

Formateur : Stéphane Brunel (enseignant en lycée, académie d'Orléans-Tours)

Thème : Entraîner et évaluer par compétences.

Problématique : Comment différencier entraînement et évaluation ? Comment construire des compétences ?

Compte rendu d'après ce qui a été dit.

Bien différencier l'entraînement dans les 5 activités langagières. La CO n'est pas une île au milieu de la langue mais elle a ceci de particulier que son support est évanescent. On s'attachera donc ici particulièrement à la CO qui permettra d'envisager les autres compétences.

Textes officiels.

Palier 1 – Préambule commun : La CO occupe une position stratégique qui conditionne la prise de parole des élèves. L'entraînement se doit d'être rigoureux et progressif avec discrimination des sons (et du sens) et des stratégies à mettre en place pour ce faire.

Entraînement et évaluation :

Le constat auquel on peut se livrer dans les pratiques de classe est que le document est souvent abordé avec une « **fiche de compréhension** ». Les réponses sont donc attendues sur des éléments définis d'avance. En termes de repérages, l'autonomie de l'élève est donc quasi inexistante et la situation est tout à fait inadéquate car on est loin d'une situation réelle d'écoute (on ne se promène en effet pas sur un trottoir avec une fiche de compréhension lorsqu'on est dans les pays concernés). La correction est généralement collective et le professeur *a l'impression* que les élèves ont compris. Or, il doit y avoir un **guidage vers la compréhension**. La *fiche* relève bien souvent de l'ordre du contrôle (de l'évaluation) et ne donne aucun outil qui permette de comprendre. On vérifie que l'élève a effectivement compris et si ce n'est pas le cas, cette vérification ne lui a apporté aucune stratégie transférable pour acquérir une certaine autonomie par rapport à l'activité.

L'exemple est donné du *work book*. C'est excessivement pratique parce que les exercices sont déjà faits et tous les élèves "fonctionnent" de la même manière et en même temps, mais on place les élèves en situation de *vérification* au lieu de les placer en situation *d'entraînement*. Il faut avant toute chose placer les élèves en situation d'entraînement, leur faire découvrir les processus mentaux de compréhension, leur donner les outils qui vont leur permettre d'acquérir (de bâtir) du sens progressivement. Il faut que l'élève acquière des stratégies transférables et jouer de l'interaction entre toutes les activités langagières.

Il convient donc de différencier parfaitement l'aide de l'entraînement.

Par exemple, dans la phrase extraite d'une CO : « *The burglars broke into the bank at 8.50* » [Ça marche aussi en espagnol : « *Los ladrones se introdujeron en el banco a las nueve menos diez* » (*Les cambrioleurs se sont introduits dans la banque à neuf heures moins dix*)], si l'on propose un QCM avec différentes heures, on ne testera pas la compréhension (et l'on est bien dans l'évaluation et non dans l'aide) on vérifiera uniquement la reconnaissance de l'expression « *ten to nine* ». On teste alors l'écrit, on a segmenté en lieu et place des élèves, **on les aide mais on ne les entraîne pas**. La véritable question à se poser est : *qu'est-ce qui important dans cette phrase ? quel en est le message essentiel ? que veux-je que les élèves retiennent ?*

Autre exemple (fiche extraite d'un site) : « *Pourquoi le journaliste a-t-il écrit un livre sur M. Jordan ?* ». Là encore, nous ne sommes pas dans l'aide à la compréhension mais bien dans la vérification de la compréhension.

Comment alors aider l'élève ? En lui faisant découvrir les processus mentaux en jeu dans la CO.

Il ne faut pas confondre non plus *entraînement* et *exposition à la langue* (« *Plus ils entendent, mieux c'est* »). L'*exposition* est fondamentale mais insuffisante car dans l'*exposition* l'élève ne joue aucun rôle et ne pourra rien transférer.

L'idée reçue selon laquelle le savoir se transmet est fautive. Un savoir se construit individuellement à partir d'une réflexion. L'élève doit prendre une part active dans la construction du savoir.

Il faut choisir le support dans la **zone proximale de développement**, quelque chose de pas trop éloigné de ce que peut faire l'élève, pas du même niveau, mais surtout pas en deçà, juste un peu au-dessus [NDLR : penser à Lacan qui disait que pour être un bon pédagogue il fallait avoir une leçon d'avance sur ses élèves].

Il est important de toujours réfléchir aux objectifs derrière une écoute : *Pourquoi leur faire écouter ce document ? A quoi cela va-t-il leur servir ? Qu'est-ce qu'on veut en faire ?*

L'approche actionnelle définie à partir du CECRL et des programmes adossés en 2006, a souvent été mal comprise. *Il faut donner du sens à..., il faut rendre l'élève acteur de...* Si l'élève sait qu'il écoute pour réussir telle ou telle activité un peu plus tard, l'exercice sera indubitablement plus rentable puisqu'il y aura une finalité et que l'élève l'investira de sens. En revanche, une CO pour la CO, qui finira en trace écrite sans transfert de savoir, sera bien moins rentable parce que désincarnée. Il convient de générer un besoin chez l'élève qui, de fait, n'écouterait pas de la même manière, d'où la notion de scénario. L'élève peut réaliser une nouvelle tâche à partir de ce qu'il a compris. La notion d'écoute *dans le but de* va lui permettre de développer des compétences, d'où un croisement des activités langagières.

Exemple : *Vous allez écouter un argumentaire puis vous devrez en rendre compte à votre supérieur afin de l'aider à prendre une décision.*

C'est très différent de l'écoute pour l'écoute. On écoute pour produire. Il faut savoir écouter convenablement pour produire convenablement. De plus, le phénomène de la compréhension est décentré, donc, dédramatisé. Il y a une mise en situation pour la réalisation d'une tâche. On développe une compétence.

Il y a des faits qui sont scientifiquement prouvés. Par exemple, certains élèves ne peuvent pas entendre l'anglais (ou toute autre langue) pour des raisons physiques. Les fréquences sonores du français s'arrêtent là où commencent celles de l'anglais (200 à 2000 hertz en français, 1800 à 12000 en anglais). A contrario, certains élèves peuvent tout entendre (par exemple des élèves exposés chez eux à plusieurs langues depuis la petite enfance). À la naissance, notre oreille est capable de tout entendre, à un an, l'oreille *se solidifie* et se centre sur la langue maternelle, un filtre se met en place, de nombreux phonèmes ne seront plus discriminés. Certains sons ne seront donc physiquement pas entendus. Le pédagogue, lui, peut proposer des stratégies de remédiation.

Le processus de CO n'est pas linéaire. Il en existe deux : le **processus de bas niveau** et le **processus de haut niveau**.

Lors du processus de haut niveau (trop souvent négligé dans notre enseignement) on va du sens à la forme : « *entends et comprends* », il y a un son, il doit te dire quelque chose. Il s'appuie sur le contexte dans lequel se trouve l'élève, sur sa propre expérience et sur sa connaissance du monde. Cela va lui permettre d'anticiper, d'émettre des hypothèses, de se faire une image mentale, de mettre en réseau etc. Ce sont des réflexes de l'ordre de l'inconscient.

Par exemple, dans une écoute les élèves ont relevé : CAR / CRASH / HOSPITAL. En fonction du vécu de chacun, cela va être positif (ils sont sains et saufs à l'hôpital), ou négatif (quelque chose d'extrêmement grave a eu lieu). Bien qu'ayant entendu la même chose, chaque élève va entendre différemment.

Plus sereinement, si le fragment entendu commence par une sonnerie de téléphone, l'élève pourra se livrer à des prédictions : c'est une conversation téléphonique, des locuteurs vont parler et vraisemblablement au moins deux. Si ce sont deux voix féminines, celle d'une adulte et celle d'une adolescente, il peut s'agir de la fille et de la mère...

Dans le processus de bas niveau (*Bottom up*) on part des formes et on remonte vers le sens : mot, agencement de sons, segmentation, phrase. Analyse à la lumière du contexte, on aboutit au sens fort, c'est-à-dire au haut niveau. Cela suppose une bonne maîtrise de la forme... et du sens.

Lors de la CO, aux possibles bruits de la bande son (voitures qui passent, musiques) s'ajoutent des éléments lexicaux (l'élément suprasegmental, en termes de linguistique, est ce qui n'est pas phonologiquement segmenté - comme les voyelles ou les consonnes- mais coexistant avec un ou plusieurs phonèmes en modifiant la prononciation, comme l'accent, l'intonation et le ton), des éléments sémantiques (connaissance du monde dans lequel se situe l'action ou auquel on se réfère).

L'élève émet des hypothèses qui vont se réduire et notre objectif de pédagogue est de faire en sorte qu'il restreigne effectivement le champ des possibles, notamment du point de vue intonatif, celui de la grammaire de l'oral, car bien souvent l'élève entend mais pour lui, ça ne fait pas sens. La grammaire de l'oral, ce sont les règles qui régissent le fonctionnement de langue orale. Il faut être conscient du fonctionnement de la langue, ce qui permettra de reproduire.

Dans le travail de compréhension, **la mémoire** joue un rôle fondamental. Il existe trois types de mémoire. La mémoire échoïque (perception auditive), la mémoire épisodique (à court terme, qui pourrait être représentée ainsi : _____ ; _____ ; _____) et la mémoire sémantique.

Que faisons-nous pour développer la mémoire de nos élèves ? Ce travail doit être mis en œuvre régulièrement (apprendre par cœur un poème, un dialogue, un extrait de texte en prose). **Les élèves ont parfois du mal à comprendre un message tout simplement parce qu'ils n'ont pas un réservoir lexical suffisant** (sans parler de l'impérieuse nécessité de les corriger sur la prononciation de la langue d'apprentissage).

Les élèves ont tendance à figer un son avec une écriture. Or, il y a des phonèmes rendus différemment et des phonèmes écrits différemment. Difficile d'intégrer des phonèmes dans une structuration syntaxique.

Ainsi, les phénomènes d'assimilation, par exemple, pourront poser problème (dans « *A lot of snakes and flies* », selon le grand principe linguistique de la tendance au moindre effort -articulatoire-, la préposition s'efface, disparaît. Si nous, nous en avons conscience, les élèves eux, n'en ont pas conscience). Il faut donc travailler ces phénomènes (et d'autres) pour que les élèves en prennent conscience dans l'acte d'écoute. Nous, professeurs, nous comprenons mais eux, élèves, parfois, n'entendent même pas.

Si l'élève ne produit pas, il n'entend pas. D'où la nécessité de l'entraîner sur des exercices qui feront résonner (et par voie de conséquence, raisonner) les sons. La **production phonologique** correcte est essentielle pour l'identification lors de l'activité langagière de compréhension de l'oral.

Il convient de (faire) travailler tous les phénomènes de prononciation différents. Il faut sensibiliser les élèves aux différents sons qui peuvent exister pour une même graphie. Il y a des phénomènes qu'il faut expliciter. Pour ce faire, on va cibler telle chose sur tel document.

Il faut apprendre à l'élève à prendre du recul pour voir si ça fait sens, le faire réagir contre l'illogisme et lui expliquer le fonctionnement de la langue orale.

Pour l'élève, généralement, une syllabe accentuée est égale à un mot. Mais il y a des syllabes avant et des syllabes après la syllabe accentuée. Il convient donc parfois de lui dire qu'il y a des syllabes avant et des syllabes après la syllabe accentuée entendue dans un mot polysyllabique. Il faut partir de la syllabe accentuée pour reconstruire du sens.

[Pour se faire une idée d'où en sont nos élèves en terme de discrimination auditive on peut se référer aux cahiers d'évaluation diagnostique d'entrée en seconde sur le site banqoutils (<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/>)].

Il y a donc absolue nécessité d'une production phonologique exacte. Il faut leur apprendre à déconstruire pour mieux entendre et pour ce faire, distinguer deux phases de cours : une phase de communication et une phase d'exactitude. Ces deux moments sont à expliciter très clairement aux élèves et il faudra bien leur signifier pendant le cours que les exigences, pour un exercice, ne sont pas les mêmes que pour l'autre.

Exemples de mises en pratique :

-« *Puppies in a box* », « *Beetles in a bunch* », etc. leur faire taper dans les mains, partir de la rythmique et faire produire des énoncés (DA di di di DA).

-Attention à la discrimination auditive avec un texte lacunaire (à trous), cela ne met pas en place la seule stratégie d'écoute puisque celle-ci s'accompagne d'un texte, d'un écrit. Ce sont les oreilles qui doivent être entraînées. On trouve d'ailleurs dans certains manuels des questions de CO qui se réfèrent à la phrase écrite ! Et ce n'est pas parce que les élèves ont entendu les bons mots qu'ils ont compris. L'exercice lacunaire peut cependant permettre de cibler une stratégie spécifique.

Toujours penser au *pourquoi* ? à l'objectif. [Voici un document sonore. 1°) *Vous entendez quoi ?* 2°) *Vous comprenez quoi ?* 3°) *Vous en faites quoi ?* (classement...)].

Parmi les stratégies à mettre en place il y a d'abord **l'attitude d'écoute**. Comment faire en sorte que les élèves parviennent à comprendre l'inconnu ?

On peut **anticiper** en donnant un document iconographique qui sera décrit et qui permettra de défricher le vocabulaire nécessaire. Le document sera externe au support mais il fournira des données utiles à la compréhension. On pourra également trouver des indices au sein du support en question, il s'agira alors de prédire ce qui peut se passer (exemple : écoute des premiers sons, articulés ou pas, assortie de la question : *qu'est ce que vous imaginez ?* L'élève peut alors se livrer à des hypothèses, il peut se tromper et le statut de l'erreur va s'en trouver modifié puisque celle-ci sera dédramatisée).

Entraîner c'est identifier différents types d'énoncés (question, négation, assertion, injonction), s'appuyer sur la situation d'énonciation et repérer [bruits, intonations, accentuation, indices de cohérence (lieux, temps), segmentation (coordination)].

[cf. tableau des stratégies de réception et de production] (sur différents sites académiques).

Lors de la réception il y a plusieurs étapes : une perception des formes sonores, une mise en réseau, un classement. Attention, on n'est pas dans une « chronologie », il y a des différences entre individus et les points cités se font parfois en même temps.

Il faut auparavant sensibiliser les élèves : susciter l'intérêt, éveiller la curiosité, ne pas donner du lexique de manière brute et qui ne soit pas transférable, ne pas donner le lexique qui pose problème, ne pas déflorer le document.

On passe de la démarche où le professeur décide de ce qu'il faut entendre à celle de l'élève qui propose ce qu'il a entendu. Le professeur s'appuie sur les propositions des élèves : *qu'est-ce que tu entends ? que peut-on en faire ?* L'idée c'est de faire prendre conscience à l'élève qu'avec le peu qu'il comprend, il peut faire beaucoup de choses.

On entend parfois comme consigne pour une CE : « *soulignez ce que vous ne comprenez pas* » ! C'est l'inverse qu'il faut faire : « *soulignez ce que vous comprenez... et vous verrez que vous arriverez à reconstruire du sens* ».

L'écoute : Elle doit d'abord être globale avec un affinage par strates, mais attention au morcellement, le document doit pouvoir s'y prêter et garder sa cohérence.

La première écoute reste classique, il s'agit d'un repérage (le nombre de voix, les accents, le schéma intonatif), à partir de la deuxième écoute la compréhension peut être détaillée.

La compréhension ne peut pas être exhaustive, c'est au professeur à déterminer ce qui est important et ce qui peut rester dans l'ombre.

On peut **orienter l'écoute** (exemple : *Concentrez-vous sur les syllabes accentuées, sur tels éléments, sur tel champ lexical...*). On guide l'écoute sans donner trop de précisions pour ne pas biaiser le jeu. Il vaut mieux donner les consignes sous forme affirmative de type *pick out, spot, concentrate on*, etc.).

On procède ensuite à une mise en commun (on fait réagir), on recherche la cohérence, on écrit au tableau, par exemple, dans tous les sens, puis on classe et on émet de nouvelles hypothèses, avec, par exemple, un code couleur pour tout ce qui marche ensemble.

On peut envisager un type de **pédagogie différenciée** avec un tableau à colonnes pour guider les élèves les plus faibles. On atteint alors les mêmes objectifs par des voies différentes.

On passe ensuite de la compréhension à la production, on reprend toutes les propositions, toutes les hypothèses. Le processus sera récursif c'est-à-dire que les hypothèses deviendront des prédictions... et on recommence, on repart pour une écoute et les nouveaux éléments perçus confirment ou infirment.

On récapitulera ensuite à partir mots clés du tableau, cet exercice demande du temps et en nécessite [À ce moment-là le formateur s'interrompt pendant 15 secondes, montre en main. Nous, public, avons eu l'impression que cette interruption avait duré beaucoup plus longtemps. Une technique pour leur laisser suffisamment de temps c'est de penser, nous-mêmes, dans une autre langue que

l'on dominera moins bien]. L'aboutissement sera la trace écrite qui doit venir des élèves eux-mêmes. On notera ce que disent les élèves, y compris si c'est faux, mais il faudra le leur préciser avant toute chose.

Noter ce que les élèves proposent et enrichir seulement ensuite.

NB : Inutile de se focaliser sur des choses très précises. Choisir des segments d'écoute assez larges et partir de ce que les élèves comprennent. Besoin d'**entraîner les élèves à la prise de notes**. Les rassurer en leur disant que si on ne note pas tout ce n'est pas grave.

Le danger, pour la CO, c'est de trop fractionner. Il faut que ce que l'on propose fasse constamment sens. La reconnaissance du son, la discrimination auditive, passe par là. Ensuite, on aide l'élève à élaborer du sens. Au début, quand l'élève écoute, il ne doit pas écrire car quand il écrit, il n'écoute pas. Il doit vérifier si ses hypothèses font sens.

Lors de **la préparation**, le professeur, pédagogue, **définira le ou les objectifs** (linguistiques, phonologiques, culturels) au sein de la séquence, en ciblera quelques-uns et **devra repérer et identifier les obstacles** (pour savoir s'il est indispensable ou non de les lever pour l'aide à la construction du sens), mais aussi et surtout les points d'appui. Il **envisagera une trace écrite non figée**, probable, avec tout de même des attendus, mais qu'il saura moduler et adapter à la circonstance et en fonction du travail qui aura été mené en classe.

Il se posera également la question, par rapport au document choisi, de savoir à quels moments il faudra récapituler et combien de **synthèses partielles** il faudra effectuer. Le **travail hors la classe** sera prévu ainsi que **l'évaluation des acquis** pour le cours suivant. Mais la véritable porte pour entrer convenablement dans le document sera la simple question : *de quoi ça parle ?* Il conviendra, au lieu de poser des questions qui fourniront aux élèves la moitié du travail de compréhension (*Quel est l'état d'esprit du personnage ?*), de biaiser : *Relevez les adjectifs qui se rapportent au personnage... Qu'en déduisez-vous ?*

Le professeur doit sans cesse se poser la question de la progression de la compréhension : *De quoi vont-ils avoir besoin dans cette CO pour accomplir l'activité suivante ?* (*Repérez tel champ lexical ; Écoutez. Qu'est-ce qui se passe ?*).

Enfin, **il ne faut pas confondre l'entraînement à la Compréhension Orale et l'entraînement à l'épreuve de Compréhension Orale** qui n'aura lieu que quelques semaines avant le baccalauréat et plutôt sur un exercice de type évaluatif.

La CO n'est pas un phénomène « hors sol », elle s'inscrit forcément dans quelque chose, au minimum dans la séquence.

Il faut considérer les pauses (ou synthèses partielles) comme des bilans qui mettent en place des stratégies qui permettent aux élèves de verbaliser ou d'entendre.

On peut proposer des documents didactisés au collège (généralement ralentis par rapport à un débit normal) mais au lycée on n'utilisera que des documents authentiques et qui n'auront pas été retouchés.

Remarque : Il faudra, de temps en temps, penser à faire un bilan avec les élèves et prendre le temps de verbaliser avec eux (pour savoir) où ils en sont sur leur savoir-faire.