Dominique de VILLEPIN
Par le Premier ministre :
Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Gilles de ROBIEN

Annexe

RÉFÉRENTIEL DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.
Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.
L'étalonnage fourni par le CECRL permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.
Cette échelle comporte trois degrés, eux-mêmes subdivisés, pour former en tout six niveaux. À chacun de ces niveaux correspond un corpus de connaissances (d'ordre linguistique, socio- linguistique, ou culturel) et un ensemble de capacités à mettre en œuvre pour communiquer.

Le niveau A1 correspond à la première découverte de la langue.

Le niveau A2
reconnaît que l'utilisateur dispose des moyens linguistiques usuels dans le pays où la langue est pratiquée. À ce stade, l'élève peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines familiers. Il peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets habituels. Il peut se situer, se présenter, se diriger, décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement et ses besoins immédiats.

Les niveaux de l'utilisateur indépendant : B1 et B2

- Au niveau B1, un élève devient capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé à propos de choses familières dans le travail, à l'école, dans la vie quotidienne. Il est en mesure, dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue est parlée, de produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers. Il peut relater un événement, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement un raisonnement.
- Au niveau B2, un élève peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. Il peut aussi lire des articles sur des questions contemporaines et des textes littéraires contemporains en prose.

Les niveaux de l'utilisateur expérimenté : C1 et C2

- Les niveaux C se situent au-delà du champ scolaire, sauf C1 pour les langues de spécialité au baccalauréat. À ce stade, un élève peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants ainsi que saisir des significations implicites. Il peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop souvent chercher ses mots. Il peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale, ou académique et ultérieurement, dans sa vie professionnelle. Il peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée.
- Le niveau C2 est le degré le plus élevé de la compétence dans une langue apprise en tant que langue étrangère

.

II.2 CIRCULAIRE N° 97-123 DU 23/05/1997

Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel

Introduction

Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'Etat, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations.

Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. 111es aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté.

Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'Éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques.

Cette autonomie s'exerce dans le respect des principes suivants :

- les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation ;
- le professeur agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité il est attentif à leurs difficultés ;
- au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées ;
- le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.

La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.

Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif

En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de :

Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation

Le service public d'éducation est "conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances" (article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables "d'adaptation, de créativité et de solidarité" (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).

Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif

Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en oeuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.

Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'Éducation nationale.

Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

Exercer sa responsabilité dans la classe

En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités :

Connaître sa discipline

Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en oeuvre les démarches spécifiques.

Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance.

Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en oeuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.

Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes.

Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.
Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage

En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.
L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits.
Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.
Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves. Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.
Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées.
Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.
Il conçoit et met en oeuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.
Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.
Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection.
Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation.

Savoir conduire la classe

Les compétences acquises par le professeur enfin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.
Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.
Maître d'oeuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.
Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.
Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage. Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe.
Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement, Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.
Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.
Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.
Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.
Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

Exercer sa responsabilité dans l'établissement

Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement.
Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements.
Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en oeuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative,
Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.
Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement.

Il connaît les différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement.
Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce, d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence.
Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement.
Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l' élaboration du projet d'orientation.
Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève.
Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux.

Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement. Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

Conclusion

Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée : instruire, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés, le professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des trois aspects de sa mission.
Cependant, la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du méfier. A cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées, conformément aux dispositions réglementaires, peut varier au cours de sa carrière : contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance.
Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. La formation initiale a développé son attention aux innovations ; il a le souci de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action.

La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité : la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière.

Mis à jour le 12 septembre 2009

II.3 CIRCULAIRE N°92-234 DU 19-08-1992 (RECTIFIEE) BOEN N°33 DU 3-09-1992 :

Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré

Les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels, élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la culture se doit de répondre à cette attente, au delà du développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement des langues vivantes dans l'ensemble du système scolaire, développement que je m'attacherai à poursuivre.

Aussi ai-je décidé d'autoriser, dès la rentrée prochaine dans les collèges et les lycées, à partir des propositions que vous me ferez parvenir, la création de " sections européennes ".

L'objectif général de ce dispositif est d'offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières (exigence d'une proportion minimale d'élèves étrangers [25 à 30%], qui ne se rencontre qu'en certains points du territoire, élaboration des programmes d'enseignement en accord avec les Etats étrangers concernés).

Les éléments qui ont assuré la réussite de cet enseignement, et qui devront obligatoirement repris dans les nouvelles sections européennes, sont de trois ordres :

1- Un horaire d'enseignement linguistique très renforcé au cours des deux premières années, faisant place progressivement à partir de la troisième année à :

2- L'enseignement, dans la langue de la section, de tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques ;

3- Enfin, dans le cadre du projet d'établissement, l'organisation d'activités culturelles et d'échanges, tendant à l'acquisition d'une connaissance approfondie de la civilisation du ou des pays où est parlée la langue de la section.

Il vous appartient d'élaborer, en liaison avec les chefs d'établissement concernés, les projets de sections européennes. Vous le ferez en utilisant les moyens dont vous disposez dans votre dotation et en respectant les règles-cadres qui sont exposées ci-dessous.

1.Dispositif pédagogique

Le cursus des sections européennes se développera en principe à partir de la classe de Quatrième et se poursuivra jusqu'à la classe de Terminale.

Des sections européennes pourront exceptionnellement être ouvertes dès la classe de Sixième. Il conviendra alors de veiller, dans la mesure du possible, à ce que leur ouverture assure la continuité avec l'enseignement de la langue vivante considérée dans les classes de CM2 des écoles du secteur du collège. En tout état de cause, et je vous demande d'être particulièrement attentifs sur ce point, les élèves de ses sections en Sixième et Cinquième ne seront pas regroupés, mais répartis entre les divisions du collège. Seuls les enseignements spécifiques de la section donneront lieu à des cours communs.
Les sections européennes pourront également être implantées dans les filières technologiques et professionnelles.

Les sections européennes devront s'intégrer à la politique menée en faveur de la diversification des langues vivantes en France. Pour parvenir à cet objectif, vous pourrez organiser ces sections soit dans la première, soit dans la seconde langue étudiée par les élèves.

Je vous demande également de veiller à ce que l'offre de sections européennes respecte ce principe de diversification, notamment en faveur des langues européennes dont l'importance justifie qu'elles soient étudiées par un nombre d'élèves plus significatif qu'aujourd'hui (italien et portugais notamment).

Par ailleurs, le dispositif de ces sections pourra être étendu à des langues autres qu'européennes (arabe, japonais par exemple), lorsque la demande des familles le permettra. Elles prendront alors le nom de sections de langues orientales.

La scolarité des sections européennes reposera, pendant les deux premières années, sur un horaire d'enseignement de langue renforcé, à raison d'au moins deux heures hebdomadaires dans la langue choisie, en sus de l'horaire officiel.

À cet horaire renforcé se substituera l'enseignement dans cette langue, sur l'horaire normal, de tout ou partie du programme d'une ou de plusieurs autres disciplines. Ces dernières seront choisies en fonction de la possibilité qu'elles offrent aux élèves de développer leurs capacités en terme de réflexion et d'échange d'idées, tout en se familiarisant avec la culture du pays concerné : histoire, géographie, économie par exemple, sans exclure les mathématiques ou les autres disciplines scientifiques.

Les sections européennes offriront ainsi un parcours progressif qui permettra, à partir d'un renforcement des compétences linguistiques, l'utilisation de la langue étrangère comme moyen de communication dans d'autres disciplines.

Ce parcours spécifique suppose le recrutement d'enseignants possédant un profil particulier, capables de dispenser l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère. À cette fin, la possibilité sera offerte de recourir, à côté de recrutements locaux auxquels vous pourrez procéder, à un recrutement sur profil dans le cadre d'un mouvement particulier. L'administration centrale s'efforcera de son côté de mettre en

œuvre ou de faciliter les échanges poste pour poste avec les enseignants de pays européens disposant de classes du même type, en veillant à ce que la formation des intéressés aux programmes français de leur discipline soit assurée.

Enfin, la scolarité suivie dans les sections européennes sera prise en compte au baccalauréat et fera l'objet d'une mention spéciale portée sur ce diplôme. Le ministère négociera avec les états concernés des avantages spécifiques tel que la dispense du test de connaissance linguistique à l'entrée dans leurs universités.

Les modalités de la prise en compte de cette scolarité seront définies dans le cadre de la réflexion menée actuellement sur le baccalauréat.

2. Sections européennes et projets d'établissement

Il importe que les sections européennes soient non seulement des lieux d'apprentissage, mais aussi des centres dont l'activité devra rayonner sur l'ensemble de l'établissement.

Leur création devra donc être intégrée dans le projet d'établissement, élaboré avec tous les acteursde la communauté éducative.

Dans ce cadre, les sections européennes auront vocation à organiser des activités culturelles en langue étrangère et dynamiser les échanges internationaux de l'établissement (échanges de classe, projets pédagogiques communs, contacts avec les enseignants des pays partenaires).

Les chefs d'établissement devront veiller à mettre en cohérence à cette fin l'ensemble des moyens et réseaux dont ils disposent, en tirant le meilleur parti de la présence d'assistants étrangers, ainsi que des opportunités offertes par les programmes européens.

3. Modalités de mise en œuvre

Les projets de création de sections européennes seront élaborés, dans le cadre des règles minimales ci-dessus énoncées, avec les chefs d'établissement concernés, et transmis à l'administration centrale du ministère (direction des Affaires générales, internationales et de la coopération) avant la fin de l'année civile précédant leur mise en place. Le dossier devra comporter toutes indications utiles sur le nombre d'élèves prévus, les moyens que vous entendez affecter au fonctionnement de ses sections à partir de votre dotation, l'organisation des enseignements et les projets culturels et internationaux liés à cette ouverture.
L'approbation qui sera accordée par le ministère au vu des éléments du dossier conditionnera la possibilité de recourir à un recrutement spécifique pour les enseignants appelés à dispenser un enseignement disciplinaire en langue étrangère.
À titre transitoire et afin de permettre l'ouverture expérimentale de sections européennes dès la rentrée 1992-1993, l'Administration examinera au cours de l'été les projets en cours d'élaboration par les recteurs d'académie qui ont d'ores et déjà manifesté leur intérêt pour les possibilités de développement de l'enseignement des langues vivantes offertes par ce dispositif.

Mis à jour le 05 octobre 2009

III. Niveaux communs de compétences – Échelle globale

(Extrait de Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ; chapitre 3 : niveau communs de référence)

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	**C2**	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	**B2**	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	**A2**	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

		A1	A2	B1
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes

			professionnelle actuelle ou récente.	raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.

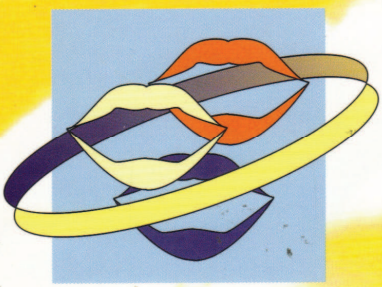
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

IV. Portefolio des langues

CONSEIL DE L'EUROPE

ortfolio européen des langues

Portfolio européen des langues



POUR JEUNES ET ADULTES

BIB UFR LETTRES
D 186 001495 3
959

cndp RÉSEAU
CENTRE RÉGIONAL
DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUE
DE BASSE-NORMANDIE

Didier

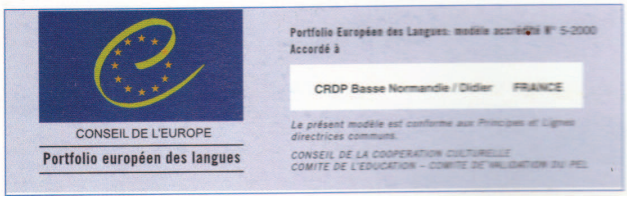
CE PORTFOLIO APPARTIENT À :

NOM : .....

PRÉNOM : .....

LABORATOIRE de LINGUISTIQUE
UNIVERSITÉ FRANÇOIS - RABELAIS
3, Rue des Tanneurs
37000 TOURS
20-47-62 - Poste 313
Bureau 145

© Les Éditions Didier 2001
ISBN : 2-278-05079-6
Dépot légal n°507901, imprimé en France en janvier 2001



S.D.U. TOURS Lettres

Note aux détenteurs du Portfolio européen des langues

Ce Portfolio européen des langues vous appartient. Il vous accompagnera pendant votre scolarité et au-delà.

Grâce à lui, vous pourrez **évaluer vos compétences** dans les différentes langues que vous maîtrisez ou dont vous avez entrepris l'apprentissage. Même si le niveau de performance atteint dans certaines d'entre elles peut être limité, la diversité de vos connaissances linguistiques est une richesse dont ce document vous invite à tirer profit.

Il vous permettra de mentionner **toutes vos expériences** d'utilisation de ces langues et de découverte des usages, des réalités culturelles et de la civilisation des pays étrangers.

Vous vous constituerez ainsi un outil qui vous sera d'une grande utilité dans votre parcours scolaire, universitaire et professionnel.

Commun aux différents pays européens dans sa structure et par les références à la même échelle de compétences, il sera compréhensible pour tous vos interlocuteurs en France et à l'étranger (employeurs, administrations, organismes de formation, etc.).

Comment utiliser le Portfolio européen des langues ?

Les trois parties qui le constituent ont un rôle différent.

- Dans le **Passeport de langues**, vous indiquerez pour chaque langue vos niveaux de performance dans les capacités de compréhension et d'expression ; vous utiliserez pour cela la grille d'évaluation construite à partir du Cadre européen commun de référence élaboré par le Conseil de l'Europe.

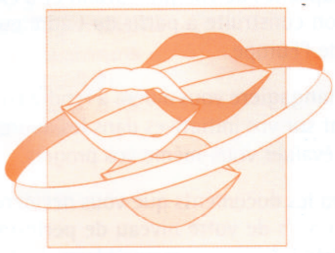
- La partie **Biographie langagière** vous aidera à rendre compte de ce que vous avez déjà effectué, à faire le point sur vos initiatives dans les apprentissages linguistiques, à vous fixer des objectifs et à évaluer vous-même vos progrès.

- Le **Dossier** comportera les documents que vous déciderez d'y faire figurer parce qu'ils vous semblent représentatifs de votre niveau de performance dans vos langues et des travaux que vous avez réalisés. Vous y rassemblerez également les diplômes et attestations concernant les examens passés, vos séjours à l'étranger à titre personnel ou autres ainsi que les activités que vous avez réalisées en relation avec différents pays.

Les indications fournies dans le Portfolio européen des langues sont destinées à être complétées, enrichies ou modifiées avec le temps. Vous pourrez le tenir à jour en dupliquant les pages 34-36.

959

Biographie langagière



CONSEIL DE L'EUROPE
Portfolio européen des langues

Portfolio Européen des Langues: modèle accrédité N° 5-2000
Accordé à

CRDP Basse Normandie / Didier FRANCE

Le présent modèle est conforme aux Principes et lignes directrices communs.
CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE
COMITÉ DE L'ÉDUCATION – COMITÉ DE VALIDATION DU PEL

Apprentissage commencé en : .....

1 Enseignements suivis

Enseignement scolaire ou universitaire

Classes ou années	Horaires hebdomadaires	Cursus particulier (descriptif joint)
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

2 Autres formes d'apprentissage

.....

.....

.....

3 Expériences socio-culturelles

- Stages effectués (lieu, date, durée, activités) :

.....

.....

.....

.....

- Actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger :

.....

.....

.....

.....

LANGUE

Activités réalisées

Lectures d'œuvres complètes (titres, auteurs, nombre de pages)

Consultation de journaux (titres, fréquence, média)

Films vus en version originale ou spectacles dans la langue (nature, titres, réalisateurs)

Échanges avec des locuteurs de cette langue (par courrier, téléphone, visiophonie, courrier électronique,...)

LANGUE

Activités réalisées

Exposés réalisés dans la langue (sujets, public, médias utilisés)

Participation à des expositions ou publications (thèmes, médias utilisés, formes de présentation, nature de la contribution)

Participation à des clubs de langue

Autres

Apprentissage commencé en : .....

1 Enseignements suivis

Enseignement scolaire ou universitaire

Classes ou années	Horaires hebdomadaires	Cursus particulier (descriptif joint)
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

2 Autres formes d'apprentissage

.....

.....

.....

3 Expériences socio-culturelles

- Stages effectués (lieu, date, durée, activités) :

.....

.....

.....

.....

- Actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger :

.....

.....

.....

.....

LANGUE

Activités réalisées

Lectures d'œuvres complètes (titres, auteurs, nombre de pages)

Consultation de journaux (titres, fréquence, média)

Films vus en version originale ou spectacles dans la langue (nature, titres, réalisateurs)

Échanges avec des locuteurs de cette langue (par courrier, téléphone, visiophonie, courrier électronique,...)

LANGUE

Activités réalisées

Exposés réalisés dans la langue (sujets, public, médias utilisés)

Participation à des expositions ou publications (thèmes, médias utilisés, formes de présentation, nature de la contribution)

Participation à des clubs de langue

Autres

Auto-évaluation des compétences en langues

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des descripteurs vous permettant de situer votre niveau pour les activités les plus fréquentes dans une langue vivante : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu ou écrire.

Dès que vous serez capable de faire ce qui est décrit dans l'un de ces descripteurs, vous cocherez la case correspondante dans la colonne de la langue concernée.
Dès que, pour une langue, vous aurez coché environ les deux tiers des descripteurs d'un niveau, vous pourrez porter ce niveau dans votre **Passeport de langues**.

Ces pages vous permettront de pratiquer cette auto-évaluation dans plusieurs langues. Il suffit d'inscrire dans les pointillés prévus en haut des colonnes une abréviation pour chaque langue concernée : par exemple **AL** pour allemand, **AN** pour anglais, **AR** pour arabe, **CH** pour chinois, **ES** pour espagnol, **HE** pour hébreux, **IT** pour italien, **NL** pour néerlandais, **PG** pour portugais, **RU** pour russe, etc.

Écouter ..... page 10

Lire ..... page 15

Prendre part à une conversation ..... page 20

S'exprimer oralement en continu ..... page 25

Écrire ..... page 29

CONSEIL DE L'EUROPE
Portfolio européen des langues

Portfolio Européen des Langues: modèle accrédité N° 5-2000
Accordé à
CRDP Basse Normandie / Didier FRANCE
Le présent modèle est conforme aux Principes et Lignes directrices communs.
CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE
COMITE DE L'EDUCATION – COMITE DE VALIDATION DU PEL

ÉCOUTER

Premiers niveaux

A1 *Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends quand on me salue, quand on me demande comment je vais ou quand on me dit au revoir.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais des consignes claires et simples.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends des expressions familières et simples de la vie quotidienne (acceptation, refus, remerciements, etc.).

A2-1 *Je peux reconnaître des énoncés simples déjà rencontrés et entendus dans des situations familières. Je comprends les nombres et chiffres isolés ainsi que des mots simples désignant des personnages dans un récit très bref.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais immédiatement si l'on me pose une question, si l'on affirme quelque chose ou me prie de faire quelque chose.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends quand on me demande mon nom, prénom, âge, adresse, ce que j'aime et ce que je fais dans mes loisirs.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux comprendre les numéros de téléphone.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Dans un récit court et simple, je reconnais les personnages grâce aux mots ou aux noms qui me sont connus.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais des mots et des phrases simples que j'ai déjà appris.

A2-2 *Je peux comprendre des énoncés simples que je n'ai encore jamais entendus auparavant mais portant sur des thèmes familiers ainsi que des consignes de travail brèves et claires. Je comprends des chiffres et des nombres exprimés dans des phrases.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais immédiatement si l'on me donne un ordre, un conseil ou si l'on m'interdit de faire quelque chose, même si je ne comprends pas tout ce qu'on me dit.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends des consignes et instructions simples, même quand on utilise des phrases autres que celles auxquelles je suis habitué(e).
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends quand quelqu'un me dit son âge, son adresse et me présente ses parents, ses frères et sœurs.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends quand quelqu'un me dit ce qu'il aime ou n'aime pas.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends quand, dans une phrase, quelqu'un utilise des chiffres et des nombres pour dire son âge, son numéro de téléphone, un prix,... et quand il parle clairement et lentement.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends quand on m'indique une direction à prendre ou bien où se trouve une personne, un objet.

ÉCOUTER

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Dans un récit, je reconnais des lieux cités dans une langue simple.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Dans un récit, je reconnais s'il s'agit de situations ou de faits présents, passés ou futurs.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Je comprends le thème principal d'un récit court et facile, à l'aide de quelques phrases simples repérées.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Au téléphone, je comprends quand on me prie d'attendre, quand on me dit que la personne demandée n'est pas là ou bien à quel service ou bureau est destiné un appel.

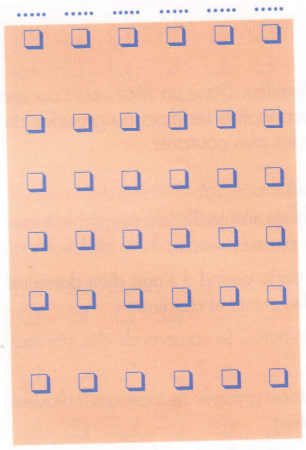
A2-3 *Je comprends de quoi il est question dans une discussion sur un thème familier. Dans un récit court ou sur un thème familier, je peux comprendre des phrases simples et je peux reconnaître les mots ou groupes de mots qui indiquent des changements de temps ainsi que les liens logiques les plus courants.*

....	
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Je comprends quand quelqu'un me parle de sa famille, de ce qu'il fait tous les jours et de ses loisirs, en utilisant des phrases simples.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Je comprends toujours de quoi l'on me parle quand il s'agit d'un domaine qui m'est connu et quand on s'exprime lentement et clairement.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Dans un récit ne dépassant pas deux minutes, je comprends des phrases simples.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Dans un récit simple, je reconnais les mots ou groupes de mots qui indiquent les changements de temps dans la narration.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Je reconnais les mots ou groupes de mots qui indiquent que la suite du récit va introduire une cause, une explication, une conséquence ou une opposition.
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑	Au téléphone, je comprends quel est l'objet de l'appel et je peux éventuellement le diriger vers la personne compétente.

ÉCOUTER

Niveaux intermédiaires

B1-1 *Dans un récit court, je peux reconnaître la trame des événements racontés et mettre en relation les personnages et les lieux avec ces événements. Dans tout autre type de document sonore de même difficulté, je peux comprendre les informations essentielles.*



Je comprends toutes les informations que l'on me donne pour trouver mon chemin, même quand l'itinéraire comporte plusieurs changements de direction ou plusieurs points de repère.

Je comprends globalement quelle est la position adoptée par quelqu'un dans une discussion sur un thème que je connais bien.

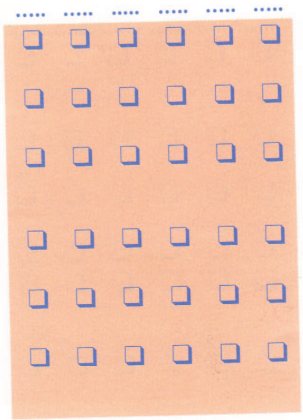
Je comprends les informations essentielles dans un document entendu ne dépassant pas deux minutes et portant sur un thème connu.

Je comprends la trame des événements racontés dans un récit simple ne dépassant pas deux minutes.

Je peux mettre en relation les personnages ou les lieux cités avec les informations données (situations, actions) quand le document ne dépasse pas deux minutes et porte sur un thème connu.

Au téléphone, je comprends des demandes de renseignements (numéro de téléphone, adresse, horaire, personne ou service compétents) ou des informations de même nature qui me sont communiquées.

B1-2 *Dans une discussion de moins de deux minutes, je peux comprendre la position adoptée par chacun des protagonistes quand ils s'expriment clairement sur un thème que je connais. Je repère et comprends des informations spécifiques dans un document informatif. Dans un récit plus long, je peux comprendre la trame des événements racontés, quand le thème m'est familier.*



Je comprends des consignes très précises quand elles portent sur mon univers quotidien ou sur ma spécialité.

Je comprends globalement quels arguments utilise une personne dans une discussion sur un thème que je connais bien.

Je comprends la trame des événements racontés quand le récit dépasse deux minutes mais est formulé dans une langue bien articulée et porte sur un thème qui m'est connu.

Je repère et comprends des informations spécifiques sur un thème qui m'est connu dans un document informatif complexe.

Je comprends les informations essentielles dans un document d'au moins deux minutes portant sur une spécialité qui m'est connue.

Dans une conversation téléphonique, je reconnais et comprends les deux ou trois informations essentielles que je pourrai ensuite transmettre à une autre personne, même si je dois parfois demander à mon interlocuteur de répéter.

ÉCOUTER

B1-3 *Je comprends le détail d'un récit d'au moins deux minutes sur un thème connu. Je peux comprendre une information technique sur des produits ou des services qui me sont familiers. Je peux comprendre les arguments avancés par les différents protagonistes d'une discussion quand ils sont formulés clairement.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Dans une discussion sur un thème que je connais bien, je comprends presque tout ce que quelqu'un me dit, même si je ne connais pas tous les mots, à la condition qu'il accepte parfois de répéter.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Dans une discussion d'au moins deux minutes à propos d'un thème que je connais bien, je comprends les arguments avancés par chaque personne.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends le détail d'un récit d'au moins deux minutes portant sur un thème familier.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends l'information principale quand il s'agit d'un document sonore (radio, télévision ou vidéo) portant sur un thème qui m'intéresse et qui ne dépasse pas deux minutes, dans une langue standard.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends l'essentiel d'une information technique sur des produits ou des services qui me sont familiers.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Dans une conversation téléphonique portant sur ma spécialité, je comprends les informations et demandes formulées par mon interlocuteur dans une langue simple, même si je dois parfois lui demander de répéter.

B2 *Je peux suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation, à condition que le sujet me soit assez familier. Je peux comprendre la plupart des journaux et des documents télévisés ainsi que la plupart des films, à condition que l'on y parle un langage standard.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends des explications assez détaillées, quand le thème m'est familier ou appartient à ma spécialité.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends l'essentiel des dialogues d'un film quand il s'agit d'une langue standard.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux suivre une conférence ou un exposé dans mes domaines de spécialité et d'intérêt, si le thème ne m'est pas complètement nouveau et si la structure est claire.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux comprendre des discussions techniques dans ma spécialité.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends la plupart des journaux et des documentaires télévisés, dans une langue standard, quand le thème m'est connu.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Au téléphone, je peux suivre sans difficulté une conversation portant sur ma spécialité.

ÉCOUTER

Niveaux avancés

C1 *Je peux suivre une intervention ou une conversation d'une certaine longueur, ainsi qu'une émission télévisée ou un film.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux suivre une conversation ou une intervention, même si son déroulement n'est pas clairement structuré et même si les relations entre les idées ne sont pas clairement exposées.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux reconnaître une grande gamme d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant correctement les changements de style.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux extraire des informations de détail d'annonces publiques, par exemple dans une gare ou lors d'une manifestation sportive.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux comprendre une conférence, un exposé ou un rapport dans le cadre de mon travail ou de mes études, même s'ils sont complexes quant au fond et à la forme.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends sans trop de difficulté tout film ou émission télévisée.

C2 *Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, quand il est entendu dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends toute intervention, quels que soient le niveau de langue et la rapidité du débit.

Premiers niveaux

A1 *Je peux comprendre des mots familiers, ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais des mots connus ou des internationalismes dans un texte écrit.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends les messages figurant sur les panneaux indicateurs.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux comprendre suffisamment un questionnaire (à l'arrivée à un hôtel par exemple) pour y indiquer mon nom, prénom, date de naissance, nationalité.

A2-1 *Je comprends à l'écrit des énoncés déjà rencontrés oralement. Je repère les thèmes essentiels abordés dans un courrier personnel ou dans un texte traitant d'un domaine qui m'est familier.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends la transcription d'un récit ou d'un dialogue que j'ai étudié auparavant.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je distingue les thèmes abordés dans une lettre personnelle (famille, loisirs, école, vacances, etc.).
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais dans un texte s'il s'agit d'un dialogue, d'un récit, d'une description, etc.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais si un texte de presse est un article sur la vie politique, culturelle ou économique, un fait divers, une annonce, un bulletin météo, etc.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux retrouver où se situe un lieu sur un plan, lire un menu, un horaire de train, etc.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais de quoi parle un texte ou une lettre quand il s'agit d'un domaine professionnel que je connais.

A2-2 *Je comprends l'essentiel d'un texte simple et très court ne comportant que très peu de structures ou de mots inconnus. Je peux trouver une information dans un document informatif traitant d'un domaine ou d'un thème qui m'est familier.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends l'essentiel d'un texte simple ne dépassant pas quinze lignes et ne comportant que très peu de mots ou de structures inconnues.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais dans un texte simple et ne dépassant pas vingt lignes les informations qui me sont connues et qui sont formulées avec des mots que je connais.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux trouver une information précise et concrète dans un texte de moins de vingt lignes, si cette information est donnée avec des mots qui me sont connus.

LIRE

❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux accéder à une information précise sur un site Web quand il traite d'un domaine professionnel qui m'est connu ou d'une thématique familière.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends dans une lettre personnelle les informations essentielles sur des thèmes bien connus, exprimées dans des phrases simples.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais dans un texte narratif à quels personnages renvoient les pronoms, adjectifs possessifs et différentes dénominations utilisées par le narrateur.

A2-3 *Je comprends l'essentiel d'un texte ou d'un courrier simple et court traitant d'un thème ou d'un domaine qui m'est familier. Je reconnais les articulations logiques et chronologiques essentielles dans un récit.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais les mots ou groupes de mots qui indiquent les changements de temps dans une narration.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je reconnais les mots ou groupes de mots qui indiquent que la suite du récit va introduire une cause, une explication, une conséquence ou une opposition.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends, sans utiliser le dictionnaire, un texte contenant peu de phrases complexes et s'inscrivant dans une thématique qui m'est connue.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends l'essentiel d'une lettre personnelle brève et rédigée dans une langue simple.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends globalement, avec parfois l'aide d'un dictionnaire, la finalité d'un courrier professionnel traitant d'un domaine qui m'est connu : commande, réclamation, description, etc.

Niveaux intermédiaires

B1-1 *Je reconnais la construction d'un texte ou d'un courrier simple et pas trop long. Je comprends les événements principaux et les idées essentielles contenus dans un texte ou un courrier traitant d'un thème familier.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je devine, à l'aide du contexte, le sens des mots inconnus quand je comprends le reste de la phrase.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je distingue dans un texte simple et ne dépassant pas quarante lignes les parties narratives, descriptives et argumentatives.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je distingue, dans un texte court traitant d'un domaine professionnel qui m'est connu, l'idée essentielle des détails.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends les événements principaux dans un texte narratif ou dans la partie narrative d'un texte, quand la thématique m'est connue.

B1-2 *Dans tout texte ou courrier court et rédigé dans une langue standard, je comprends les informations essentielles d'ordre général traitant d'un domaine professionnel qui m'est familier ou d'une thématique connue.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je repère le déroulement des événements évoqués, même quand le narrateur ne respecte pas leur chronologie.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends les informations essentielles d'ordre général traitant du domaine professionnel qui m'est familier quand le document ne dépasse pas trente lignes et est rédigé dans une langue standard, sans trop de phrases complexes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends l'essentiel de tout texte ne dépassant pas trente lignes et traitant d'une thématique qui m'est connue, rédigé dans une langue courante, sans trop de phrases complexes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends dans tout courrier personnel les informations concernant les thèmes de la vie courante, écrites dans une langue standard.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends tout courrier professionnel construit selon un modèle classique, portant sur un domaine connu et rédigé dans une langue standard.

B1-3 *Je comprends l'essentiel de tout texte ou courrier ne dépassant pas quarante lignes, rédigé dans une langue courante et traitant d'un domaine professionnel connu ou d'une thématique étudiée.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je comprends, dans un texte ou un courrier rédigé dans une langue standard, les descriptions d'un sentiment ainsi que l'expression de souhaits formulées dans une langue courante.

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je comprends, en moins de dix minutes, l'essentiel de tout texte ne dépassant pas quarante lignes rédigé dans une langue courante et traitant d'une thématique ou d'un domaine connus.

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je comprends dans tout courrier professionnel traitant d'un domaine connu les informations nécessaires pour son traitement.

B2 *Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.*

....

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je peux reconnaître dans tout article de presse ou dans tout texte relatif à ma spécialité la perspective ou le point de vue particuliers adoptés par son auteur.

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je peux saisir dans ses détails une correspondance sur des sujets en relation avec mon activité ou mes intérêts.

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je peux lire des nouvelles, des pièces de théâtre, des romans brefs en suivant le déroulement de l'action et le cours des idées et les comprendre jusque dans certains détails.

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Dans un texte narratif ou dramatique, je comprends ce qui est dit des raisons qui poussent les personnages à agir et des conséquences de leurs décisions sur le déroulement de l'action.

LIRE

Niveaux avancés

C1 *Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.*

....

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je peux lire des textes littéraires ou informatifs, longs et complexes.

Je peux reconnaître les particularités stylistiques lors de la lecture d'un texte.

Je peux comprendre sans grande difficulté des textes portant sur des thèmes étrangers à ma spécialité.

C2 *Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond et à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.*

....

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je peux comprendre des textes qui contiennent beaucoup d'expressions idiomatiques ou d'argot.

Je peux lire des textes de la littérature classique et contemporaine de différents genres (poésie, prose, théâtre).

Je peux reconnaître le message implicite d'expressions, les jeux de mots et apprécier par exemple l'ironie d'un texte.

PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

Premiers niveaux

A1 *Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux me présenter et présenter quelqu'un.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux saluer quelqu'un et prendre congé.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux demander à quelqu'un comment il va.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux répondre à des questions simples ou faire des achats quand il est possible de compléter par des gestes ce que je dis.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux poser des questions personnelles à quelqu'un, par exemple, sur son nom, son lieu d'habitation, etc., et je peux répondre au même type de questions si elles sont formulées lentement et distinctement.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux préciser une date ou un rendez-vous à l'aide d'expressions telles que "la semaine prochaine", "vendredi dernier", "en novembre", "à trois heures".
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux communiquer dans des situations très simples, mais j'ai souvent besoin que mon interlocuteur répète un peu plus lentement ou s'exprime autrement.

A2-1 *Je peux prendre part à des conversations brèves dans des situations simples et habituelles (rencontre, achats, demande de renseignements) sans que mon interlocuteur manifeste de grandes difficultés pour me comprendre.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux obtenir des renseignements simples pour un voyage.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux commander quelque chose à boire ou à manger.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux faire des achats simples, dire ce que je cherche et en demander le prix.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux m'excuser ou accepter des excuses.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Au téléphone, je peux demander à mon interlocuteur d'attendre sans raccrocher.

A2-2 *Dans une conversation brève, je peux à la fois poser des questions et répondre sur des thèmes familiers ou dans ma spécialité, quand ces réponses n'exigent pas des interventions longues ni des prises de position personnelles.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux inviter quelqu'un et réagir si on m'invite.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux dire ce que j'aime ou non.

PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux dire si je suis d'accord avec quelque chose.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux poser des questions à quelqu'un sur son travail et son temps libre ; je peux répondre au même type de questions.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux indiquer quand je comprends ou ne comprends pas.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux, si je ne comprends pas, demander de répéter en termes simples.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Au téléphone, je peux demander à mon interlocuteur de répéter ou de parler moins vite pour que je puisse prendre des notes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Au téléphone, je peux épeler efficacement un nom ou un numéro de téléphone.

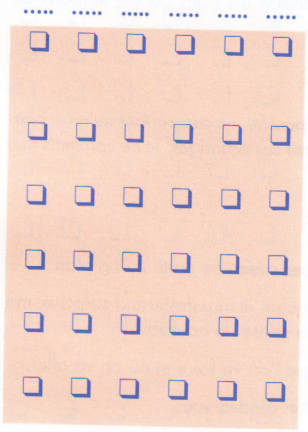
A2-3 *Je peux communiquer dans une situation simple et habituelle, à laquelle j'ai été préparé(e), ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct, et sur des activités et des sujets familiers. Pendant ces échanges, je ne commets que peu d'erreurs de langue qui rendent mes propos difficiles à comprendre.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux demander un chemin ou l'indiquer avec une carte ou un plan.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux demander des nouvelles de quelqu'un et manifester ma surprise, ma joie ou ma tristesse si j'apprends quelque chose de nouveau.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux discuter avec quelqu'un de ce que l'on va faire et où on va aller.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux convenir de l'heure et du lieu d'un rendez-vous.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux aborder quelqu'un de façon polie.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux demander l'attention de mes interlocuteurs pour prendre la parole.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux, quand un mot me manque, avoir recours à des gestes ou à d'autres formulations.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux demander l'aide de mon interlocuteur quand un mot ou une expression me manque.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Au téléphone, je peux faire comprendre à mon interlocuteur que je donne suite à sa demande (transfert de communication, recherche d'un interlocuteur mieux adapté, etc.).
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Au téléphone, je peux demander à mon interlocuteur de rappeler à un autre moment ou à un autre numéro.

PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

Niveaux intermédiaires

B1-1 *Je peux participer à une conversation comportant à la fois des échanges brefs et habituels et quelques échanges sur ma situation personnelle (famille, loisirs, travail, études) ainsi que sur des informations simples dans ma spécialité.*



Je peux m'exprimer – parfois avec des périphrases – sur la plupart des sujets relatifs à ma vie quotidienne (la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et les événements quotidiens).

Je peux exprimer des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence.

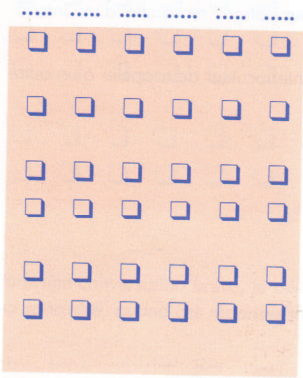
Je peux interrompre poliment mon interlocuteur quand je ne suis pas d'accord ou quand je n'ai pas compris.

Dans une conversation professionnelle, je peux poser les questions qui me permettent d'obtenir l'ensemble des informations dont j'ai besoin.

Au téléphone, je peux interrompre poliment mon interlocuteur pour lui communiquer une information.

Je peux demander à quelqu'un d'expliquer à nouveau ce qu'il vient de dire.

B1-2 *Je peux participer sans trop de difficultés à une conversation et ne pas être trop gêné(e) quand la conversation aborde d'autres thèmes que ceux auxquels je m'étais préparé(e), si la discussion reste dans le cadre de ma spécialité ou de thèmes qui m'intéressent. Il me faut cependant parfois chercher mes mots et demander l'aide de mon interlocuteur.*



Je peux me plaindre ou demander un échange quand je ne suis pas satisfait d'une commande ou d'un achat.

Je peux exprimer mon opinion pour trouver une solution à un problème ou pour prendre une décision pratique.

Je peux m'exprimer autrement si mon interlocuteur ne me comprend pas.

Je peux faire face à la plupart des situations pouvant se produire dans un magasin, un restaurant, une banque, une agence de voyage, etc.

Je peux répondre à des questions à la suite d'un exposé ou d'un rapport.

Je peux prendre suffisamment de notes pendant une conversation téléphonique pour en rendre compte ensuite brièvement à un collègue ou à une autre personne.

PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

B1-3 *Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation en tête-à-tête, sur un sujet familier ou qui m'intéresse, même si je suis parfois obligé(e) de demander à mon interlocuteur de répéter.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux prendre l'initiative dans une conversation, par exemple aborder un nouveau sujet.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux exposer poliment un désaccord sur un avis formulé par mon interlocuteur.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux participer activement et sans préparation à toute discussion sur un thème qui m'est familier.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux utiliser diverses expressions appropriées pour maintenir en éveil l'attention de mon interlocuteur et éviter des moments de silence pendant que je cherche des arguments ou des moyens d'expression adaptés à ce que je veux dire.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux répéter en partie ce que quelqu'un a dit, afin de m'assurer que nous nous comprenons.

B2 *Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation tout en distribuant la parole.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux échanger avec une certaine assurance un grand nombre d'informations dans mes domaines de spécialité et d'intérêt.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux participer activement à une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des thèmes d'intérêt général.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux reformuler ce que j'ai compris et inviter mes interlocuteurs à (re)prendre la parole.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux conduire un entretien en résumant ce que j'ai compris et en approfondissant les réponses intéressantes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux interrompre une discussion pour résumer les prises de parole des participants et mettre en relief les avantages et inconvénients des différentes positions représentées.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux corriger rapidement mes erreurs de langue si elles ont conduit à un malentendu.

PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

Niveaux avancés

C1 *Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.*

....

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je peux suivre une discussion animée entre locuteurs natifs.

Je peux défendre mes positions dans une conversation portant sur des thèmes généraux ou professionnels.

Je peux relier mon intervention à celle d'un interlocuteur en reprenant ce qu'il a dit.

Je peux, au cours d'une conversation, faire une allusion ou m'exprimer avec humour.

Je peux adapter mes prises de position au déroulement d'une conversation, sans m'interrompre pour chercher les moyens d'expression nécessaires.

C2 *Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et aussi exprimer avec précision de fines nuances de sens.*

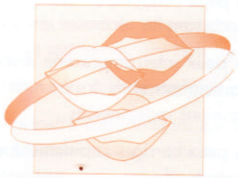
....

❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
❑ ❑ ❑ ❑ ❑ ❑

Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion avec des locuteurs natifs.

Je peux prendre la parole avec habileté et précision et utiliser de nombreuses expressions idiomatiques.

Je peux, en cas de difficultés d'expression, modifier le cours de mon intervention de façon à ce que mon interlocuteur s'en rende à peine compte.



Premiers niveaux

A1 *Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux décrire qui je suis, ce que je fais et où j'habite.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux donner de façon suivie quelques informations sur moi-même (nom, prénom, âge, etc.).
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux parler en phrases très simples de gens et de lieux.

A2-1 *Je peux me présenter ainsi que ma famille et mes amis (identité, travail, loisirs, domicile, etc.) avec quelques phrases simples.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux me décrire, ainsi que ma famille ou d'autres personnes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux décrire de façon précise où j'habite, en donnant les détails utiles.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux décrire mes habitudes.

A2-2 *Je peux décrire, avec quelques phrases et des moyens simples, ma situation personnelle et résumer les informations les plus importantes me concernant, en relation avec le thème de mon intervention (formation, goûts, etc.).*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux décrire brièvement ma formation, mon école ou mon travail.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux expliquer pourquoi j'aime ou je n'aime pas quelque chose.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux décrire ce que j'ai l'intention de faire et dans quel but.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux dire ce qui m'a particulièrement plu (ou déplu) lors d'un stage ou d'un séjour, si je peux me préparer.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rendre compte brièvement d'une conversation téléphonique à l'aide des seules notes que j'ai prises.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux laisser un bref message téléphonique que j'ai préparé.

A2-3 *Je peux décrire en quelques phrases et avec des moyens simples une expérience récente (stage, emploi).*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux comparer des personnes, des objets ou des situations.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux raconter ce qui m'est arrivé.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux faire un bref exposé quand j'ai pu me préparer et quand les auditeurs connaissent le thème.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux décrire mon lieu de stage et résumer mes activités.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux transmettre par téléphone une information ou une demande après m'être préparé(e).

S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU

Niveaux intermédiaires

B1-1 *Je peux décrire de façon cohérente, en quelques phrases simples, une expérience, un événement ou exprimer une opinion.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux relater, sans préparation, une expérience ou un événement avec suffisamment de détails pour que les auditeurs comprennent exactement ce qui s'est passé.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux décrire un rêve, un espoir ou un but.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux expliquer mon opinion en avançant suffisamment d'arguments pour que mes auditeurs comprennent ma position.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux, sans préparation, transmettre par téléphone une information ou une demande.

B1-2 *Je peux brièvement exposer et justifier mes opinions ou mes plans, en faisant apparaître la cohérence de mes propos.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux transmettre, sans note, une information simple, d'intérêt immédiat, et rendre évident le point qui me semble le plus important.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux justifier ou expliquer brièvement mes opinions, plans ou actes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux raconter sans difficulté une histoire ou effectuer une description, en en énumérant les différents points.

B1-3 *Je peux raconter l'intrigue d'un film (d'un roman, etc.) et décrire mes réactions en en faisant apparaître les articulations logiques et chronologiques.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux raconter, une histoire avec un rythme suffisant pour maintenir l'attention de mes auditeurs.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire mes réactions.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rapporter oralement et de façon simple de courts passages d'un texte écrit, en utilisant – si besoin est – la formulation et l'ordre du texte original.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux parler de manière compréhensible et sans trop d'hésitations, mais je fais des pauses pour planifier ce que je dis, particulièrement lorsque je parle longuement ou librement.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux faire un exposé sur un thème familier ou dans ma spécialité en mettant en relief les points qui me semblent essentiels, quand je peux me préparer.

S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU

B2 *Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux faire une description ou un rapport clairs et détaillés sur beaucoup de thèmes dans mes domaines qui m'intéressent.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux résumer oralement de courts extraits d'un bulletin d'information, d'une interview ou d'un documentaire que je viens d'entendre et/ou de voir et qui contient opinions, arguments et discussion.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux résumer oralement l'intrigue et la suite d'événements provenant d'un extrait de film ou d'une pièce de théâtre.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux construire un raisonnement logique et enchaîner mes idées.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux expliquer mon point de vue sur un sujet d'actualité, en donnant les avantages et inconvénients de diverses opinions.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux relever mes erreurs habituelles et surveiller mon discours afin de les éviter ou de les corriger.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux parler relativement longtemps avec un débit assez régulier, en évitant de trop longues pauses.

S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU

Niveaux avancés

C1 *Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux exposer clairement et de façon détaillée des sujets complexes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux résumer oralement un texte long et exigeant.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux exposer et rapporter oralement quelque chose de façon détaillée, en reliant les points thématiques les uns aux autres, en développant particulièrement certains aspects et en terminant mon intervention de façon appropriée.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux faire un exposé clair et structuré dans ma spécialité et sur ce qui m'intéresse, en m'écartant si nécessaire du texte préparé et en répondant spontanément aux questions des auditeurs.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux, sans problème, surmonter une lacune de vocabulaire par une périphrase ; il est rare que je doive renoncer à exprimer avec précision ce que je voulais vraiment dire.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux m'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort ; seul un sujet difficile et abstrait peut gêner le flot naturel du langage.

C2 *Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux résumer oralement des informations de diverses sources, en reproduisant arguments et contenus factuels.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux reformuler avec une grande souplesse des idées, quand je veux mettre quelque chose en évidence ou éviter des ambiguïtés.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux exprimer avec précision des nuances de signification, en utilisant correctement une grande gamme de moyens pour renforcer ou atténuer mon propos.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux utiliser avec assurance des expressions idiomatiques et des tournures courantes, avec la conscience de leur sens second.

ÉCRIRE

Premiers niveaux

A1 *Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux reproduire sans erreur des phrases simples déjà connues à l'oral.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux écrire une carte postale simple.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux remplir des formulaires me concernant, par exemple à la réception d'un hôtel.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux écrire des phrases simples sur moi-même ou des personnages, décrivant où ils habitent et ce qu'ils font.

A2-1 *Je peux transcrire en deux ou trois phrases une information simple qui m'a été communiquée oralement et que je comprends.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux reproduire à l'écrit des phrases ou expressions que je maîtrise à l'oral, en respectant l'organisation graphique des éléments.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux m'inspirer de phrases connues pour construire d'autres énoncés, tout en respectant la syntaxe.

A2-2 *Je peux rédiger une note ou un message courts et simples pour communiquer une information en prenant appui sur des documents ou en utilisant le dictionnaire. Je commets encore des erreurs de langue, mais le sens général reste clair.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux relier les différentes parties de mon texte avec des mots simples tels que "et", "mais" ou "parce que".
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rédiger un texte relatant un événement entendu ou lu ; le lecteur pourra comprendre immédiatement la succession des événements, leurs causes et leurs effets.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux, en me relisant plusieurs fois, supprimer les erreurs de langue qui pourraient mettre en cause la compréhension de mes textes et courriers.

ÉCRIRE

A2-3 *Je peux écrire une lettre personnelle simple, par exemple pour me présenter, remercier de quelque chose ou parler de moi-même ainsi que rédiger une note ou un message court en réponse à une question. Je dois cependant me relire plusieurs fois et me corriger pour qu'elle/il soit compréhensible.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....
❑	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	❑
❑	❑	❑	❑	❑	❑

Je peux rédiger des courriers (messages ou lettres simples), par exemple pour remercier ou m'excuser.

Je peux mettre en forme de façon succincte des notes prises pendant une conversation téléphonique pour les transmettre à quelqu'un.

Je peux présenter ma situation familiale et professionnelle, mon environnement et mes activités de façon compréhensible, même si mon texte comporte des erreurs (de syntaxe et de morphologie).

Je peux raconter par écrit ce qui m'est arrivé dans un passé proche ou lointain ; je dispose des moyens lexicaux et grammaticaux pour parler du passé.

Je commets encore des erreurs de langue mais le sens général reste clair et compréhensible.

Niveaux intermédiaires

B1-1 *Je peux écrire un texte simple et cohérent sur un sujet familier ou une lettre personnelle. Je peux en me relisant supprimer les erreurs de langue importantes.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux, en me relisant, supprimer facilement les erreurs de langue les plus importantes.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rendre compte, dans un message écrit, d'une conversation téléphonique concernant une demande d'informations ou relatant des problèmes rencontrés.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux exposer par écrit, en les expliquant, mon opinion sur des thèmes généraux ainsi que mes goûts particuliers.

B1-2 *Je peux relater des événements, rendre compte d'un stage ou d'expériences et décrire mes impressions dans un texte d'au moins dix lignes, sans utiliser trop souvent le dictionnaire.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Les quelques erreurs de langue encore présentes dans mes textes et courriers ne mettent pas en cause la compréhension du message et ne conduisent pas à des malentendus.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rédiger des lettres personnelles dans lesquelles je rends compte de ce que j'ai vécu et de mes sentiments.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rendre compte par écrit et de façon structurée et claire d'informations transmises oralement ou par écrit (émissions télévisées, documents multimédias, journaux, sites web...).

B1-3 *Je peux rédiger sans difficulté une lettre personnelle ou un texte simple et cohérent sur des thèmes familiers, en m'assurant que les erreurs de langue ne sont pas trop nombreuses pour gêner sa lecture.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rédiger des textes ou des courriers dans lesquels j'exprime un avis personnel sur des films, la musique ou tout autre thème familier.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Les erreurs de langue sont peu nombreuses et ne gênent pas une lecture fluide de mes textes et courriers.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rédiger des rapports dans mon domaine professionnel, en respectant les formes adaptées à ce genre de texte.

B2 *Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux m'exprimer sur un large spectre de thèmes qui m'intéressent.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux dans un texte ou un courrier mettre en évidence ce qui est important.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux prendre position par écrit sur des événements ou à propos d'avis différents, en faisant apparaître clairement les prises de position.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Les erreurs de syntaxe sont rares et je peux les corriger en me relisant.

Niveaux avancés

C1 *Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.*

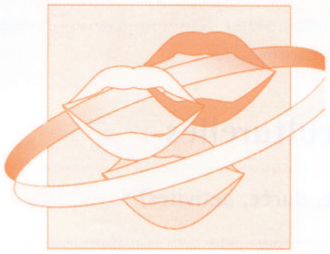
.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux m'exprimer de façon claire et bien structurée et exposer mes prises de position de façon détaillée.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rédiger des textes en adoptant le style adapté aux destinataires du texte ou du courrier et en respectant les caractéristiques formelles de ce type de texte.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux m'exprimer de façon claire, en contrôlant les moyens pour organiser et connecter mes développements, tant sur le plan des contenus que sur celui de la forme.

C2 *Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.*

.....	.....	.....	.....	.....	.....	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux m'exprimer sans limitation dans un style adapté aux destinataires et à la nature du texte rédigé.
❑	❑	❑	❑	❑	❑	Je peux rédiger des courriers complexes, des articles ou des rapports qui présentent les informations et arguments de façon efficace.

Annexes

Originaux destinés à être dupliqués, si nécessaire



Apprentissage commencé en : .....

1 Enseignements suivis

Enseignement scolaire ou universitaire

Classes ou années	Horaires hebdomadaires	Cursus particulier (descriptif joint)
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

2 Autres formes d'apprentissage

.....

.....

.....

3 Expériences socio-culturelles

- Stages effectués (lieu, date, durée, activités) :

.....

.....

.....

.....

- Actions réalisées à l'étranger ou en relation avec le pays étranger :

.....

.....

.....

.....

LANGUE

Activités réalisées

Lectures d'œuvres complètes (titres, auteurs, nombre de pages)

Consultation de journaux (titres, fréquence, média)

Films vus en version originale ou spectacles dans la langue (nature, titres, réalisateurs)

Échanges avec des locuteurs de cette langue (par courrier, téléphone, visiophonie, courrier électronique,...)

LANGUE

Activités réalisées

Exposés réalisés dans la langue (sujets, public, médias utilisés)

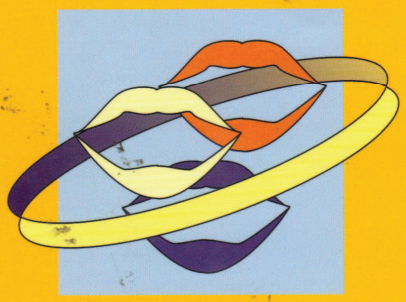
Participation à des expositions ou publications (thèmes, médias utilisés, formes de présentation, nature de la contribution)

Participation à des clubs de langue

Autres

Imprimé en France par I.M.E. - 25110 Baume-les-Dames - N° Éditeur : 5079 - Janvier 2001

Portfolio européen des langues



Référence CRDP : 140B3760
Prix : 25 F.

ISBN 2866184467
9 782866 184469

47 2207 0
9 782278 050796

V. Références

V.1 BIBLIOGRAPHIE PAR AUTEURS

Antibi , A . (2003). *La constante macabre*. Paris : math'adore . 160p

Astolfi.J –P. (1997). *L'erreur pour enseigner*. Paris : ESF Editeur 128p

Aubegny .J. (2004). *L'évaluation en IUFM* . Paris : l'Harmattan. 162p

Bachelard.G.(1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris :Vrin . 120p

Barlow .M .(2003) . *L'évaluation, mythe et réalité* .Paris : pédagogie.130p

Bastien Tonniazzo .C. (2004). *Apprendre à l'école* .Paris : sociétale .191p

Beaco.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* .Paris : Didier.307p

Besse.H. (1993). *Grammaire et didactique des langues* .Paris :Hatier/Didier .236p

Blanchet.A ,Ghiglione.R, Massonat.J,Trognon.A (1987) . *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris. Dunod (réed 2008). 196p

Boimare .S. (1999) .*L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod (réed 2004). 200p

Bolton .S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Didier /Hatier .143p

Bourgeois .E. (2006). *Apprendre et faire apprendre* .Paris : 297p

Bressoux .P.() . *Quand les enseignants jugent leurs élèves* . Paris : éducation et formation PUF.190p

Byram .Z. (1998). *« La compétence socio culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* » in *le français dans le monde,* n°spécial Juillet 1998

Candelier .M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire* .Paris : Deboeck.130p

Chatel.E. (2001). *Comment évaluer l'éducation* .Paris :Delchaux et Nieslé.334p

Chomsky.N. (1979). *Structure didactique* .Paris : points essais. 175p

Cyr.P.(1998) . *Les stratégies d'apprentissage*. Paris :CLE international .182p

Delannoy.C.(1994) . *Une mémoire pour apprendre.* Paris : hachette éducation .120p

De Man De.M-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et procédure de construction de sens*. Paris : Vriend . 380p

Devaly .M.(1993). *De l'apprentissage à l'enseignement* .Paris :ESF Editeur.167p

Dolz.J.,Schneuwly.B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris :ESF editeur (réed. 2002) 211p

Douglas Billet.C. (2000) . "*Words in mind* " , in *New standpoints* September 2000 n°5 ,pp3-5

Dubé.L. (1996). *Psychologie de l'apprentissage, presse de l'université du Quebec , sillery Quebec 182p*

Forster.S. (2005). *Comment le cerveau apprend les langues*, in *éducateur* numéro spécial « apprendre les langues » ,p12

Fortin . G., Chevrier. J., Leblanc. R. et Théberge. M. (2000). L*e style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité*, in *Éducationet francophonie*. Récupéré du site de la revue: http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/05-fortin.html

Freinet.C. (1969). *Tome 2 , la méthode naturelle de dessin*. Paris : Delachaux et Niestlé. 352p

Gaonac'h.D. (1992) . *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* .Paris : LAL.205p

Gautier.A.(1981). *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire.* Paris :les langues modernes.542p

Gimonet.B. (2005). *Les notes à l'école* .Paris/savoir et formation. 304p

Giordan.A.,Guichard.F.,Guichard.J. (1997). *Des idées pour apprendre*. Paris :Z éditions.340p

Glassman.D.(2001). *L'accompagnement scolaire* .Paris :PUF.305p

Hadji.C. (1990) . *L'évaluation, règles du jeu, des intentions à l'action* .Paris :ESF editeur.180p

Halliday .M.A.K . (1962) . *Linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement des langues ;*Paris : l'Harmattan 334p

Jacquard.A. (1989) . *C'est quoi l'intelligence* ? . Paris : Seuil. 88p

Jurgensen.G. (1981). *A peine un désordre* ;Paris, Robert Lafont ;158p

Lieurry.A . (2009) . *Psychologie et cerveau*. Paris : Dunod.307p

Le Boterf .G. (1995) . *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris/ organisation

Legendre .J. (2003) « *rapport de formation : session ordinaire de 2003 -2004 , annexe au procés verbal de la séance du 12 novembre 2003,n° 63 SENAT »* , au nom de la commission des Affaires Culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France

Lokman .D.,Hüseyin .G. (2009) . *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE,* in *université de Marmara Synergies*, Turquie n° 2 ,2009 ,PP125-138

Mackay.W-F.(1966,trad 1972).Principe de didactique analytique :analyse scientifique de l'enseignement des langues. Paris,Didier. 713p

Madinez.P.(1996) . *La didactique des langues étrangères* .Paris :PUF (2002) . 127p

Malcuit.G. , ,Maurice .P.,Pomerleau. A. (1995) *Psychologie de l'apprentissage .thermes et concepts,* Quebec :Edisem Maloine , université d'ottawa, Canada et Middle Bury Collehe USA

Marquillo .M. ,Laury .A. (2003). *L'interprétation de l'erreur* .Paris : CLE international .128p

Matthley .M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Paris : Peter Lang . 230p

Meirieu .P. (1987). *Apprendre , oui … mais comment ?* . Paris :ESF editeur (réed 1995) . 193p

Meirieu .P. (1989) . *quelle formation pour les enseignants ?*. Paris : de boeck université.294p

Merle .P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF. 323 p

Merle.P . (1998) . *Sociologie de l'évaluation*. Paris : PUF . 130p

Merle. P. (2005). *L'élève humilié , l'école un espace de non droit*. Paris : Presse universitaire de France Puf. 214p

Mialaret .G. (2003) . *Psychologie de l'évaluation* . Paris : PUF.130p

Moirant.S. (1990) . *Enseigner à communiquer en langue étrangère* .Paris : Hachette.188p

Montandon .C. (1997) . *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : l'Harmatan .256p

Noyau .C. , Porquier.R. (2001) . *Communiquer dans la langue de l'autre* :Paris presse universitaire Vincennes 195p

O Neilol .C . (1993) . *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier . 298p

Perrenoud .P. (1998) . *L'évaluation des élèves, de l'excellence à la fabrication des apprentissages*. Paris :De boeck université . 117p

Piaget.J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob . 282p

Puren .C. (1992). *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*, in l*es cahiers pédagogiques* n° 438, décembre 2005, pp12-29

Puren.C . (1998) . *Histoire et méthodologie de l'enseignement des langues* .Paris : Nathan international . 500p

Quivy .R. ,Van Campenhoudt .L (1988) . *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod. (réed 1995) 288p

Rayou.P. (2004) . *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris . Bayard. 300p

Reuteur.Y. (1984). *Pour une pratique de l'erreur*, in *Pratiques* n° 44 décembre 1984, pp117-126

Rivenc .P. (2003) . *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde : la méthodologie*. Paris : De Boeck université . 380 p

Rosenberg.S. (1997) . *L'anglais à l'école* . Paris : RETZ. 216p

Saussure .F. (1916). *Cours de linguistique générale* .Paris :payot .520p

Skinner.B.F.(1969). *L'analyse expérimentale du comportement*. Paris : Charles Dessart .406p

Tagliante.C.(2005). *L'évaluation et le cadre européen des langues*. Paris : Techniques de classe. 207p

Testu .F. ,Fotinos.G. (1996) . *Aménager le temps scolaire* .Paris : Hachette .287p

Testu .F. (2001) . *L'enfant et ses rythmes*. Paris : Calman Levy .196p

Volger. H. (1996). *L'évaluation* .Paris : Hachete éducation .351p

Vygotsky.L. (1997) . *Pensée et langage.* Paris : la dispute .523p

V.2 BIBLIOGRAPHIE PAR THEMES ET ANNEE DE PARUTION:

Évaluation

Hadji.c. (1990) . *L'évaluation, règles du jeu, des intentions à l'action* .Paris :ESF editeur.180p

Bolton .S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Didier /hatier .143p

Puren .C. (1992) . *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues* , in l*es cahiers pédagogiques* n° 438 ,décembre 2005 ,pp12-29

Le Boterf .G. (1995) . *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris/ organisation

Merle .P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF. 323 p

Volger. H. (1996). *L'évaluation* .Paris : Hachette éducation .351p

Merle.P . (1998) . *Sociologie de l'évaluation*. Paris : PUF . 130p

Perrenoud .P. (1998) . *l'évaluation des élèves , de l'excellence à la fabrication des apprentissages*. Paris :De boeck université . 117p

Chatel.E. (2001). *Comment évaluer l'éducation* .Paris :Delchaux et Nieslé.334p

Antibi , A . (2003). *La constante macabre.* Paris : math'adore . 160p

Barlow .M .(2003) . *L'évaluation, mythe et réalité* .Paris : pédagogie.130p

Mialaret .G. (2003) . *Psychologie de l'évaluation* . Paris : PUF.130p

Aubegny .J. (2004). *L'évaluation en IUFM* . Paris : l'Harmattan. 162p

Gimonet.B. (2005). *Les notes à l'école* .Paris/savoir et formation.304p

Merle. P. (2005). *L'élève humilié , l'école un espace de non droit*. Paris : Presse universitaire de France Puf. 214p

Tagliante.C.(2005). *L'évaluation et le cadre européen des langues*. Paris : Techniques de classe. 207p

Beaco.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* .Paris : Didier.307p

Bressoux .P.() . *Quand les enseignants jugent leurs élèves* . Paris :éducation et formation PUF.190p

Apprentissage

Saussure .F. (1916). *Cours de linguistique générale* .Paris :payot .520p

Bachelard.G.(1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris :Vrin .

Freinet.C. (1969). *Tome 2 , la méthode naturelle de dessin*. Paris : Delachaux et Niestlé. 352p

Skinner.B.F.(1969). *L'analyse expérimentale du comportement*. Paris : Charles Dessart .406p

Chomsky.N. (1979) . *Structure didactique* .Paris : points essais. 175p

Gautier.A.(1981). *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire.* Paris :les langues modernes.542p

Meirieu .P. (1987). *Apprendre , oui … mais comment ?* . Paris :ESF editeur (réed 1995) . 193p

Jacquard.A. (1989) . *C'est quoi l'intelligence* ? Paris : Seuil. 88p

Meirieu .P. (1989) . *Quelle formation pour les enseignants ?*. Paris : de boeck université.294p

Gaonac'h.D. (1992) . *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* .Paris : LAL.205p

Devaly .M.(1993). *De l'apprentissage à l'enseignement* .Paris :ESF Editeur.167p

Delannoy.C.(1994) . *Une mémoire pour apprendre.* Paris :hachette éducation .120p

Malcuit.G. , ,Maurice .P.,Pomerleau. A. (1995) . *Psychologie de l'apprentissage .thermes et concepts,* Quebec :Edisem Maloine , université d'ottawa, Canada et Middle Bury Collehe USA

Dubé.L. (1996). *Psychologie de l'apprentissage,* presse de l'université du Quebec , sillery Quebec 182p

Matthley .M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Paris : Peter Lang . 230p

Testu .F. ,Fotinos.G. (1996) . *Aménager le temps scolaire* .Paris : Hachette .287p

Giordan.A.,Guichard.F.,Guichard.J. (1997). *Des idées pour apprendre*. Paris :Z éditions.340p

Montandon .C. (1997) . *L'éducation du point de vue des enfants*.Paris : l'Harmatan .256p

Vygotsky.L. (1997) . *Pensée et langage.* Paris : la dispute .523p

Cyr.P.(1998) . *Les stratégies d'apprentissage*. Paris :CLE international .182p

Piaget.J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacob . 282p

Boimare .S. (1999) .*L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod (réed 2004). 200p

Fortin . G., Chevrier. J., Leblanc. R. et Théberge. M. (2000). L*e style d'apprentissage : un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité*, in *Éducation et francophonie*. Récupéré du site de la revue: http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/05-fortin.html

De Man De.M-J. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et procédure de construction de sens.* Paris : Vriend . 380p

Glassman.D.(2001). *L'accompagnement scolaire* .Paris :PUF.305p

Testu .F. (2001) . *L'enfant et ses rythmes*. Paris : Calman Levy .196p

Rivenc .P. (2003) . *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde : la méthodologie*. Paris : De Boeck université . 380 p

Bastien Tonniazzo .C. (2004). *Apprendre à l'école* .Paris : sociétale .191p

Rayou.P. (2004) . *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris . Bayard. 300p

Forster.S. (2005). *Comment le cerveau apprend les langues*, in *éducateur* numéro spécial « apprendre les langues » ,p12

Bourgeois .E. (2006). *Apprendre et faire apprendre* .Paris : 297p

Lieurry.A . (2009) . *Psychologie et cerveau*. Paris :Dunod.307p

Langues étrangères

Saussure .F. (1916). *Cours de linguistique générale* .Paris :payot .520p

Gautier.A.(1981). *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire.* Paris :les langues modernes.542p

Moirant.S. (1990) . *Enseigner à communiquer en langue étrangère*.Paris : Hachette.188p

Bolton .S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Didier /hatier .143p

Gaonac'h.D. (1992) . *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* .Paris : LAL.205p

Besse.H. (1993). *Grammaire et didactique des langues* .Paris :Hatier/didier .236p

O Neilol .C . (1993) . *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier . 298p

Madinez.P.(1996) . *La didactique des langues étrangères* .Paris :PUF (2002) . 127p

Matthley .M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Paris : Peter Lang . 230p

Rosenberg.S. (1997) . *L'anglais à l'école* . Paris : RETZ. 216p

Byram .Z. (1998). *« La compétence socio culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues »* in *le français dans le monde* , n°spécial Juillet 1998

Dolz.J.,Schneuwly.B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris :ESF editeur (réed. 2002) 211p

Puren.C . (1998) . *Histoire et méthodologie de l'enseignement des langues* .Paris : Nathan international . 500p

De Man De.M-J. (2000). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et procédure de construction de sens. Paris : Vriend . 380p

Douglas Billet.C. (2000) . "*Words in mind* " , in *New standpoints* September 2000 n°5 ,pp3-5

Noyau .C. , Porquier.R. (2001) . *Communiquer dans la langue de l'autre* :Paris presse universitaire Vincennes 195p

Candelier .M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire* .Paris : Deboeck.130p

Legendre .J. (2003) «r*apport de formation : session ordinaire de 2003 -2004 , annexe au procés verbal de la séance du 12 novembre 2003,n° 63 SENAT* , au nom de la commission des Affaires Culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France

Forster.S. (2005). *Comment le cerveau apprend les langues*, in *éducateur* numéro spécial « apprendre les langues » ,p12

Halliday .M.A.K . (1962) . *Linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement des langues*

Erreurs

Reuteur.Y. (1984). *Pour une pratique de l'erreur*, in *Pratiques* n° 44 décembre 1984, pp117-126

Astolfi.J –P. (1997). *L'erreur pour enseigner*. Paris : ESF Editeur 128p

Marquillo .M. ,Laury .A. (2003). *L'interprétation de l'erreur* .Paris : CLE international .128p

Lokman .D.,Hüseyin .G. (2009) . *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE,* in *université de Marmara Synergies*, Turquie n° 2 ,2009 ,PP125-138

V.3 SITES INTERNET

Site legifrance pour la Loi d'orientation du programme pour l'avenir de l'école n°2005-380 23 avril 2005 ,l' Arrêté du 10 mai 2005 sur les modalités d'organisation du concours de professeurs des écoles , et le Décret n°2005 1011 du 22 août 2005 sur l'organisation de l'enseignement des langues

Site du Cadre européen commun de références pour les langues

VI. Table des Matières

Sommaire 2
Quatrième de couverture 4
Introduction générale 6

Partie 1 : Réflexion et concepts 8

I.De la réflexion à la recherche action 9

I.1Genèse du projet 9
I.2 Cadre institutionel 12

II. L'évaluation un dispositif pédagogique adapté aux besoins éducatifs ? 20

II.1 Introduction 20
II.2 Les types d'évaluation 21
II.3 Les formes de résultats 22
II.3.1 La correction sommative 22
II.3.2 Le résultat acronymique 25
II.3.3 Le résultat sans notation 26
II.4 L'évolution de l'évaluation 27
II.5 Un autre regard sur l'évaluation : l'approche par compétences 29
II.5.1 Définition 29
II.5.2 La compétence en langue étrangère par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues 30
II.5.3 Le portefolio des langues 33
II.5.4 Réflexions sur cette approche par compétences 33
II.6 Conclusion 34

III. Compréhension des notions d'apprentissage et d'apprenant pour une meilleure pédagogie 36

III.1 Introduction 36
III.2 Les phases d'apprentissage 38
III.2.1 L'acquisition 38
III.2.2 L'aisance 38
III.2.3 La rétention 39
III.2.4 La résistance/ endurance 39
III.2.5 Le transfert 39
III.2.6 L'application 39
III.3 Les théories d'apprentissage 40
III.3.1 L'empirisme 40
III.3.2 Le rationalisme 42
Les méthodes d'apprentissage 42
III.4.1 Apprentissage par imitation 42
III.4.2 Apprentissage par association 43
III.4.3 Apprentissage par essais et erreurs 43
III.4.4 Apprentissage par explication 44

III.4.5 Apprentissage par répétition..... 44
III.4.6 Apprentissage combiné 44
III.4.7 Apprentissage par immersion..... 44
III.5 Les types d'apprenants 45
III.5 .1 Type 1 : Le divergent (concret-réféchi). 45
III.5 .2 Type 2 L'assimilateur (réfléchi- abstrait)..... 46
III.5 .3 Type 3 Le convergent (abstrait-actif). 46
III.5 .4 Type 4 L'exécutant (concret-actif)..... 46
III.5 .5 tableau récapitulatif de la relation enseignant / apprenants..... 46
La connaissance se transmet 47
La connaissance s'acquiert..... 47
La connaissance se construit 47
III.6 Conclusion..... 48

IV. L'oral en classe de langue pour une meilleure appropriation des schèmes de la langue étrangère 49

IV.1 Introduction..... 49
IV.2 Théories et méthodes d'appropriation des langues étrangères..... 52
IV.2.1 Théories d'acquisition des langues étrangères..... 52
IV.2.1.1La conception béhavioriste 52
IV.2.1.2 La conception mentaliste 53
IV.2.1.3 La conception constructiviste et socio cognitive 54
IV.2.3 Méthodes d'apprentissage des langues étrangères..... 57
IV.3.1La méthode dite naturelle ou en immersion :..... 57
IV.3.2La méthode grammaire traduction ou lecture traduction 58
IV.3.3Les méthodes audio orale, structuraux global audio visuel et communicatives59
IV.3.4 La méthode communicative..... 60
IV.4 Pratique et évolution de l'oral dans l'enseignement des langues..... 62
IV.4.1 Pratiques de l'oral en classe de langue..... 62
IV.4 .1.1L'exposé..... 63
IV.4 .1.2 La conversation 63
IV.4 .1.3Le débat..... 64
IV.4 .1.4 Les exercices oralisés..... 64
IV.4 .1.5 La leçon oralisée 65
IV.4.2 L'évolution de l'oral dans l'enseignement des langues 65
IV.3 Réflexion sur la notion d'erreur à l'oral..... 68
IV.3.1 De la faute à l'erreur 68
IV.3.2 Les différents types d'erreurs..... 69
IV.3.2 .1 Les erreurs relevant de la compréhension des consignes/ du discours 69
IV.3.2 .2 Les erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique 69
IV.3.2 .3 Les erreurs témoignant des représentations nouvelles de l'élève 69
IV.3.2 .4 Les erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles..... 70
IV.3.2 .5 Les erreurs provenant de la démarche adoptée par l'élève 70
IV.3.2 .6 Les erreurs liées à la surcharge cognitive 70
IV.3.2 .7 Les erreurs sur la langue elle-même :prononciation, code ,ordre des mots71
IV.3.3 La particularité de l'erreur orale 72
IV.3.4 L'erreur comme outil pédagogique..... 73
IV.5 Conclusion 77

V. Problématisation et hypothèses de recherche 78

VI. Conclusion 79

Partie 2 Méthodologie de la recherche 81

I.Introduction 82

II.Présentation du terrain de recherche et de la méthodologie 82

II.1 Population 82
II.1.1 Le collège A, Reims (51) 83
II.1.2 Le collège B, Reims (51) 85
II.1.3 Le lycée C, Reims (51) 87
II.2 Méthodologie de recueil de données 88
II.2.1 L'observation 88
II.2.2 L'entretien semi -directif 92
II.2.3 Le questionnaire 96

III. Analyse des différentes données récupérées 98

III.1 L'observation 98
III.1.1 Contexte 98
III.1.2 Grille 99
III.1.3 Analyse 105
III.2. L'entretien 109
III.2.1.Contexte 109
III.2. 2 Grille 110
II.2.3 Analyse 116
III.3 Le questionnaire 118
III.3.1 Contexte 118
III.3.2 Grille 119
III.3.3 Analyse 125

IV. De l'analyse des données à la vérification des hypothèses 127

IV.1 Introduction 127
IV.2 Hypothèse 1 127
IV.3 Hypothèse 2 129
IV.4 Hypothèse 3 133
IV.5 Conclusion 140

V. Conclusion 142

Partie 3 : Annexes 144

I. Recueil de données 145

I.1 L'observation 145
I.1.1Observation de la classe A de Mme M 145
I.1.2 Observation de la classe B de Mme P 150
I.1.3 Observation de la classe C de Mr T 154
I.2 L'entretien 157
I.2.1 Entretien avec Mme M., le 18 mars 2010 de 11h45 à 12H10 157
I.2.2 convention de transcription 164
I.3 Le questionnaire 165

II. Textes officiels 173

II.1 Bulletin officiel [B.O] n° 31 du 1er Septembre 2005 – mene 0501621D 173

II.2 Circulaire n° 97-123 du 23/05/1997 176
II.3 Circulaire N°92-234 du 19-08-1992 (rectifiée) BOEN N°33 du 3-09-1992 :..... 181

III. Niveaux communs de compétences – Échelle globale..... 184

IV. Portefolio des langues 189

V. Références 229

V.1 Bibliographie par auteurs 229
V.2 Bibliographie par thèmes et année de parution: 233
Évaluation..... 233
Apprentissage 234
Langues étrangères 235
Erreurs 236
V.3 Sites internet 237

VI. Table des Matières 238

Présentation orale de la soutenance du 28 Juin 2010 à 14h00 (rajouté à postériori)

Jury :Hervé Breton et Roger Fonteneau

Plan de la soutenance transmis au jury

Soutenance de M1 : lundi 28 Juin 2010 à 14h00

L'évaluation de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères :

Etudes sur les pratiques enseignantes des classes de collèges et de lycées.

Déroulement de la séance :

I. **Présentation du contexte de recherche par l'étudiant**
   1) Introduction : du trajet au projet
   2) La recherche : concepts, terrain et méthodes
   3) L'apport de la recherche

II. **Question des examinateurs et réponses de l'étudiant**

III. **Conclusion de l'étudiant**

IV. **Délibération du jury**

Documents transmis au jury

Population	localisation	Critères de choix	niveaux	Particularités élèves	Elèves par classe	Particularités Professeur
Le collège A ,Reims (51)	Périphérie ZEP	l'effectif réduit	3ème 6ème	Quelques élèves polyglottes	11 13	Dernière année Expérience variée
Le collège B Reims (51)	Centre ville	Bi langue	6ème	Elèves choisis sur dossier	25	Professeur avec 5 ans d'ancienneté
Le lycée C Reims (51)	Centre ville	Générale européenne	2nd 2nd	--------- Choisis sur dossier	35 35	Professeur n'ayant pas le français pour langue maternelle investi dans des échanges franco américain et correcteur de CAPES

Tableau 1 : récapitulatif de la population étudiée en 2010

méthode	justification	moyen	population
observation	Observation instantanée du comportement sans intermédiaire	Installation dans le fond de la classe Prise de note au jour le jour	Les classes A, B,C

Entretien	semi directif pour aborder les thèmes souhaités	Questions par thèmes, non connue de l'interviewe enregistrement	Le professeur de la classe A
questionnaire	Obtenir un panel d'informations plus grand*	Items à choix multiples Cochez un seul item	Les élèves des classes A ,B,C

- problème d'autorisations parentales

tableau 2 :les méthodes employées

Documents personnels appris par cœur et présenté lors de la soutenance

Bonjour je vais vous présenter mon sujet de mémoire qui s'intitule : l'évaluation de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères

Après avoir retracé la genèse du projet, nous aborderons nos trois concepts: Evaluation, Apprentissage et Oralité en langue étrangère puis nous décrirons la population et les méthodes employées pour terminer par l'apport de la recherche,

La réalisation de ce travail a été rendu possible par la formation en Sciences de l'Education et Ingénierie de la Formation.

Introduction : du trajet au projet

Depuis de nombreuses années l'envie d'enseigner et de réfléchir sur des pratiques pédagogiques a guidé mes choix d'études.

Après l'obtention d'un baccalauréat littéraire à Reims j' ai suivi une formation d'anglais et au cours de la troisième année j'ai découvert un module de Français Langue Etrangère.

J'ai ainsi été sensibilisée à de nombreuses méthodes d'apprentissage des langues étrangères et j'ai réalisé que j'étais plus intéressée par la méthode d'acquisition que par le contenu à transmettre.

Ma licence en poche j'ai décidé de mettre en pratique mes connaissances sur le terrain en donnant des cours de soutien à des élèves en grandes difficultés scolaires, en aidant des étudiants à préparer des concours .

Cette année de pratique m'a permis de mettre en évidence qu'il existait un problème méthodologique d'apprentissage fondamental **qui entraine** un manque de motivation **qui entraine** une certaine paresse

Par exemple en langue, Pourquoi, alors que les cours sont de plus en plus présents à l'école, que les médias véhiculent des cultures chaque jour plus nombreuses (notamment avec

internet) et que les enfants sont imprégnés de culture anglo-saxonne (jeu vidéo, série télévisée…) ne parlent- ils pas au moins une langue étrangère ? ne s'intéressent ils pas à la culture de leurs voisins ?

Comment, se fait il , alors que les moyennes en classe ne sont pas catastrophiques un élève à 15 de moyenne et un élève à 5/20 de moyenne s'expriment de la même manière? Comment pourrait- t on rendre compte d'une réelle capacité d'expression orale ?

J'ai tenté d'approfondir ces questions en assistant à des colloques pédagogiques , durant lesquels j'ai rencontré des spécialistes des sciences de l'éducation , tels que François Testu , René Clarisse ou Rémi Thibert, qui m'ont orienté à entreprendre le master de sciences de l'éducation et ingénierie de la formation de Tours.

La réflexion engendrée par ce cursus m'a permis petit à petit de comprendre que les professeur et les élèves) sont enfermés dans un système méthodologique dont ils ne peuvent s'extraire .

En tant que linguiste , j'ai naturellement choisi le vecteur de la langue vivante pour observer ce système en me focalisant sur les méthodes de l'oral pour deux raisons : d'une part parce que chrono-biologiquement la langue est un moyen de communication oral avant d'être écrite, d'autre part parce que pour moi l'intérêt d'apprendre une langue c'est avant tout la parler.

J'ai choisi d'étudier ce sujet en me basant sur l'analyse de trois concepts, à savoir

L'évaluation, qui dans le domaine scolaire permet de mesurer la qualité d'un établissement, des pratiques enseignantes, des savoirs maitrisés par l'élève, …, et peut être diplômante ou non.

L'apprentissage, qui est l'acquisition de savoir-faire, de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles.

Et l'oral ;Par son appellation même, la discipline des « langues vivantes est immédiatement évocatrice de l'oral:

⇨La langue est un système structuré de signes phonétiques (parole) et graphiques (écriture) propre a une communauté

⇨Le terme < vivante> désigne une langue communautaire utilisée oralement de façon suffisante pour en permettre une évolution spontanée.

terrain :population et méthodes

l'étude de ces trois concepts à fait émerger trois hypothèses :

1) l'évaluation peut jouer un rôle pédagogique dans l'apprentissage.

2)l'apprentissage d'une langue doit tenir compte du contexte extra scolaire dans lequel elle peut s'utiliser

3)une approche orale de la langue étrangère facilite son appropriation et utilisation

Que j'ai vérifié sur le terrain auprès de certaines populations et avec des méthodes particulières que j'ai reporté sur deux tableaux que je vous invite à prendre

Population (il s'agit du tableau 1)

Population	localisation	Critères de choix	niveaux	Particularités élèves	Elèves par classe	Particularités Professeur
Le collège A ,Reims (51)	Périphérie ZEP	l'effectif réduit	3ème 6ème	Quelques élèves polyglottes	11 13	Dernière année Expérience variée
Le collège B Reims (51)	Centre ville	Bi langue	6ème	Elèves choisis sur dossier	25	Professeur avec 5 ans d'ancienneté
Le lycée C Reims (51)	Centre ville	Générale européenne	2nd 2nd	--------- Choisis sur dossier	35 35	Professeur dont la langue maternelle n'est pas le français investi dans des échanges franco américain et correcteur de CAPES

Tableau 1 : récapitulatif de la population étudiée en 2010

Méthode (la je vous invite à prendre le tableau 2)

méthode	justification	moyen	population
observation	Observation instantanée du comportement sans intermédiaire	Installation dans le fond de la classe Prise de note au jour le jour	Les classes A, B,C
Entretien	semi directif pour aborder les thèmes souhaités	Questions par thèmes, non connue de l'interviewe enregistrement	Le professeur de la classe A
questionnaire	Obtenir un panel d'informations plus grand*	Items à choix multiples Cochez un seul item	Les élèves des classes A ,B,C

- problème d'autorisations parentales

tableau 2 :les méthodes employées

Conclusion : apport de la recherche et ouverture professionnelle

Ceci étant posé , voila l'analyse que j'en ressors

L'évaluation peut jouer un rôle pédagogique si elle est utilisée dans l'ensemble de ces fonctions

Que le lien entre les apprentissages (extra scolaire / scolaire) permet une amélioration des compétences et motive l'apprenant

Que la dimension orale joue un rôle important dans l'acquisition et la maitrise de la langue

Nos trois hypothèses sont donc vérifiées !!!!!

A travers cette étude j'ai pu découvrir et apprendre comment organiser une recherche en élaborant un projet de départ, et m'approprier différentes méthodes.

Cette étude m'a aussi confort dans l'idée que le problème venait essentiellement d'un manque de méthode dans la formation des enseignants .Ainsi l'oral semble être leur préoccupation première puisqu'ils estiment que parler permet de mieux appréhender une langue étrangère, mais leur formation , basée sur des contenus de matières et non sur les façons de les transmettre , ne leur permet pas d'exploiter pleinement cette dimension de la langue.

Les nombreuses recherches sur les divers concepts qui articulent ce mémoire ont mis en évidence que nombreux étaient ceux qui s'intéressaient à cette question d'évaluation de l'oral en langue étrangère (enseignants, chercheurs, auteurs, pédagogues…) et tentaient d'améliorer la situation actuelle, notamment en proposant des modèles d'apprentissage et d'évaluation.

Enfin la rédaction de ce mémoire m'a permis de travailler un sujet latent depuis de nombreuses années, **sujet** que je souhaite approfondir par un master 2 en m'intéressant à la notion d'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère et en travaillant sur une méthodologie comportementale des apprentissages , quelque soit la typologie des publics.

.

Dernier mot : chaque leçon doit être une réponse (Dewey)

ou tout le monde aimerait savoir mais pas nécessairement apprendre (Meirieu)

appréciation du jury

- l'exposé oral est fluide, clair, concis
- l'enjeu du master 1 science de l'éducation est bien identifié
- les tableaux de synthèses des méthodes sont bien articulés et permettent de mieux comprendre les liens entre ces méthodes
- l'introduction du mémoire nous place directement dans le sujet
- la partie sur les compétences et l'analyse que vous en faites est très intéressante
- ce travail permet de mieux comprendre de l'intérieur la défaillance du système d'apprentissage des langues
- les trois méthodes différentes sont une méthodologie originale, élaborée, complexe, raisonnée et très bien
- le travail sur les hypothèses et les analyses est très rigoureux
- le questionnaire est très bien fait et il aurait été bien de marquer qu'il était de vous-même
- tout cela illustre bien que tout dispositif d'apprentissage est tributaire de l'évaluation
- il aurait été intéressant de donner d'avantage son opinion personnelle sur les hypothèses et leur analyse

Questions posées :

À votre avis quel est le but de l'enseignement des langues dans la scolarité ?

l'enseignement des langues doit permettre à l'individu de se mouvoir plus facilement dans un monde professionnel en pleine mutation (délocalisation, mutation à l'étranger) mais aussi d'apprendre par la langue à interpréter la culture de l'autre (pour le plaisir de la découverte , mais aussi pour une meilleur compréhension à l'heure de la mondialisation)

concernant l'apprentissage des langues dans le contexte scolaire, les nombreux textes de lois affirme qu'il s'agit de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer dans une langue autre que la leur ; de mon point de vue , l'enseignement des langues tel qu'il est pratiqué dans les établissements scolaires n'atteint pas cet objectif puisque non seulement les élèves sont incapables de communiquer en languie étrangeres mais surtout se détournent de cet apprentissage ; le blocage peut même continuer au delà de la scolarité puisque de nombreux adultes se révélant incapables de parler une langue autre que la leur déclarent souvent qu'ils étaient mauvais à l'école.

L'enseignement des langues en milieu scolaire me semble donc provoquer l'effet inverse.

Faudrait-il mettre en place une éducation de la compétence pour obliger les professeurs à l'utiliser ?

Oui et non. je pense que l'éducation de la compétence existe déjà dans le sens ou à la fin d'une année professeurs et parents d'élèves s'attendent à ce que l'élève sache faire telle ou telle chose.

En revanche le découpage en séance de travail ne met pas en valeur les compétences à acquérir et n'informe pas les élèves de ces compétences.

Je pense donc que c'est au niveau du découpage des programmes qu'il conviendrait d'avantage d'intervenir. Les professeurs de langues ont pour but de faire parler leurs élèves et de les rendre « bilingues « en fin d'année. Mais l'articulation entre les différentes leçons ne permettent pas à l'élève d'appréhender les savoirs contenus dans ces leçon et de se créer u véritable portefeuille de compétences. Je pense donc que pour arriver à un travail par compétence il faudrait inclure les élèves dans cette démarche (ce qu'ils attendent du cours de langue) et d'avantage articuler les notions développées dans les cours. Pour quelqu'un

maitrisant l'anglais, le manuel scolaire renferme tout le nécessaires pour devenir bilingue, encore faut il savoir l'utiliser. Je pense donc plus que c'est une pédagogie de la transmission des savoirs qu'il faudrait privilégier plutôt qu'une éducation de la compétence bien que la pédagogie soit une compétence (d'où le oui)

N'y a-t-il pas un lien entre la mobilité et l'apprentissage des langues ?

Oui, il existe un lien très fort, de mon point de vue, entre mobilité et langues, bien que ce ne soit pas le critère principal qui attire les individus vers cet apprentissage.

Tout dépend de ce qu'on entend par mobilité ;

Si c'est le déplacement dans l'espace, l'usage de la langue offre bien des facilités : se faire comprendre, mais aussi comprendre la culture (car le langage façonne la vision du monde) et mieux s'y couler pour différentes raisons stratégiques.

Maintenant on peut aussi voir la mobilité comme l'action de se déplacer. Déplacement qui n'est pas spécialement spatial mais qui peut être cognitif. Apprendre une autre langue c'est penser comme l'autre, adopter sa vision de la réalité et la confronter avec la sienne propre. C'est aussi du même coup prendre conscience de sa propre identité linguistique.

Apprendre plusieurs langues c'est faire le lien entre quelque chose qui relie universellement les hommes : le langage

A travers le langage des autres on peut réfléchir sur notre propre construction et utilisation du langage, les mots empruntés, détournés.

Note finale obtenue : 17/20

QUATRIEME DE COUVERTURE

Université : Arts et Sciences Humaines François Rabelais - Tours

Année : 2009-2010

Titre : L'évaluation de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères :

Sous titre : Etudes sur les pratiques enseignantes des classes de collèges et de lycées.

Présentée par : Grodet Anne-Cécile

En vue de : rédaction du Master Professionnel 1ère année – Arts, Lettres & langues

Mention- Langues, Education et Francophonie

Spécialité- Sciences de l'Education

Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

Après une période de centrage sur les méthodes, suivie d'une période de centrage sur l'apprenant , nous en sommes aujourd'hui à envisager les parcours et les procédures d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères d'une façon plus globale , mais surtout en introduisant une dimension orale (cours de littérature en langue étrangère pour les filières littéraires , adoption du Cadre Européen Commun de références pour les Langues…).

Ce travail met l'accent sur le dispositif pédagogique qu'est l'évaluation et tente de comprendre la difficulté d'acquisition d'une langue étrangère chez des apprenants de cycle secondaire en s'intéressant à la pratique de l'oral en classe de langue.

Cette recherche est contextualisée par des observations, des entretiens et des questionnaires effectués sur des enseignants et des élèves de collèges et lycées.

Les données recueillies permettent d'illustrer la restriction que font les enseignants de l'évaluation et le manque de lien entre les apprentissages, responsables, en grande partie, de la difficulté des élèves à assimiler des savoirs trop éloignés de leurs besoins.

Cette étude illustre aussi le manque de pratiques orales en classe de langue vivante, manque principalement dû à la formation restreinte des professeurs dans ce champ disciplinaire mais aussi au peu de règles institutionnelles régissant cet enseignement.

Mots Clefs : évaluation –compétences apprentissage –oralité langue étrangère erreur-

University : Arts and Humain sciences François Rabelais – Tours

Scholar year : 2009-2010

title : L'évaluation de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères :

sub title : études sur les pratiques enseignantes des classes de collèges et de lycées.

by : Grodet Anne-Cécile

In the aim of : rédaction du Master Professionnel 1ère année – Arts, Lettres & langues
Mention- Langues, Education et Francophonie
Spécialité- Sciences de l'Education
Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation

After researchers studied methods, then learners, they nowadays are going to consider career and methods of teaching foreign languages with a more general point of view and above all including the oral dimension (foreign language literary classes for the Arts sections, adoption of the European common framework for languages …).

This work stresses the evaluation as an educational system and tries to understand why high school students have some difficulties in learning and using foreign languages. To understand that problem the author takes an active interest in the ordinary run of things of the oral methods in language classes.

This research is put into practise through out observations, interviews and question papers made on teachers and students from junior and senior high schools. The piece of information caught on that way can explain the restriction made by the teachers and the existing gap between learning and needs, which constitutes a huge part if the difficulties to learn a foreign language.

That work also shows the lack of oral practices in living languages, lack caused by the teachers limited training in that field, but the limited institutional instructions on that subject too.

Key words: evaluation – skills- learning-oral practices- foreign languages – mistakes