

Entraîner avant d'évaluer

Orléans, 10 mai 2006

Marie-France CHEN-GERE, IA-IPR anglais, Paris

Plan

Intro : la problématique

Définir Evaluation et vérification

Définir l'entraînement

Récapituler sur le rôle du maître et le développement de l'autonomie dans le cadre CECR.

Intro : la problématique

De nombreux débats ont agité ces dernières années les milieux de la formation en IUFM, ainsi que les jurys de concours capes ou agrégation interne, du moins pour ce qui concerne l'anglais, sur ce qu'était le travail de compréhension en classe de langues ; compréhension de l'écrit comme compréhension de l'oral ; inspecteurs, formateurs ont constaté que les tâches assignées aux élèves sur un travail de compréhension débouchaient davantage sur une évaluation des acquis que sur un entraînement, alors même que le professeur en toute bonne foi avait le sentiment de faire travailler la compréhension –écrite ou orale- de ses élèves ; les débats se sont accrus et bientôt dans les formations comme dans les débats de jurys de concours on s'en est pris aux fiches données aux élèves – grilles de compréhension dites « carcérales » ; toutefois, si chacun était d'accord sur le principe de ne pas faire de l'évaluation en cours, je ne suis pas sûre que le consensus fût aussi harmonieux sur le sens à donner à entraînement ou évaluation en cours ; mon propos aujourd'hui est d'essayer de définir la **dérive tant de fois décriée, on évalue au lieu d'entraîner** – mais trop peu définie, ou du moins définie en des termes parfois très généraux, ce qui sur la formation des professeurs qui ont besoin d'une représentation concrète des

approches, est souvent restée sans impact réel sur les pratiques. Il en va ainsi de la didactique, les mots sont là, les professeurs en formation les apprennent, toutefois sans jamais trop être certains du sens qu'ils peuvent recouvrir. Chacun sait qu'il ne faut pas évaluer en cours, mais il est plus difficile de comprendre en quoi justement on évalue au lieu d'entraîner.

Comme me l'a fait remarquer récemment un professeur stagiaire : je sais très bien qu'il faut construire du sens en cours, mais dites moi ce que signifie cette expression dans la pratique de classe.

Qu'est-ce que l'évaluation de la compréhension?

Evaluer la capacité d'un élève à comprendre un document sonore, c'est vérifier la part de contenu compris par l'élève. Par part de contenu, on entend bien la quantité d'éléments compris justement et la qualité de leur mise en cohérence.

On s'assure que l'élève a compris en lui demandant d'en faire la preuve à travers une série de tâches qui pourront être : une série de questions vrai/faux, avec justification, un choix multiple, une fiche d'identité à remplir sur les interlocuteurs ou personnes mentionnées/ une transposition du sonore au visuel (repérages dans un dessin, itinéraires sur une carte), des réponses rédigées dans la langue cible, une restitution complète du message dans la langue – cible, (agrégation interne), une restitution complète en langue française – c'est la plus difficile, (agrégation externe).

Le professeur qui fabrique l'outil d'évaluation part du contenu, c'est-à-dire du sens du message sonore, il en extrait les éléments essentiels, les classe ou non, puis pose une série de questions à partir de ces données. En un mot, il construit la synthèse du contenu, et repart de cette synthèse pour la détailler en une série de questions pertinentes. Qui, où, quand, quoi, comment et pourquoi.

En cours, les élèves sont mis en face du document sonore, l'écoutent une ou deux fois, parfois trois, puis confrontent ce qu'ils ont perçu avec les questions qui leur sont posées.

Le professeur ensuite corrige, c'est-à-dire que l'on relève les bonnes réponses, de façon à ce que la fiche soit complétée et soit la même pour tous.

Pourquoi ce type de travail n'est-il pas satisfaisant ?

- parce qu'il laisse un certain nombre d'élèves perdus. Entendre la bonne solution, au moment de la correction ne permet en rien de mieux comprendre la langue, imaginez un problème de maths, pour lequel on se satisfait de connaître les bonnes réponses, sans se soucier du cheminement, ni de l'accès au sens. Les élèves découragés attendent plus ou moins placidement que les meilleurs donnent les réponses. On voit ceux qui plongent le nez avec discrétion sur leur feuille pour éviter d'être pris dans le délit de l'ignorance, il y a ceux qui regardent sur la feuille du voisin ce qu'il coche, il y a ceux qui attendent, stoïques. Les langues vivantes sont réservées à ceux qui sont déjà bons.
- Autrement dit, aucun travail n'est effectué sur l'élève pour le transformer, ce qui signifierait, dans ce cas précis, l'aider à mieux comprendre une langue étrangère et accroître sa maîtrise. Ce ne serait guère que dans une immersion totale - et encore avec quelle perte de temps ! que l'on pourrait espérer développer cette compétence par cette méthode d'acquisition naturelle.

Sans parler des paramètres qui viennent aggraver le phénomène ; c'est-à-dire, une exposition insuffisante au document sonore, deux écoutes de 1mn 30, 3 fois par semaine, soit 4mn 30 d'exposition à la langue hebdomadaire ne suffisent pas lorsque l'on prétend développer une compétence.

Deuxième paramètre : la fiche d'écoute peut être mal conçue. Je prendrai ici l'exemple de la langue accentuelle qu'est l'anglais. Je vois souvent des textes lacunaires à compléter lors de l'écoute. On enlève les mots lexicaux, on laisse le reste de l'énoncé – trame grammaticale - L'erreur est de penser que si il complète la fiche avec le bon mot, l'élève montre qu'il aura compris. Cela ne peut signifier qu'une

chose, c'est qu'il a entendu le mot, l'a reconnu, mais en fait-il sens pour autant dans l'ensemble du contexte ? Probablement non, puisqu'il se contente de mettre le mot au bon endroit sans vraiment s'attarder sur le sens global. Qui dans ce cas explique et organise le sens global ? Le rédacteur de la fiche au départ. Qui devrait organiser le sens ? L'élève.

Un des effets annexes est que parfois, la « compréhension » se limite au fait de renseigner la fiche, on corrige, puis on passe à l'exploitation du fait de langue dominant, sans être passé par la phase d'élucidation, de restitution du document ; On freine ainsi le développement de l'autonomie de l'élève ; en effet, la phase de restitution du sens est un passage-clé de l'apprentissage de l'autonomie de parole. Comme nous allons le voir en définissant une démarche d'entraînement.

3^{ème} paramètre : la piètre qualité du son dans les classes

Que faire dans ce cas ? Et comment développer une véritable approche d'entraînement ?

Interrogeons-nous tout d'abord sur les fondamentaux de la démarche d'entraînement :

On pourra poser comme préalable la possibilité pour l'élève de progresser. Parler plus et mieux, sur de plus en plus de sujets, de plus en plus complexes, et de même pour la compréhension. Il faut donc en savoir de plus en plus. Mais cet accroissement ne se fait pas par juxtaposition : nous savons que cela ne se passe pas de la sorte dans l'acquisition d'une langue vivante ! Les programmes emploient le terme 'spirale'

Nous mettons donc l'élève devant l'accomplissement de tâches et essayons de faire en sorte que le résultat obtenu au terme d'une leçon soit tel qu'au début de la leçon suivante il soit en mesure de réutiliser ce qui a été appris, la façon dont cela a été appris. Autrement dit, je parle ici de la transférabilité.

Attention toutefois à ce mot qu'il convient d'employer en toute connaissance de cause.

Interrogeons-nous sur ce qui peut-être immédiatement transférable : les savoirs, certes. Si j'apprends aujourd'hui la règle d'emploi du conditionnel, et si je l'apprends je pourrai la réemployer sans problème la fois suivante.

Mais nous parlons également de savoir-faire transférables ; qu'est-ce qui peut être transférable ? Qu'est-ce qui dans le travail que j'ai effectué aujourd'hui sur le dialogue évoquant le pétrole en mer du Nord, va me permettre de comprendre encore un peu mieux le prochain dialogue sur les problèmes des adolescents immigrés ? C'est la version latine d'autrefois. Tonneau des Danaïdes, car à chaque nouvelle version, on avait le sentiment désespérant que de nouveaux problèmes ressurgissaient, et que les efforts accomplis pour la version précédente n'avaient servi à rien, chaque version étant en soi un lieu clos, hermétique.

Seront dans ce cas transférables les stratégies suivantes :

1. le développement de la construction du sens (à partir du connu) : repérer, trier, sélectionner l'information.
2. Résolution de problème, pour compenser l'inconnu la capacité à construire pendant l'écoute (ou la lecture) la logique d'un texte (échange ou simplement récit monologique), qui aboutit à la capacité de prédire la suite, puis à ensuite confirmer ou infirmer, au fil de l'écoute ou de la lecture de ces hypothèses.
l'inférence.
3. la maîtrise d'une grammaire de l'oral, donnant à l'élève des règles, ou encore des repères élémentaires lui permettant de mieux maîtriser le flux sonore et de mieux le segmenter.

Comment traduire ces objectifs dans la pratique quotidienne de la classe ?

- Un premier élément fondamental est que l'on ne peut pas parler de compréhension orale en sixième comme on peut en parler en terminales,

même si on retrouve dans ces niveaux extrêmes l'appel à des stratégies semblables (cf. les trois fondamentaux cités précédemment).

En effet, en début d'apprentissage, la somme de savoirs est partagée chez les élèves de façon quasi homogène, les mots, faits de langues, arrivant à chaque nouvelle séance, les mêmes pour tous, s'ajoutant à des avoirs frais, également les mêmes pour tous. Il conviendra alors de maintenir le plus longtemps possible cette homogénéité, tâche délicate, car nous voyons très vite les écarts se creuser par rapport au même apport de savoirs dans la classe. Or on parviendra à réduire cet écart, mais on ne pourra l'éviter, en essayant de solliciter sans cesse les élèves sur ce qu'ils ont appris et sont en train d'apprendre, en essayant de créer sans cesse le lien avec l'amont. C'est pour cela que pour un niveau A1, 2, il semble impensable de ne pas lier écoute et restitution immédiate, sur un ou deux segments ; ce qui sera modulé à un niveau supérieur B1 ou B2.

Développer la construction du sens à partir du connu/reconnu. Aide au repérage sonore, problème spécifiques de repérages.

Traditionnellement, l'entrée dans la langue s'est faite par la source orale ; le schéma étant, présentation par la maître du nouveau fait de langue dans un contexte éclairant et stimulant pour l'enfant, image, par exemple, puis reproduction par l'élève de la structure, puis passage à l'écoute d'un dialogue intégrant le fait de langue dans le contenu. C'est là que tout se complique. Car on peut voir des élèves répéter, produire à l'envie *Do you like hamburgers*, et être totalement désarçonnés devant le dialogue. En effet ce segment « fait de langue » n'est peut-être pas présent tel quel dans le document sonore ; **parce qu'il y a une réalité sonore à traiter**

On la traitera 1- en préparation, 2- en cours d'écoute.

1. **Prévoir les erreurs** de segmentation, en organisant un travail préparatoire qui pourra comprendre :

- activité sur les mots transparents présents dans le document sonore : les écrire au tableau, les faire lire, faire repérer l'accent, les faire entendre.
- Activité de discrimination basée sur un choix multiple, incluant le segment difficile et deux autres segments proches.

He's the worst of all/ and it's a festival/ and first of all

He's very good/ he's very bad/ he's very happy.

2. En cours d'écoute

La présence du maître dans cette construction du sens est alors primordiale.

Je dirai même qu'à ce niveau il ne doit pas « lâcher » les élèves...en multipliant les entrées du fait de langue, de la bouche du maître à l'oreille de l'élève, de l'oreille de l'élève à la bouche de l'élève, de l'écoute de l'enregistrement –audio ou numérisé ou encore l'assistant- à l'oreille de l'élève, puis de l'oreille de l'élève à la bouche de l'élève, de la bouche de l'élève à l'écoute à nouveau. Bref, il faut que le fait de langue fasse des va-et-vient constants entre les différents organes et les interlocuteurs dans la classe ;

De là découle la priorité qu'il faut donner à l'erreur. Dans ce processus d'écoute, le repérage des erreurs de segmentation commises par l'élève sont primordiales pour le faire progresser. De là découle la nécessité pour le professeur d'entendre ce qu'un élève a pu percevoir, ou encore a pu relier à ce qu'il connaît déjà. Comment a-t-il entendu les formes ? A-t-il entendu une forme inconnue parce que mal segmentée (c'est un cas de figure très fréquent dans les langues accentuelles, mais pas uniquement, on relie à un mini segment le début d'un autre segment et on reconstitue ainsi un mot que l'on rapproche le plus possible de ce que l'on connaît ; si on ne voit pas de mot approchant, on déforme légèrement le mot pour qu'il se rapproche de ce que l'on a connu. (**exemples cf. diaporama**). Il importe alors que le professeur essaie de comprendre la source de l'erreur et fasse réécouter le segment problématique, et amène l'élève petit à petit à retrouver la logique de ce qui a été dit,

de le lui faire redire en ses propres mots, puis de lui faire réécouter le segment de façon à ce que l'élève entende dans l'enregistrement la traduction sonore et authentique de la phrase qu'il vient de reconstituer.

De là la priorité à donner à l'émission d'hypothèses, la prédiction et la vérification dans l'orientation de l'écoute

Cette deuxième catégorie d'opérations est paradoxalement plus pratiquée dans les classes. Rappelons qu'à l'origine, on peut savoir gré **aux cahiers d'évaluation** d'avoir fait entrer cette démarche heuristique dans les classes.

Cette démarche reproduit la démarche naturelle de toute personne écoutant un interlocuteur, regardant un spectacle ou un film, ou encore lisant un livre. A savoir, qu'au fil de la lecture ou de l'écoute, le lecteur ou l'auditeur anticipe sur la suite des événements, ou le développement des idées, et prédit en fonction des derniers indices perçus, la suite du récit ou de l'argumentation. Auditeur et lecteur ajustent les hypothèses au fur et à mesure que le récit ou l'argumentation se développent.

En invitant l'élève à toujours proposer avant écoute ce qu'un personnage va répondre, sa réaction, en s'appuyant sur la dernière réplique, ou bien en s'appuyant sur un mot connecteur, et alors/mais alors/ et donc/ cependant/ on l'aide à orienter son écoute.

Le professeur veillera à ne pas répéter derrière la voix authentique le message plus lentement, au prétexte que l'élève comprendrait mieux, dans ce cas l'élève comprendra ce que dit le professeur, mais cela ne l'aide pas à décoder un message émis par une voix authentique dans un contexte. **Il est vain également de mimer la situation** que l'élève doit comprendre, car dans ce cas, l'élève dit ce qu'il voit, les mimiques du professeur, pas ce qu'il entend. On aide l'élève à trouver la solution, c'est-à-dire qu'on l'aide à donner pour cette fois-ci la bonne réponse, mais on ne l'aide pas à négocier la difficulté inhérente au texte. J'emploie toujours l'image du tremplin que l'on peut utiliser pour sauter plus haut, mais cela ne permet pas de devenir pour autant un meilleur athlète en saut en hauteur.

Le maître mène le jeu, dans la mesure où repérant les difficultés qu'expriment les élèves dans la reconstitution du sens, grâce à leurs erreurs exprimées et analysées, il va également au devant des élèves silencieux. Si on peut se permettre le luxe d'avoir désormais un professeur devant 20 élèves et non plus 35, c'est bien également pour lui permettre d'aller au devant des élèves silencieux pour entendre ce qu'ils ont pu reconstituer. **Je voudrais préciser le point suivant:** j'entends souvent dire que les élèves sont intimidés, que les adolescents se renferment sur eux-mêmes et n'ont pas nécessairement envie de s'exprimer, soit...Mais lorsqu'il s'agit de demander à un élève de restituer ce qu'il a entendu, **on ne lui demande pas de s'exprimer**, on exige de lui qu'il accomplisse une consigne, s'il est dans l'erreur, c'est au professeur de lui montrer comment partir de cette erreur pour remonter au sens. Donc, dans l'acte de restitution en compréhension orale, on ne devrait pas admettre l'absence de réponse, chacun doit trouver.

Cela dit je vais maintenant nuancer ce propos. D'une part, il est évident que le professeur qui connaît ses élèves sait à qui il peut poser telle ou telle question sans craindre de plonger l'élève dans un échec total, humiliant. D'autre part, en fonction des niveaux, on peut très bien envisager, qu'au niveau B1, le groupe étant d'une hétérogénéité réduite, on peut travailler sur les points faibles et forts des uns et des autres, et respecter l'absence de réponse partiellement mais non systématiquement.

En quoi cette approche est-elle primordiale dans le développement intellectuel de l'élève ?

- au niveau du traitement de l'erreur ; l'élève sait désormais qu'il peut parler, que le professeur s'appuiera sur ses erreurs, pour l'aider à construire du sens. Donc le transfert s'opère en terme de comportement cognitif.
- Il s'opère également en terme de formation intellectuelle. Le professeur qui incite l'élève à toujours aller plus loin, l'invite à toujours remettre en question ce qu'il propose, à expliciter, à justifier, bref à développer les idées. On ne saura assez répéter que la capacité à développer des idées, souvent signalée

comme une lacune chez les élèves de second cycle dépend fondamentalement de l'habitude prise par les élèves à prolonger l'énoncé, alors qu'il s'en satisfait dans l'état. Dira-t-on assez que le développement langagier dépend chez l'enfant de son habitude à négocier du sens dans son entourage familial ? Et lorsque cette négociation de sens manque, alors c'est à l'école qu'il pourra la trouver, et pour cela il faut qu'il s'exprime, qu'il parle à la place du professeur.

La grammaire de l'oral : il est indispensable de donner à l'élèves les premiers outils d'une grammaire de l'oral. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de refaire avec la grammaire de l'oral ce que l'on fit naguère avec la grammaire tout court. Il ne s'agit pas d'exposer l'élève à une suite de règles à apprendre sans lui faire pratiquer la langue ! Il s'agit bien au contraire, à partir d'une pratique intensive et de lui faire prendre conscience de certains phénomènes récurrents, qui l'aideront à construire son système de la langue. Ce système, cette clarification seront propices à la mémorisation, car en ordonnant ce qui au départ semble disparate, on crée un réseau cohérent qui sert d'accroche à la mémoire. Cela évitera maintes répétitions inutiles. Quand on en vient à reprendre d'un cours à l'autre les mêmes erreurs de prononciations – (erreur de prononciation, ce qui entrave l'intelligibilité), il convient de s'interroger sur une manière d'introduire une analyse raisonnée de l'erreur, qu'il convient de regrouper par catégories.

En anglais, langue accentuelle, je citerai les sources d'erreurs les plus fréquentes

- la prononciation des mots d'origine latine, dits transparents, qui suit des règles rigoureuses, aisément assimilables par les élèves et d'autant plus praticables que les mots transparents sont d'usage fréquent.
- La non accentuation des négations, et la sur - accentuation dans des formes verbales négatives des auxiliaires modaux, qui conduit à des contresens.

- La non accentuation, en règle générale des morphèmes ; (terminaisons, auxiliaires)
- La non 'accentuation des prépositions.

Outre l'accent de mot qui fait que le mot disparaît pour moitié, ou trois quart dans le flot sonore et donne aux élèves l'impression que le locuteur parle trop vite...

Autant de difficultés qui si elles sont prises en considération de façon raisonnée et consciente pourront être progressivement neutralisés.

On prévoira alors des exercices dits de discrimination auditive ciblés sur une difficulté de discrimination fréquemment rencontrée et permettant d'habituer l'élève aux conséquences des phénomènes rythmiques. Exemple.

On l'habituerà également à se fier à son sens logique, à utiliser les indices du contexte pour déduire si l'on parle du passé ou du présent par exemple. Inutile d'avoir perçu la terminaison prétérit d'un verbe, mieux vaut percevoir l'adverbe de temps qui signale la présence du passé.

On prévoira également des exercices de mise en relation graphie – phonie, ou phonie - graphie. Comment s'écrit ce que l'on entend sans l'avoir jamais vu écrit? Comment prononce –t-on ce que l'on voit écrit, sans l'avoir jamais vu écrit ?

Récapitulons :

Nous définissons comme démarche d'entraînement, une démarche qui donne à l'élève des outils transférables de résolution des tâches.

- Une démarche de construction du sens, à partir de reconnu, et de mise en réseau logique des éléments repérés avec une aide au repérage sonore.
- Une démarche de construction du sens pour orienter son écoute.
- Une grammaire de l'oral accessible, grâce à des exercices systématiques de discrimination.

Dans deux de ces démarches au moins nous définissons le rôle du professeur comme primordial pour accompagner les élèves dans cette recherche et nous postulons que mettre l'élève en face d'une tâche écrite à accomplir ne permet pas de progresser, mais ne fait que donner les solutions à un problème d'un jour.

Mais direz-vous, dans ce cas, ne redonnons nous pas au maître le rôle premier, qu'en est-il du développement de l'autonomie de l'élève, qu'en est-il de l'effacement du maître ?

A cela je répondrai : « mais dans cette démarche où le professeur est là constamment, il doit s'effacer ! Dans cette démarche où il accompagne l'élève, ce dernier va acquérir de l'autonomie ! »

Oui, mais comment ?

S'effacer, ce n'est pas s'absenter. Quand on dit que le maître s'efface cela signifie qu'il laisse les élèves disposer de la parole et surtout de leur parole. Le maître incite l'élève à réagir, mais ne lui impose pas ce qui est à dire. Il s'abstient, au moment où il fait émerger le sens de systématiquement commencer une phrase pour la faire terminer par l'élève de façon à obtenir exactement le résultat désiré et seulement ce résultat. Il s'abstient de poser des questions sur le contenu, mais invite les élèves à restituer ce contenu par eux-mêmes, en partant de leurs propositions qu'il les aide à mettre en ordre, et à dégager les hypothèses par eux-mêmes. Le professeur écoute l'élève et essaie de le mener là où l'élève veut aller maladroitement.

Il s'abstient de produire les formes qu'il attend lui-même, par le questionnement sur le mode du gant retourné (exemple, on entend « Je n'irai pas à Paris demain », question « est – ce - qu'il ira à Paris demain ?) mais met l'élève en position de mobiliser ces mêmes formes par lui-même.

Doit-on en conclure que les fiches écrites sont proscrites ? Bien sûr que non. Si j'ai réussi à m'exprimer clairement vous aurez compris que parler d'entraînement c'est avant tout parler d'une approche complète, et ce n'est pas se limiter au format des exercices et activités. Je parlais au commencement de tâches telles que compléter un dessin, retrouver un itinéraire, ces tâches qui font passer du verbal au non-verbal sont bien sûr tout à fait recevables, mais à condition d'être intégrées/insérées dans un ensemble où l'élève est préparé, où il est partiellement accompagné. Dans une deuxième étape, une fois les segmentations et la première construction du sens accomplies. On travaillera collectivement sur une fiche au rétro-projecteur, au tableau blanc interactif, au vidéo-projecteur.

Mais vous l'aurez compris, ne laissez pas les élèves seuls devant l'écoute quand ils ne sont pas encore prêts à l'autonomie. Au prétexte qu'il faut leur donner quelque chose à faire pendant l'écoute, sinon, ils regarderaient les mouches voler.

Petit à petit on peut alors donner à l'élève des tâches d'écoute autonomes, mais pas avant de l'y avoir préparé. Le Cadre européen nous permet de définir avec netteté des attentes tangibles, c'est bien et cela permet d'y voir plus clair. Mais il faudrait se garder de penser que le seul établissement de ces attentes est la panacée du 21^{ème} siècle. D'ailleurs, il va de soi que le Cadre européen va bien au-delà de la seule définition d'attentes, puisqu'il brosse un tableau exhaustif des méthodes d'apprentissages, des questions de didactique et de psycholinguistique qui se sont posées depuis deux décennies. Il ne faudrait pas réduire Le Cadre Européen au tableau des descripteurs.

C'est bien par une construction patiente que l'on va mener l'élève vers l'autonomie, et cela en se centrant fondamentalement sur ses besoins. La centration sur l'élève, c'est un vilain mot mais ce n'est pas un vain mot. Certains « penseurs », qui s'expriment bruyamment sur les médias et qui n'ont certainement pas observé les élèves dans la classe récusent le terme centration sur l'élève, et ils s'en prennent volontiers aux pédagogues qu'ils accusent de négliger le savoir au profit d'inutiles

pédagogies, de réduire le savoir mais c'est justement l'absence de pédagogie,
l'absence d'écoute des élèves qui privera le contenu de tout sens !