

4. L'évaluation de l'oral au lycée

Gilles Fériel, IUFM de l'académie d'Amiens

Abstract

Seront présentés deux protocoles d'évaluation de la production orale en anglais publiés dans les tomes d'aide à l'évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique de janvier 1997 et de janvier 1998. L'un propose une évaluation de type prospectif et ponctuel. Le deuxième propose d'évaluer un ensemble de compétences et d'acquis nécessaires à l'exécution d'un type précis de prestation orale : la production orale en continu : comment évaluer ? Quels critères ? Comment intégrer la compétence extralinguistique, fondamentale dans l'acte de communication, à savoir la capacité du locuteur à prendre en compte son interlocuteur ou co-locuteur ?

It is very difficult to evaluate oral work in the setting of secondary schools for a number of reasons, one of which is that most classroom activities involve only "oral production". The term "oral production" is used for exercises which center on the form of the discourse, giving the student very little choice of the content. "Oral expression" is used when students are given the freedom to choose both the wording and the meaning in open-ended exercises. This article presents the criteria established in a new evaluation protocol, which takes into consideration the necessity of preparing students for real communicative competence, and does not ignore grammatical correctness but includes other aspects of communication.

Faut-il évaluer l'oral au lycée ? Si oui, pourquoi faut-il l'évaluer ? Et surtout, comment l'évaluer ? Quelles sont les compétences que l'élève va mettre en œuvre pour produire de l'oral ? Quels critères faut-il retenir et comment intégrer la compétence extralinguistique, fondamentale dans l'acte de communication, à savoir la capacité du locuteur à prendre en compte son interlocuteur ou co-locuteur ?

Pour tenter de répondre à ces quelques questions, cet article s'efforcera de présenter les deux protocoles d'évaluation de la production orale en anglais publiés dans les tomes d'aide à l'évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique de janvier 1997 et janvier 1998 pour la direction de la programmation et du développement du ministère de l'éducation nationale. L'un propose une évaluation de type prospectif et ponctuel : elle permet de faire le bilan à un moment donné, de l'état de toutes les compétences de l'élève nécessaires à la production orale. Le deuxième propose d'évaluer un ensemble de compétences et d'acquis nécessaires

à l'exécution d'un type précis de prestation orale. Afin de donner à l'élève des repères précis relativement à ses lacunes et points forts, les attentes que l'on peut avoir dans une situation de communication ont été sérieées.

Commençons par essayer de définir les caractéristiques de l'expression orale au lycée.

Une première remarque: on observe qu'il y a au lycée un net *recentrage sur l'écrit* depuis la parution des nouvelles épreuves du Baccalauréat, c'est à dire depuis 1995. En effet, toutes les séries ont une épreuve écrite en LV1. Ce recentrage devrait cependant être provisoire, puisqu'il semble y avoir un retour vers des épreuves orales pour toutes les séries. Notons que seules les séries L et ES qui ont choisi l'option de spécialité anglais LV1, la série ES LV2, une des trois séries de STTLV1 et toutes les séries STT LV2 ont une épreuve orale obligatoire lors des épreuves de la première série.

Quel *genre d'épreuve orale* pour cette évaluation sommative du Bac ? C'est une épreuve de 20 minutes divisée en deux parties : 10 minutes de présentation d'un texte étudié en classe (donc il s'agit ici d'une prise de parole en continu), et 10 minutes d'entretien libre ou portant sur un document non étudié destiné à évaluer l'aptitude du candidat à réagir spontanément. On le voit bien, il s'agit de deux choses très différentes qui ne vont pas mobiliser les mêmes capacités. La première partie de l'épreuve est un exercice qui répond en fait à des règles bien précises, à une méthodologie qui figure dans tous les manuels et qui, si elle est bien suivie, suffit généralement à garantir une note correcte.

Voyons maintenant le genre d'activités orales qui sont le plus souvent proposées aux élèves au lycée. Ce sont les questions/réponses (essentiellement des réponses) ; la reproduction d'éléments repérés lors d'activité de compréhension orale ou écrite; le pairwork, qui est une des caractéristiques de l'approche communicative, qui met l'accent sur la mise en place de situations authentiques. Mais d'une façon générale, le choix des énoncés est limité pour l'élève, qui n'a pas vraiment de marges de liberté, et l'activité ne se déroule pas en situation authentique (deux élèves francophones qui se parlent en anglais dans le cadre de la classe) ; la restitution du cours précédent (c'est souvent le contrôle de début d'heure, c'est-à-dire une synthèse du cours); l'enrichissement linguistique, c'est à dire la reformulation et la complexification d'énoncés, activité dirigée par le professeur.

On le voit bien, dans l'ensemble les activités liées à l'oral en cours sont en fait des activités de production, et non d'expression. Il serait peut-être bon à ce stade de faire la distinction entre production et expression. Lorsque des activités demandent la formulation d'un mot, d'une expression, laissant peu de choix à l'élève, on parle de production. Lorsque l'élève est libre de choisir les formulations correspondant au sens qu'il veut exprimer, on parle d'expression.

Les seuls moments où l'élève bénéficie de marges de liberté et où on s'oriente vers l'expression sont les phases d'exploitation où il s'agit de transférer les nouvelles structures apprises dans de nouveaux contextes et qui peuvent amener l'élève à exprimer des réactions personnelles et qui peuvent initier un débat ; les exposés, basés par exemple sur des recherches effectuées au CDI ; des sketches, des interviews, des jeux de rôle, qui sont cependant préparés et offrent une marge de liberté tout de même réduite.

En conclusion, il faut bien constater que les activités orales au lycée sont davantage centrées sur les formes et sur la correction des formes que sur la négociation du sens. Peu de place est laissée à l'erreur, dont le rôle formateur semble être nié. Il semblerait, d'une façon générale, que la langue soit davantage vue comme une matière, avec l'échéance du Bac, plus que comme un outil de communication. La forme semble être privilégiée par rapport au contenu.

Une autre caractéristique de l'oral au lycée, c'est l'emprise de l'approche notionnelle fonctionnelle, qui a une visée communicative, mais qui a parfois mené à des excès. On a eu tendance à envisager des structures qui ont la même fonction (par exemple le conseil : *you should, you ought to, you'd better*) comme des structures interchangeables : l'activité devient une manipulation de la langue, et c'est une des tendances qui a été observée ces dernières années.

La langue utilisée dans les différentes séries est laissée à l'initiative du professeur. Mais on observe que même en classe de L, qui est donc une série plus spécifiquement orientée vers les langues, l'objectif de communication semble avoir été détourné : en prévision du bac, seul le langage du commentaire littéraire est privilégié.

De toute façon, se pose le problème de l'authenticité des situations de communication dans le cadre de la classe. Peut-on créer en classe une situation de

communication authentique qui sera à même d'amener les élèves à pratiquer l'expression orale ? Il semblerait que ce soit là une mission impossible du fait de différents éléments tels que le rituel didactique, trop lourd ; le cadre spatio-temporel particulier ; l'inégalité du statut social des participants (élèves - professeurs) ; la transformation des objets langagiers authentiques (articles de presse, extraits de romans, émissions radiophoniques ou télévisées) en objet d'étude.

En conclusion, il faut concevoir les activités orales au lycée comme la mise en place de situations pré-communicatives qui contiennent une promesse de communication ultérieure. Il s'agit de proposer aux élèves des situations de communication qui visent à développer l'objectif communicationnel.

Quelles sont maintenant les difficultés rencontrées par les élèves ?

Certains élèves rencontrent des difficultés au niveau des savoirs : des difficultés d'ordre lexical (l'élève dispose d'un vocabulaire de base trop restreint, trop pauvre), des difficultés d'ordre syntaxique (l'élève n'utilise pas les structures adéquates, fait de nombreuses fautes ou se contente d'utiliser des calques), des difficultés d'ordre phonologique (l'élève fait des fautes de prononciation, d'accent, d'accentuation, de schéma intonatif, de rythme qui rendent sa production inintelligible pour un anglophone), des difficultés d'ordre culturel (l'élève ne connaît pas le sujet traité : il est incapable de s'appuyer sur son vécu, sur ce qu'il connaît). Il se peut aussi que certains élèves aient des savoirs mais qu'ils aient du mal à les mobiliser, d'où la nécessité d'un constant rebrassage.

D'autres élèves ont des difficultés au niveau des savoir-faire : la difficulté à compenser (l'élève ne fait pas suffisamment de sens pour contourner l'obstacle), la difficulté d'assurer la cohésion du discours, c'est-à-dire produire des énoncés simples avec sujet verbe complément, enchaîner plusieurs phrases, utiliser des phrases complexes, utiliser des mots de liaison, enchaîner l'argumentation de façon cohérente (introduction, démonstration, conclusion), rebondir sur ce qui vient d'être dit. Enfin certains élèves rencontrent la difficulté de jouer le rôle de locuteur : qualité de communication, gestuelle, intelligibilité, réactions, etc.

Alors, faut-il évaluer l'oral et si oui, pourquoi l'évaluer ?

Les critères peuvent être difficiles à établir pour le professeur peu familier avec les techniques d'évaluation de l'oral. Il y a toujours le risque d'un jugement subjectif

ou basé sur des savoir-faire qui ne sont pas liés à des activités d'expression orale (comme le commentaire de type littéraire au Bac dont la méthodologie semble être immuable). L'élève peut être en situation de blocage, par peur de l'erreur ou par simple timidité. Cependant, l'expression orale est une des quatre capacités travaillées au lycée et doit à ce titre être mise au même niveau que les trois autres, et donc être évaluée.

D'autre part, l'évaluation, de par son rôle diagnostique et formatif, participe à l'entraînement de l'élève à cette capacité. Rappelons que l'évaluation diagnostique a pour objectif de faire un état des lieux et permet à l'élève d'adopter une démarche personnelle pour construire son propre apprentissage, et à l'enseignant de déceler les lacunes et les points forts de chaque élève afin d'élaborer ses projets pédagogiques.

L'évaluation formative s'effectue en cours d'apprentissage. Elle permet à l'élève de se situer par rapport à lui-même, et à l'enseignant d'évaluer l'efficacité de sa pédagogie, de planifier et de repenser son travail.

**Il reste maintenant à se poser la question suivante :
comment évaluer ?**

Evaluations diagnostique et formative exigent des exercices ciblés, avec un objectif précis, des critères de validité (ils doivent effectivement évaluer ce qu'ils sont censés évaluer) et des critères de fiabilité (deux exercices avec le même objectif doivent permettre d'obtenir le même résultat). Ils ne doivent pas être notés, mais être accompagnés de critères de réussite, atteints ou non, ce qui détermine la nécessité d'une remédiation.

Pour produire à l'oral, l'élève va devoir mettre en œuvre un certain nombre de compétences qu'il nous faut tenter de définir. La liste n'est pas exhaustive ! L'élève va devoir utiliser ce qu'il connaît, c'est-à-dire par exemple mobiliser les formes en fonction des valeurs souhaitées (passer du sens à la forme) ; mobiliser le lexique adéquat ; produire les phonèmes de façon acceptable.

Il va devoir également compenser, c'est-à-dire utiliser des stratégies de contournement : synonymes, périphrases. Il devra être capable de réagir à l'inconnu, éviter les longs silences, les blancs, et utiliser des *gap-fillers* ; réagir aux sollicitations ; savoir donner son opinion, relancer la discussion.

Il lui faudra enfin montrer sa capacité à établir des liens : structurer le passage, se faire comprendre, ne pas rompre la communication ; relier les éléments en gérant la quantité (prise de parole en continu en temps limité) ; relier les éléments en gérant la rapidité (fluidité) ; intégrer la phonologie dans la transmission du sens (accent de mot, accent de phrase, intonation).

Les auteurs des protocoles d'évaluation de la production orale publiés par la direction de la programmation et du développement ont souhaité intégrer toutes ces observations à leurs travaux.

Ces protocoles, au nombre de deux, complètent l'évaluation de début d'année et visent à proposer aux professeurs un choix plus large d'exercices et des situations d'évaluation accompagnées de suggestions d'activités modulaires.

Le premier protocole d'évaluation de la production orale, qui a d'ailleurs le mérite d'être le premier de ce type en évaluation diagnostique, propose une évaluation prospective et ponctuelle qui permet de faire le point, à un moment donné, sur toutes les compétences de l'élève nécessaires à la production orale.

L'introduction précisait que cette évaluation (je cite)

“ne saurait être prise pour une technique d'entraînement à l'expression orale. L'oral étant par nature évanescent, l'exercice de la vigilance étant plus dur à l'oral qu'à l'écrit, il est important que l'élève prenne conscience des qualités et défauts de sa prestation... et donc s'auto-évalue. En effet, en situation d'utilisation naturelle de la langue, la pierre de touche de la qualité de la production orale est le maintien de la relation de communication ; au contraire s'il y a rupture ou difficulté de communication, le locuteur est obligé de reformuler, de corriger, de pallier les carences de la première formulation. En situation de simulation (la salle de classe) la *feed-back* s'exerce de manière différente. Dans les deux cas mais surtout dans le second il est nécessaire d'exercer la vigilance de l'élève en lui permettant de comparer l'impression qu'il a de sa production et celle que lui renvoie le professeur par le niveau qu'il attribue à chaque compétence testée et en l'aidant à s'approprier les critères d'une bonne production et à les intégrer à sa démarche.” (Fin de citation)

C'est là, me semble-t-il, tout l'intérêt de la démarche proposée. Il s'agit de proposer aux élèves une évaluation formatrice, telle qu'elle a été définie par Georgette Nunziatti ("Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Cahiers Pédagogiques* n° 280, janvier 1990, p. 47-64), et qui suggère de définir avec les élèves des critères de réussite et des critères de réalisation pour parvenir à ces critères de réussite (méthodologie), d'élaborer une grille avec les élèves comprenant les critères de réussite et éventuellement les critères de réalisation. Les élèves s'auto-évaluent et le professeur les évalue de son côté. Reste ensuite à corriger et à confronter les deux évaluations.

Le protocole se déroule en deux temps : une épreuve globale qui propose une production en situation d'échange au cours de laquelle les élèves sont amenés à s'exprimer sur un sujet parmi deux au choix qui leur sont proposés. Puis, l'évaluation de certaines compétences phonologiques.

L'auto-évaluation ne porte que sur la production en situation d'échange, et pas sur la phonologie. La production en situation d'échange dure environ deux minutes. Juste après leur passage, les élèves remplissent une fiche d'auto-évaluation qui leur est donnée pendant que le professeur code l'épreuve sur la fiche dont il dispose. L'élève dispose d'un tableau sur sa fiche dans lequel il pourra reporter les codes du professeur (code 1 : objectif totalement ou partiellement atteint, code 9 : l'objectif n'est que très partiellement atteint ou pas atteint ; code 0 : pas de production ou production trop réduite pour être évaluée).

L'évaluation peut se dérouler pendant les séances de module, et dans une phase ultérieure l'enseignant pourra exploiter les contenus des deux fiches. Il pourra ainsi constater les compétences de chacun et constater les divergences ou les convergences entre son évaluation et celle de l'élève.

Le deuxième protocole d'évaluation de la production orale propose lui d'évaluer un ensemble de compétences et d'acquis nécessaires à l'exécution d'un type précis de prestation orale. Les critères d'évaluation du protocole précédent sont conservés, mais ils ont été spécifiés et détaillés en fonction des situations de communication envisagées. Afin de donner à l'élève des repères précis relativement à ses lacunes et à ses points forts, les attentes que l'on peut avoir dans une situation de communication ont été sérieuses.

L'un des objectifs a été de permettre aux élèves habituellement silencieux ou peu habiles à l'oral d'être évalués de façon positive. En définissant précisément les attentes, on peut espérer allier rigueur de l'exigence et modestie des ambitions. La tâche à réaliser et les moyens pour le faire sont conçus pour être accessibles à tous les élèves et tous pourront être évalués avec précision. Ceci afin de gommer le caractère parfois opaque de l'évaluation de l'oral.

Les élèves ont la possibilité de prendre précisément conscience de leur évolution. Plutôt que de leur proposer un nombre n de tâches à accomplir, de difficultés indifférenciées, on a établi ici une progression marquée dans la difficulté des tâches à accomplir. L'élève a ainsi la possibilité de savoir ce qu'il sait faire et ne sait pas faire. La production orale n'est plus alors perçue comme une capacité globalement bien ou mal maîtrisée, mais comme une somme de compétences qui, certes, sont intégrées, mais peuvent être définies séparément et deviennent par là même accessibles et façonnables.

L'autre objectif est de montrer que s'exprimer à l'oral ne signifie pas uniquement répondre au professeur en classe ou restituer la leçon (même si ces activités gardent toute leur place dans l'apprentissage de l'anglais), et qu'au travers des situations de communication variées proposées, l'élève tour à tour seul, avec d'autres, en face d'un autre, en face d'autres, devra exposer, expliquer, relater, argumenter, interroger, répondre.

Outre les compétences langagières, la compétence extralinguistique, fondamentale dans l'acte de communication, a été introduite, à savoir la capacité du locuteur à prendre en compte son interlocuteur ou co-locuteur : sens de l'écoute, respect et prise en compte de la parole d'autrui, (pour savoir répondre, pour pouvoir rapporter la parole des autres fidèlement), désir d'être compris. En faisant des élèves des interlocuteurs responsables, capables d'argumenter si nécessaire, de prendre l'initiative de la parole, on peut ainsi espérer contribuer à leur éducation à la citoyenneté.

Observons l'exemple de l'étape 2 :

La première partie comprend les objectifs, la tâche et les supports et correspond à la fiche élève.

La deuxième partie qui inclut les commentaires, mais aussi les critères d'évaluation et les consignes de codage, est à destination du professeur. Quelques remarques préalables s'imposent : il n'est pas impossible d'entraîner les élèves avant la passation de cette évaluation ; cependant, il n'y a pas lieu de la lier directement à une séquence d'apprentissage précise, comme ce serait le cas pour une évaluation sommative.

L'étape 2 prévoit une phase de préparation pour l'un des élèves évalués. Les élèves sont en cours d'apprentissage et préparer une prise de parole permet une meilleure mobilisation et permet aussi un travail d'impression mémorielle précieux pour l'acquisition. D'autre part, la préparation d'une prise de parole trouve sa place dans une situation de communication authentique.

Dans certaines étapes, l'élève a le droit de se servir de notes écrites. Bien sûr, ces notes ne doivent pas être rédigées et sont validées par le professeur. S'aider de notes correspond là encore à des situations de communication orale authentique et est donc un savoir-faire auquel les élèves pourront être entraînés.

Les critères de réussite ont été retenus en fonction de chaque situation de communication donnée. Ils sont répartis en compétences (savoir-faire en situation lié à un contexte qui tente de cerner les processus mentaux mis en jeu), elles-mêmes divisées en composantes (plus petit élément évaluable).

Cinq compétences ont été retenues, qu'on retrouve à chacune des sept étapes : la mobilisation du connu (l'utilisation du lexique et des faits de langue adaptés à la situation de communication) ; l'intégration du suprasegmental, c'est-à-dire les savoirs d'ordre phonologique ; la structuration, la cohésion du discours ; le contrôle de la production ; la capacité de réagir en tant que locuteur.

Les éléments consignés dans les tableaux sont des exemples qui illustrent les opérations de langage induites par la situation de communication. Ils ne peuvent en aucun cas être ni restrictifs ni exhaustifs.

Pour le lexique et les faits de langue, la prononciation n'a pas été dissociée de la correction lexicale ou syntaxique. En effet, un mot qui ne serait pas intelligible à

l'oreille d'un anglophone ne peut être retenu comme un élément de réussite. Donc, la bonne réalisation orale des mots (phonèmes et accent tonique), des formes verbales et des marqueurs linguistiques est à prendre en compte dans la connaissance du lexique et des faits de langue.

Les composantes ont été réparties en deux niveaux, de façon à ce que le professeur puisse fixer son seuil d'attente à partir de l'un de ces deux niveaux. Le niveau 1 sera exigible pour une classe peu entraînée à l'oral et le niveau 2 le sera pour une classe plus habile. Le niveau de complexité n'est pas différent. Dans les deux cas, on reste sur une tâche visant les mêmes opérations de langage. Seul le niveau 1 a été codé.

Quelques précisions en ce qui concerne les codes. Le code 1 est utilisé pour la réponse attendue exacte : tous les éléments figurant dans le tableau des critères d'évaluation sont présents. Le code 2 est une réponse exacte partielle ; l'objectif est cependant atteint mais on observe une occurrence moindre des éléments du tableau. Le code 9 signifie que la (les) réponse(s) est (sont) erronée(s) ou insuffisante(s). L'objectif n'est pas atteint. Le code 0 est réservé à une absence de réponse.

Un code 4 a été introduit dans certaines étapes : la réponse est insuffisante ; l'objectif n'est pas atteint. Ce code renseigne sur la nature d'une erreur spécifique (*par exemple, dans l'étape 4 où l'on demande à l'élève d'expliquer en se référant au passé, dans la compétence faits de langue, s'il y a récurrence de la mauvaise réalisation des -ed, on attribue à l'élève le code d'erreur spécifique 4*).

Il serait intéressant à ce stade d'observer un second exemple, celui de l'étape 7. Dans l'étape 6, les élèves sont amenés, au travers d'un débat, à utiliser un acte de discours plus complexe : savoir argumenter, justifier, ce qui inclut des actes de parole variés (comparer, se référer au passé, se projeter dans l'avenir). On mesure facilement la progression : dans l'étape 7, une nouvelle difficulté est introduite, la capacité de rapporter de façon synthétique les éléments de la discussion collective : l'élève devra hiérarchiser les éléments et en faire la synthèse. Dans "contrôler sa production", il devra montrer qu'il est capable de maintenir la qualité de l'expression jusqu'à la fin de l'exposé, et dans "réagir en tant que locuteur", pour obtenir le code 1, il devra montrer qu'il sait susciter l'attention de son auditoire et qu'il joue bien son rôle de porte-parole.

En conclusion, je dirais que de même que l'évaluation des autres capacités (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite) a entraîné une modification dans les manuels et a initié un changement dans les pratiques en amont et en aval, on peut souhaiter que ces protocoles d'évaluation de la production orale feront évoluer les pratiques et amélioreront l'entraînement des élèves, et qu'ils trouveront leur aboutissement dans l'évaluation sommative de la production orale au Bac.

Gilles Fériel, teacher trainer at the Institut Universitaire de Formation des Maîtres in Amiens, prepares candidates for the "CAPES interne" (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) in English and participates in the jury for the CAPES externe. He coordinates a national English language group concerned with first-year secondary testing education criteria. He is in charge of writing the *"Cahier de l'élève"* as well as the *"Livret du professeur"*. He has also contributed to various works including *"Les Annales du CAPES externe"*, *"Enseigner la civilisation anglophone : définitions, méthodes et expériences"*, sous la direction de Renée Dickason (Presses Universitaires de Rennes) and a chapter in *"Exemples d'analyses de documents et de dossiers pédagogiques : Langue/culture quel lien ? Quels exemples ?"*.

Note

Pour se procurer les livrets d'évaluation (selon disponibilité), faire la demande à l'adresse suivante :

Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie
 Direction de la programmation et du développement
 Mission de l'évaluation
 3-5, boulevard Pasteur
 5015 PARIS

Téléphone : 01 55 55 77 28

Télécopie : 01 55 55 77 37