

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT
MISSION DE L'ÉVALUATION

7A

**ÉVALUATION À L'ENTRÉE EN SECONDE
GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE**

ANGLAIS

Document à l'attention du professeur

SEPTEMBRE 2000

PRINCIPES GÉNÉRAUX

INTRODUCTION

L'évaluation à l'entrée en seconde, en vigueur depuis 1992 et dont l'importance est réaffirmée dans la charte des lycées et dans le texte concernant la réforme des lycées mise en place à la rentrée 1999, concerne tous les élèves de l'enseignement public et privé sous contrat. **Elle permet aux enseignants de recueillir des informations sur un ensemble non exhaustif de compétences et de savoir-faire de chaque élève.** Ces capacités et compétences évaluées ont été choisies par les groupes nationaux, en référence aux objectifs des programmes des classes de seconde générale et technologique et de façon à être pertinentes avec un mode d'évaluation simple (individuelle, papier/crayon). Les activités proposées dans les cahiers des différentes disciplines permettent d'observer les compétences des élèves à mettre en œuvre leurs connaissances. Cette évaluation n'est pas un bilan de fin de 3^e, mais **une évaluation diagnostique et pronostique destinée à aider les enseignants à apprécier l'adéquation de chaque élève avec les objectifs de la classe de seconde.** Elle vise à faciliter la mise en œuvre des modules et de l'aide individualisée afin de répondre au mieux aux besoins des élèves dans leur diversité.

Cependant, la révision régulière des groupes, la réflexion sur les objectifs visés, le repérage des besoins des élèves ne peuvent s'appuyer tout au long de l'année sur l'évaluation de septembre et nécessitent par ailleurs, l'utilisation d'autres évaluations par compétences. C'est pourquoi l'évaluation en seconde comporte deux volets complémentaires :

- à la rentrée scolaire, l'évaluation qui reste nationale, systématique et obligatoire ;
- en cours d'année, les outils d'aide à l'évaluation en utilisation libre par les enseignants.

Les différents volumes de cette banque d'exercices, intitulée « aide à l'évaluation », ont été mis à la disposition des enseignants, en janvier 1998, par l'intermédiaire des chefs d'établissement des lycées publics et privés sous contrat. A partir du mois de septembre 2000, les outils d'aide à l'évaluation existants seront progressivement mis à la disposition des enseignants sur un serveur Internet du Ministère de l'éducation nationale.

LES DISCIPLINES ET LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

Les disciplines évaluées à l'entrée en seconde générale et technologique sont comme chaque année le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie, la première langue vivante (anglais et allemand) dans les lycées d'enseignement général et technologique.

Il est prévu pour chaque discipline un cahier par élève et un livret pour l'enseignant. En langues vivantes, des cassettes audio permettent de d'évaluer la compréhension de l'oral.

Dans un souci d'allègement du dispositif, certaines compétences ne sont pas évaluées en début d'année, et l'utilisation des banques d'outils d'aide à l'évaluation permet aux enseignants de compléter leur évaluation en cours d'année.

Les livrets destinés aux enseignants contiennent, outre les objectifs associés à chaque exercice, les consignes de codage et les commentaires pédagogiques, des pistes d'interprétation des résultats et des suggestions d'activités pédagogiques déjà construites, à mettre en œuvre en cours avec toute la classe, ou en séquence modulaire.

Tous ces documents ont été élaborés, sous la responsabilité de la Direction de la programmation et du développement, de la Direction de l'enseignement scolaire, et de l'Inspection Générale par des groupes de travail disciplinaires composés de professeurs des différents corps enseignant en lycée ou en

collège, issus de différentes académies et de membres des corps d'inspection (Inspecteurs généraux, Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux).

Les résultats d'un échantillon national représentatif d'élèves seront analysés à nouveau en septembre 2000, et mis à disposition des recteurs à la fin de l'année 2000. Ces données permettent aux enseignants de comparer les résultats de leurs élèves à ceux d'un échantillon représentatif aléatoire d'élèves de métropole, à des fins d'adaptation pédagogique. Les comparaisons avec les résultats des années précédentes ne sont absolument pas pertinentes puisque **les outils d'évaluation utilisés sont différents d'une année à l'autre.**

L'ORGANISATION

Au niveau de l'établissement, l'organisation interne de l'évaluation relève de la responsabilité des chefs d'établissement dans le respect du calendrier national et d'éventuelles dispositions fixées par les Recteurs d'Académie.

Un temps de passation est proposé dans le document à l'attention du professeur concerné par discipline. Cependant, cette évaluation ayant une visée diagnostique, les durées de passation peuvent être adaptées en fonction des publics concernés, sauf spécification contraire. La plupart des épreuves se déroulent maintenant en deux séquences, pour éviter la lassitude des élèves et permettre de cerner au mieux les points forts et les points faibles de chacun. Pour le déroulement de chaque épreuve, et son utilisation optimale, il convient de suivre les conseils, propres à chaque discipline. C'est pourquoi il est très important que chaque enseignant prenne connaissance du contenu de l'évaluation dès la pré - rentrée.

Il est vivement recommandé que **la passation des épreuves s'effectue dans le cadre des cours, en présence du professeur de la discipline** afin d'éviter que cette opération ne s'identifie à un examen. Les élèves doivent pouvoir profiter de cette évaluation pour faire le point avec leur professeur sur leurs forces et faiblesses. Il est conseillé de les associer aux opérations de codage et d'exploitation des résultats lorsque cela est possible. Il est essentiel de veiller à ce que les objectifs de l'évaluation leur soient présentés de façon simple et rassurante. **Le tableau des compétences évaluées figure pour chaque discipline sur la couverture du cahier de l'élève** ; il pourra, avec profit, être commenté et mis en relation avec les résultats obtenus. Les cahiers seront remis aux élèves à l'issue de l'opération, comme tout autre devoir individuel, afin qu'ils puissent s'y référer si besoin est, tout au long de l'année.

L'EXPLOITATION DES RÉSULTATS

L'exploitation et l'analyse des résultats seront facilitées par l'utilisation du logiciel EVAREM. Ce logiciel - version Windows - sera transmis aux établissements par les centres de ressources informatiques académiques (CRIA).

Les enseignants pourront certes envisager de continuer à effectuer un traitement manuel des résultats sans avoir recours à EVAREM. Il convient cependant d'insister ici sur l'apport pédagogique de ce logiciel dans la mise en place des modules : le logiciel permet en effet de cerner, rapidement et de manière synthétique, l'hétérogénéité du groupe classe en s'appuyant sur les regroupements d'items prévus dans l'évaluation ; cela n'empêche pas l'enseignant d'opérer, s'il le souhaite, ses propres regroupements.

Pour la présentation détaillée de l'ensemble du dispositif, il convient de se reporter à la circulaire parue le 29 juin 2000 au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, intitulée : Evaluation en seconde, année scolaire 2000 - 2001 (B.O.E.N. N°25).

CONSEILS PRATIQUES

Le caractère obligatoire de l'évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique ne devrait en aucun cas être sa seule raison d'être. *L'évaluation est, pour l'enseignant et pour l'élève, un outil de travail qui doit être perçu de manière positive par la communauté éducative.* On ne saurait faire l'économie d'explications détaillées aux élèves quant aux objectifs et aux finalités de l'évaluation.

1. Mise en place des modalités de passation dans l'établissement

Elle est indispensable à l'occasion du Conseil d'Enseignement de prérentrée ou de début d'année.

- ◆ Etudier le tableau des compétences et des composantes évaluées.
- ◆ Lire au préalable l'ensemble du protocole et écouter la cassette 🎧.

AVANT la passation de l'épreuve

- ✓ Il est nécessaire de faire émerger, en situation d'apprentissage, **le sens de certains termes**, courants au demeurant dans les manuels de premier cycle, mais oubliés par certains élèves en situation d'évaluation.
- ✓ A titre d'exemple, citons : "structures", "tâches", "sujet", "termes", "message", ...
- ✓ Il n'est pas superflu, en outre, de s'assurer que **les termes grammaticaux de base** sont connus et de faire constituer par l'élève un glossaire de ces termes qu'il enrichira au fur et à mesure de son apprentissage.

APRÈS la passation de l'épreuve

- ✓ *Sa correction portera moins sur les erreurs commises par l'élève que sur une mise à plat minutieuse de chacune des opérations à effectuer dans les trois capacités évaluées.*
- ✓ Les élèves pourront être amenés à **formuler à leur manière les compétences évaluées.**
- ✓ **le vocabulaire nécessairement technique** leur sera à cette occasion rendu plus accessible.
- ✓ **Le tableau de la page 3 de la couverture** du livret de l'élève sera **complété et collé dans le cahier / classeur** et deviendra ainsi un document auquel l'élève fera référence, soit à la demande du professeur, soit de sa propre initiative.

☞ **Il est recommandé d'associer les élèves au codage des items.**

Cela leur permettra de comprendre ce qui est codé, de réfléchir sur la nature et l'importance de certaines erreurs (cela entre dans la réflexion sur la langue), de saisir la finalité d'une démarche (par exemple en compréhension de l'écrit), de se familiariser avec certaines opérations cognitives récurrentes dans l'apprentissage. (Par exemple : qu'est-ce qu'inférer ? A quoi cela sert-il ? Quelles sont les étapes ? Qu'est-ce que mobiliser le lexique ?).

☞ **Le logiciel constitue l'outil efficace** qui permet au professeur de connaître rapidement les compétences de ses élèves et de visualiser leur profil et celui de sa classe.

2. Conditions de passation

Cette année encore, dans un souci d'alléger le protocole à la rentrée, nous recommandons de n'évaluer que les capacités de COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET DE L'ORAL en tout début d'année, en septembre.
Puis le professeur pourra évaluer la capacité d'expression écrite un peu plus tard dans le courant du premier trimestre.

À cela plusieurs raisons :

- ◆ Il semble raisonnable de travailler dans un premier temps compréhension de l'oral et de l'écrit, et donc de commencer par évaluer ces capacités pour en exploiter directement et immédiatement les résultats en travail modulaire.
- ◆ Dans le courant du premier trimestre, avant de commencer le travail d'entraînement systématique à l'expression écrite, le professeur évaluera les élèves sur cette capacité, afin de concevoir une démarche pédagogique qui réponde au plus près à leurs besoins.
- ◆ En effet, il est vraisemblable qu'au cours du trimestre, les compétences et les acquis des élèves auront évolué.

Nous espérons ainsi resserrer le lien entre évaluation diagnostique et contenu d'enseignement modulaire.

3. Administration de l'épreuve

- ◆ *Le professeur d'anglais de la classe doit dans tous les cas être responsable de l'administration de l'épreuve* : la masse d'informations recueillies en observant les élèves au travail est en soi une aide à la connaissance plus approfondie de ceux-ci. *Il s'agit là d'un acte pédagogique.*

- ◆ ÉTAPES POUR LA PASSATION DE L'ÉPREUVE :

SÉANCE 1

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Compréhension de l'oral : items 2 à 9. | 30 minutes |
| ✓ Des espaces ont été aménagés sur la cassette : il n'est donc pas nécessaire de l'arrêter. | |
| ✓ Laisser <u>4 à 5 minutes</u> pour faire l'exercice 1 « Emettre des hypothèses sur le contenu » puis, mettre la cassette en route. | |
| 2. Compréhension de l'écrit : item 1 + items 10 à 13 inclus. | 20 minutes |

SÉANCE 2

- | | |
|---|-------------------|
| Suite et fin de la compréhension de l'écrit : items 14 à 22. | 40 minutes |
|---|-------------------|

L'expression écrite, à partir de l'item 23, sera administrée plus tard dans le trimestre.

Prévoir une heure de passation.

4. Regroupements

Les regroupements d'items permettent au professeur, pour chaque élève, de repérer forces et faiblesses dans les capacités évaluées. L'enseignant est alors amené à émettre des hypothèses sur les savoirs et les savoir-faire de l'élève concerné afin de mieux individualiser son travail.

Différents regroupements sont possibles :

◆ Regroupements de toutes les compétences d'une même capacité.

Des présélections sont proposées avec les dénominations suivantes :

- « Comprendre un message oral » : 8 items (du n°2 au n°9).
- « Comprendre un message écrit » : 14 items (n°1, puis n°10 au n°22).
- « S'exprimer à l'écrit » : 15 items (n°23 au n°37).

ATTENTION !

La partie « Expression Ecrite » devant être traitée plus tard dans le trimestre, les items correspondants ne peuvent pas être saisis par le logiciel EVAREM.

◆ Regroupements liés à une seule compétence afin de suivre la chronologie de l'arbre du logiciel "Classement par compétences".

Exemple : *REPÉRER / IDENTIFIER*. (items 2 à 6 ; 10 et 11)

Cette compétence tout à fait essentielle pour les autres savoir-faire sous-tend toute la construction du sens (compréhension / expression). Il convient donc de sélectionner les items 2 à 6 ainsi que les items 10 et 11 (voir tableau livret "Items présentés dans l'ordre de la passation" et arbre du logiciel "Classement par compétences") pour cerner les compétences de l'élève dans ce domaine.

◆ Les regroupements peuvent être transversaux.

A- Exemple de regroupement transversal : COMPENSER L'INCONNU.

❶ A tous moments, la COMPRÉHENSION en langue étrangère exige des processus de **compensation**.

En cas d'hésitation sur le profil de l'élève, il peut être intéressant de regrouper les items suivants :

➔ Item 9, en compréhension de l'oral ; items 18 à 21, en compréhension de l'écrit.

*N.B. : **L'item 9** met en jeu plusieurs composantes à travailler en parallèle (repérer des mots connus, dégager l'implicite). Il pourra être rapproché de **l'item 22** en compréhension de l'écrit (« Emettre des hypothèses de sens »).*

❷ Compenser l'inconnu est une composante également indispensable en EXPRESSION.

➔ Voir à ce sujet *Aide à l'Evaluation*, Tome 2, pages 19-20, items 36, 37 et 38.

B- Autre exemple de regroupement transversal : UTILISER LE CONNU.

L'élève s'appuie sur sa connaissance du monde, sur son expérience ainsi que sur ses acquis culturels, lexicaux et linguistiques pour :

- accéder au sens d'un message (item 1 ; items 10 à 17)
- pour produire lui-même un message (items 27 à 33).

5. Codages

CODES DE RÉUSSITE	Code 1	Réponse attendue ou nombre de réponses correspondant au seuil de réussite.
	Code 2	Réponse exacte partielle : objectif cependant atteint.
CODES DE NON RÉUSSITE	Code 6	Réponse insuffisante : objectif non atteint. Renseigne sur la nature d'une erreur spécifique.
	Code 9	Réponse(s) erronée(s) ou nombre de réponses inférieur aux seuils indiqués.
	Code 0	Absence de réponse. <i>Le sens du code 0 pourra être précisé ultérieurement à l'initiative du professeur lui-même : "n'a pas compris l'exercice", "n'a pas su faire l'exercice", ou "n'a pas eu le temps de faire l'exercice".</i>

Cette évaluation est un instrument de diagnostic individuel.

Il est sans fondement de procéder à une notation normative - hiérarchie entre les individus - mais il est fondé d'utiliser un codage - confrontation d'un individu à un objectif, atteint ou non.

Un code n'est pas une note mais une information.

INTRODUCTION

L'évaluation de la manière dont les élèves savent utiliser les connaissances acquises et les savoir-faire indispensables pour réussir au lycée porte ici sur *trois des quatre composantes de la communication, compréhension de l'oral, compréhension écrite et expression écrite.*

Chacune de ces grandes capacités a été analysée et **un** inventaire des compétences qui les composent a été dressé. Chaque compétence a elle-même été traduite en termes de composantes évaluées.

Les compétences représentent, **de façon non exhaustive**, les principales opérations mentales que met en œuvre, souvent de manière inconsciente, un auditeur, un lecteur ou un rédacteur qui réussit.

Cette démarche a deux grands objectifs :

1. Dans le cadre de l'évaluation, elle doit permettre au professeur de cerner avec précision la nature des blocages de façon à consolider l'apprentissage. Elle lui permet également d'identifier les points d'appui sur lesquels il pourra fonder l'approfondissement de son enseignement.
2. Dans le cadre du suivi de l'exploitation des résultats, elle permet :
 - Au professeur de planifier des parcours et d'imaginer des démarches qui respectent les étapes importantes dans l'approche des documents et l'entraînement à l'expression ; en effet, faute d'être parvenu à franchir ces obstacles, l'élève ne peut poursuivre l'étude en cours, n'en perçoit pas la cohérence et demeure incapable de transférer les tactiques proposées.
 - A l'élève de prendre conscience de ses propres processus mentaux, de savoir ce qui est attendu de lui, de se sentir pris en charge tout en devenant plus autonome, de se voir proposer des stratégies à suivre pour parvenir à maîtriser les compétences liées à la compréhension et à l'expression.

Place des connaissances linguistiques par rapport aux quatre capacités de base :

Les savoirs linguistiques sous-tendent chacune des quatre capacités de base.

Par exemple, ne pas reconnaître un temps du passé peut gêner la compréhension ; pour autant, la reconnaissance de ce temps du passé ne permet pas forcément de parvenir au sens.

Il est donc judicieux d'intégrer la compétence linguistique à la compréhension de l'écrit, à l'expression écrite, et à un moindre degré, à la compréhension de l'oral, ainsi que cela se fait constamment dans la pratique de la classe.

Seul, en effet, un entraînement mené dans le cadre d'activités de communication garantit la perception des valeurs et l'appropriation conjointe des formes qui les expriment.

Les élèves entrant en classe de Seconde devront mettre à profit les connaissances et les savoir-faire acquis au collège. A la lecture des bulletins officiels, les attentes du lycée ont été ainsi définies :

- Savoir travailler, savoir apprendre,
- Etre curieux,
- Devenir autonome,
- Devenir citoyen.

Évaluation et enseignement modulaire

Le constat fait parallèlement est que peu d'élèves manifestent, à l'entrée en Seconde, un comportement susceptible d'assurer leur réussite. La raison d'être des enseignements modulaires est de développer leurs compétences dans les domaines de la méthodologie et de l'apprentissage, ainsi que d'exercer leur esprit d'initiative.

En d'autres termes, il s'agit d'apporter aux élèves des procédures leur permettant de maîtriser les compétences liées à ou nécessaires à la compréhension, à l'expression et d'utiliser des outils de référence.

Le but de l'évaluation est donc de permettre à l'élève de mieux se connaître et à l'enseignant d'obtenir une image rapide et fiable des composantes de sa classe afin de mettre en place les stratégies les mieux adaptées à leur progression.

Elle n'a que peu d'intérêt si elle se borne à dresser un bilan. Elle devient plus efficace quand elle permet de remédier et d'approfondir.

Toute évaluation diagnostique a deux buts annoncés :

1. Faire un *état des lieux*, faire le point quant aux savoir-faire – et accessoirement aux savoirs – maîtrisés par des élèves provenant d'horizons différents.

Savoirs et savoir-faire ne s'excluent pas mais imposent une complémentarité constante. Cet état des lieux ne peut concerner que les **savoir-faire de base** qu'il est indispensable de maîtriser de manière à avoir quelque chance de progresser, c'est-à-dire *de développer et d'affermir des savoirs transférables*, le transfert constituant un des objectifs majeurs du second cycle.

L'évaluation des capacités spécifiques de la bonne compréhension ou de la production d'un message écrit ou oral constitue le diagnostic indispensable sur lequel s'appuie la démarche méthodique du professeur qui vise les progrès de l'élève.

2. Utiliser cet état des lieux en vue **d'une remédiation qui ne peut se fonder que sur une analyse et une interprétation des erreurs faites conjointement par l'enseignant et l'élève.**

Plus un exercice intègre de compétences évaluées, plus il est facile à composer, plus les erreurs sont difficiles à interpréter, donc la remédiation est aléatoire.

Le choix qui est fait en anglais afin de faciliter la remédiation a été de suivre les recherches qui fragmentent les capacités et les compétences en composantes identifiées et de d'évaluer les élèves sur un certain nombre de ces composantes.

Il est important de garder à l'esprit que le présent protocole d'évaluation ne n'évalue pas toutes les composantes qui entrent en jeu tant dans la compréhension que dans l'expression.

Ceci a deux conséquences :

1. Le codage indique si l'objectif est atteint ou non. Objectif atteint ne veut pas toujours dire réussite à 100% ; il faut prendre en compte le droit à l'erreur. Cependant un codage binaire donne une image caricaturale du groupe classe.

C'est pour cette raison que figure un code supplémentaire (**code2**) qui indique que **l'exercice comporte un certain nombre de réponses exactes**. Ce code intermédiaire devrait éviter le découragement des élèves qui ont partiellement réussi l'exercice et dont le codage binaire reléguait le travail dans les exercices faux.

D'autre part, le code d'erreur spécifique a été maintenu une nouvelle fois dans un certain nombre d'exercices afin d'affiner les réponses reportées en code 9 : il s'agit du **code 6** qui renseigne le professeur sur **la nature d'une erreur spécifique** et peut également indiquer qu'il y a **mauvaise lecture de la consigne**. Il devrait permettre de fournir une image du groupe plus fidèle à la réalité.

➤ **Le codage ainsi proposé devrait aider le professeur à dégager trois groupes d'élèves pour chaque exercice :**

- ceux qui ont atteint l'objectif (code 1)
- ceux qui ont atteint le seuil de réussite minimale (code 2) et pour lesquels des ajustements ou des compléments suffisent.
- ceux qui n'ont pas atteint l'objectif (codes 9 et 6), pour lesquels un apprentissage complet est nécessaire.

Le codage devrait faciliter la constitution des groupes de module.

2. Le classement des exercices pour distinguer les quatre capacités de base n'est pas pertinent dans cette évaluation diagnostique.

En effet, les mêmes savoir-faire, les mêmes opérations mentales sont mises en œuvre, qu'il s'agisse d'écrit ou d'oral. Il est donc logique d'organiser l'évaluation autour des savoir-faire (d'écrit ou d'oral indifféremment) plutôt qu'autour des distinctions formelles qui trouveront toute leur utilité dans d'autres domaines.

Cette volonté d'évaluer la capacité des élèves dans les activités intellectuelles de base fait que l'évaluation passe, à certains moments, de la compréhension de l'écrit à celle de l'oral, par exemple.

A) Une évaluation diagnostique et formative

Cette **évaluation diagnostique** est aussi une **évaluation formative** : celle qui consiste à amener l'élève à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, à construire et à augmenter ses savoirs et savoir-faire.

Cette évaluation formative doit aider les enseignants à réfléchir aux différentes opérations mentales mises en œuvre pour chaque capacité et permettre aux élèves de mieux prendre en compte leur manière d'apprendre. Le tableau **en page 3 de la couverture** du cahier de l'élève – qui comprend une colonne où l'élève notera ses résultats à l'aide d'un surligneur – devra l'y aider.

Cette approche fait ressortir les opérations mentales et permet à l'élève :

- De prendre conscience de la nécessité d'une démarche d'apprentissage ;
- D'adopter une **démarche personnelle pour construire son propre apprentissage** qui ne peut être la reproduction d'un modèle unique.

B) L'importance de l'individualisation

La classe de Seconde est le lieu privilégié pour mener, en cours et lors des séances d'enseignement modulaire, une réflexion ayant pour objectif la prise de conscience par l'élève de ses propres stratégies face à une tâche complexe de compréhension ou d'expression. Cette évaluation en constitue le premier pas.

Dans le courant de l'année, le principe de l'individualisation est conservé : toute tâche collective doit être préparée par une tâche individuelle garantissant l'activité de chacun et laissant une trace visible de cette activité.

C) Distinction entre évaluation et entraînement

En vue d'une meilleure connaissance des élèves, **l'évaluation s'efforce de fractionner les tâches complexes alors que l'enseignement**, en cours ou en modules, s'il porte d'une manière transitoire sur des tâches simples, **vise**, à brève échéance, **l'accomplissement d'une tâche complexe**. La différenciation des objectifs, des tâches, des aides est donc inévitable à tout instant, en groupe classe et en modules.

Les activités du cahier d'évaluation d'entrée en Seconde ne doivent pas être considérées comme des exercices d'entraînement systématique permettant une meilleure maîtrise de chacune des composantes.

Ils évaluent des savoir-faire et sont un point de départ pour la recherche de typologies d'exercices d'entraînement. Ce n'est pas en s'acharnant à l'entraînement d'une compétence spécifique par l'administration d'exercices identiques que l'on peut garantir l'acquisition d'une capacité générale. C'est en entraînant systématiquement les élèves à mobiliser simultanément plusieurs de ces compétences que l'on a le plus de chances de développer la capacité.

Il ne peut être question de faire l'économie des tâches complexes qui, seules, représentent le réel de la communication. A cet égard, les activités proposées en modules ainsi que celles figurant dans les tomes 1 et 2 d'aide à l'évaluation, diffusés en janvier 1996 et janvier 1997 et réédités en janvier 1998, ne doivent pas être présentées isolément mais faire partie d'un projet pédagogique général.

D) L'expression orale

La capacité **S'exprimer à l'oral** ne figure pas dans le livret de septembre, mais elle peut être évaluée séparément sur toute l'année scolaire en suivant le protocole d'évaluation de la production orale (tome 3 des livrets d'aide à l'évaluation parus en janvier 1998).

Ce protocole s'inscrit dans le prolongement de celui qui était présenté dans le tome 2 d'aide à l'évaluation. Il propose des tâches de difficulté graduée réparties en sept étapes, des situations de communication variées et des critères d'évaluation spécifiés et détaillés en fonction de ces situations de communication. Pour chacune des étapes, le professeur dispose d'un tableau présentant les critères de réussite définis en fonction de la tâche, de consignes de codage et d'un exemple de grille de codage à remettre à l'élève.

Dans le cadre de l'expérimentation nationale sur l'évaluation des compétences orales conduite en classes de Première durant l'année 1999-2000, il est possible de trouver sur le site ANGLAIS du serveur de l'Académie de Rennes (<http://www.ac-rennes.fr/>) un protocole qui propose des modalités d'évaluation de l'expression orale et qui spécifie les critères retenus à cet effet.

LA COMPRÉHENSION

● L'acte de compréhension

Une réflexion sur l'évaluation de la compréhension, tant écrite qu'orale, nous impose d'essayer de définir l'acte de compréhension et d'en examiner toutes les implications.

Si nous tentons une définition la plus large qui soit on peut envisager la compréhension comme une opération complexe qui vise à **donner du sens à ce que l'on lit, entend ou voit**. Cela revient à émettre des hypothèses à partir d'indices plus ou moins nombreux. En fait, l'opération consiste à réduire par étapes successives le nombre des hypothèses pour n'en retenir qu'une seule au final. L'idée de cheminement est dès lors sous-jacente et l'on peut même aller jusqu'à retenir l'image de l'investigation avec l'élève dans le rôle de l'enquêteur. En situation de classe, ce dernier est aidé dans sa tâche par le professeur. Il s'agit en effet d'aider l'élève à se poser un ensemble de questions, car avec la compréhension, c'est une situation problème qui est réellement posée à l'élève et nous sommes au cœur de la définition de l'apprentissage.

La compréhension comporte deux phases essentielles :

- ❖ le recueil d'indices
- ❖ le traitement de ces indices

Quel que soit le support proposé, écrit, audio ou visuel, la démarche sera fondamentalement la même, la variable étant la nature de l'objet de la perception, et donc la nature des indices recueillis.

L'on perçoit des séquences de graphèmes, des chaînes de sons ou des éléments graphiques, qui mis en relation confèrent un sens ou des sens au document. L'activité de compréhension consiste alors à **faire émerger ce ou ces sens**.

Ces deux phases mettent en jeu :

- la capacité de l'élève à percevoir des indices,
- sa capacité à mémoriser à court terme des indices disparates,
- sa capacité à émettre des hypothèses,
- sa capacité à vérifier des hypothèses.

La compréhension comporte les étapes suivantes :

- recueil des indices en deux catégories [les indices porteurs de sens en eux-mêmes (ex : nom de lieu) et les indices qui ne prennent sens qu'une fois mis en liaison avec d'autres (ex : les temps les plus utilisés)] ,
- mémorisation des indices (pour la compréhension orale surtout). Là commencent les difficultés car la restitution des informations stockées peut être facilitée par le recours à des indices de récupération, certains pouvant être d'ordre sémantique ,
- exploitation des indices porteurs de sens en eux-mêmes ,
- mise en liaison de tous les indices, quel que soit leur type ,
- émission de premières hypothèses qui ne peuvent être qu'assez larges ,
- ces hypothèses basculant ensuite dans la catégorie des indices, recherche de nouveaux indices ,
- mise en liaison des indices pour émettre de nouvelles hypothèses ,
- vérification des hypothèses qui entraîne une recherche d'indices plus poussée (c'est-à-dire des indices complémentaires).

La perception donnera lieu à deux catégories d'éléments : ceux qui déclenchent une évocation (parce qu'on les aura reconnus ou identifiés), et ceux qui ne déclenchent aucune évocation. Donc, le recueil d'indices va varier d'un individu à l'autre.

Par voie de conséquence, l'objectif pour un enseignant en matière de compréhension consiste à **permettre à chacun de donner le maximum de sens aux indices qu'il aura recueillis** (*un élève qui a un lexique très limité ne pourra pas retrouver la même quantité d'informations que celui à qui il ne manque que quelques mots dans le même texte*).

② Une démarche d'enseignement

Apprendre aux élèves à construire du sens oblige l'enseignant à se demander quelle aide il peut leur apporter, tant au niveau du recueil d'indices qu'au niveau du traitement des indices ou celui de la mémorisation.

S'agissant du recueil d'indices, **deux questions se posent alors** :

- *Peut-on apprendre à recueillir des indices ?* cette question vaut surtout pour la compréhension orale, qui nécessite que les élèves soient dûment informés des règles (= de la grammaire) de l'anglais oral et les aient intégrées;
- *N'existe-t-il pas des types d'indices que l'on pourrait retrouver en partie ou en totalité dans tous les supports écrits ou sonores, pour ne prendre que les deux catégories qui mettent en jeu la compréhension écrite et la compréhension orale ?* Si oui, ne serait-il pas alors bénéfique d'amener les élèves à recueillir ces indices, car force est de constater que trop souvent le recueil d'indices est notoirement incomplet, à commencer chez les élèves en difficulté ? Ne pourrait-on pas leur donner une typologie d'indices à recueillir de manière systématique ?

Une fois de plus, on peut se risquer à établir une liste, sachant que l'on ne saurait attendre des élèves qu'ils repèrent tous ces indices à chaque fois. L'idée sous-jacente est que pour tout type de document, ils pensent à rechercher dans la liste en question.

Dans le cas de la compréhension orale il s'agira de faire repérer :

- *Les éléments situationnels (bruitages),*
- *Les éléments suprasegmentaux (nombre de voix / accent des locuteurs / type de discours / schémas intonatifs fortement marqués / schémas intonatifs récurrents/ accents de phrase),*
- *Les éléments lexicaux [mots qui se répètent / mots qui appartiennent au même champ lexical / mots de la même famille / noms de lieu / noms de personnes ou autres noms propres / dates et autres repères temporels explicites, voire implicites (que l'on obtient par déduction)],*
- *Les éléments syntaxiques (temps des verbes majoritairement utilisés / aspects / pronoms personnels).*

Pour ce qui concerne la compréhension écrite :

- *Éléments périphériques (auteur / source du texte / date de publication / nombre de paragraphes / titre),*
- *Éléments suprasegmentaux (nombre de locuteurs / type de discours),*
- *Éléments lexicaux [mots qui se répètent / mots qui appartiennent au même champ lexical / mots de la même famille / noms de lieu / noms de personnes ou autres noms propres / dates et autres repères temporels explicites, voire implicites (que l'on obtient par déduction)],*
- *Éléments syntaxiques (structures qui se répètent / temps des verbes majoritairement utilisés / aspects / pronoms personnels).*

Il importe d'attirer l'attention des élèves sur les éléments récurrents : dès l'instant où il y a répétition du même indice ou d'indices voisins, ils peuvent en déduire que c'est la marque d'une information plus importante.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que, pour la compréhension orale surtout, le recueil d'indices est lacunaire, c'est à dire que les indices recueillis sont très souvent isolés et coupés de leur environnement immédiat. Cela renforce l'importance des opérations de mise en relation qui permettront d'émettre des hypothèses sur le sens.

*D'une manière générale, pour toutes les étapes de la compréhension, l'action de l'enseignant sur les élèves consistera à montrer **quelles questions ils doivent se poser et dans quel ordre.***

*Il s'agira en fait de développer chez eux **une attitude réflexive.***

ANGLAIS : présentation des items dans l'ordre de la passation de l'épreuve






































Items	Compétences et composantes évaluées	Codage
1	 ANTICIPER Emettre des hypothèses sur le contenu	1 2 6 9 0
2	 REPERER Repérer les mots connus	1 2 6 9 0
3	 Repérer les variations de l'intonation : montante, descendante	1 2 9 0
4	 Repérer les effets de sens liés à l'intonation	1 2 9 0
5	 Repérer les mots accentués	1 2 9 0
6	 Repérer les effets de sens liés aux mots accentués	1 6 9 0
7	 DISCRIMINER Discriminer les formes verbales : formes affirmative, négative	1 2 9 0
8	 Discriminer les formes verbales : aspect ; voix passive, active	1 2 9 0
9	 TRAITER L'INFORMATION Filtrer, hiérarchiser, synthétiser les informations ; émettre des hypothèses de sens	1 2 6 9 0
10	 REPERER ET IDENTIFIER Repérer la phrase minimale	1 2 9 0
11	 Identifier les parties de la phrase	1 2 9 0
12	 METTRE EN RELATION Classer les éléments lexicaux par champ sémantique	1 2 9 0
13	 Etablir des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents	1 2 6 9 0
14	 Etablir des liens entre formes et valeurs : la modalité	1 2 9 0
15	 Etablir des liens : rétablir la chronologie	1 9 0
16	 Etablir des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects)	1 9 0
17	 Etablir des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs	1 2 9 0
18	 DEDUIRE Déduire le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale)	1 9 0
19	 Déduire le sens du mot : dérivation (trouver la racine)	1 2 9 0
20	 Déduire le sens du mot : dérivation (sens donné)	1 2 6 9 0
21	 Déduire le sens du mot à partir du contexte (sens possible)	1 2 9 0
22	 EMETTRE ET VERIFIER DES HYPOTHESES Emettre des hypothèses en cours de lecture ; vérifier la justesse des propositions	1 2 6 9 0
23	 ANALYSER LE SUJET Différencier narration et argumentation	1 2 9 0
24	 Associer sujets et types de tâches	1 2 9 0
25	 Identifier les types de discours	1 2 9 0
26	 Reconnaître les structures et le lexique en adéquation avec la consigne	1 2 6 9 0
27	 UTILISER LE CONNU Mobiliser le lexique adapté	1 2 9 0
28	 Utiliser la détermination grammaticale	1 2 9 0
29	 Utiliser les formes verbales : temps et aspect	1 2 6 9 0
30	 Utiliser la modalité	1 2 9 0
31	 Utiliser les mots interrogatifs	1 2 9 0
32	 Utiliser la comparaison (formes)	1 2 6 9 0
33	 Utiliser la comparaison (concepts)	1 2 9 0
34	 STRUCTURER Construire des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe (ponctuation)	1 2 9 0
35	 Construire un discours (détermination grammaticale)	1 2 9 0
36	 Construire un discours (formes verbales)	1 2 6 9 0
37	 Construire un discours (complexification des énoncés)	1 2 6 9 0

Table des matières

Principes généraux	1
Conseils pratiques	3
1. Mise en place des modalités de passation dans l'établissement	3
2. Conditions de passation	3
3. Administration de l'épreuve	4
4. Regroupements	5
5. Codages.....	6
Introduction	6
A) Une évaluation diagnostique et formative	8
B) L'importance de l'individualisation.....	9
C) Distinction entre évaluation et entraînement	9
D) L'expression orale.....	9
La compréhension.....	10
Tableau des compétences et des composantes évaluées (ordre de passation de l'épreuve)	12
Commentaires pédagogiques, réponses et consignes de codage pour chaque item.....	14
<i>Les commentaires pédagogiques figurent sur les pages de gauche, les réponses et consignes de codage sur les pages de droite.</i>	
1. Compréhension de l'écrit (item 1)	14
2. Compréhension de l'oral.....	14
3. Compréhension de l'écrit (items 10 à 22).....	24
4. Expression écrite (items 23 à 37).....	40
Grille de saisie manuelle pour report des codes	28
Proposition d'activités modulaires I	53
<i>L'inférence culturelle</i>	
Proposition d'activités modulaires II	55
<i>Les déterminants</i>	
Proposition d'activités modulaires III	56
<i>Rétablir la chronologie</i>	
Proposition d'activités modulaires IV.....	57
<i>Repérer la phrase minimale – Etoffer la phrase minimale</i>	
Tableau récapitulatif des capacités, compétences et composantes évaluées	59
Encart spécial : utilisation du logiciel EVAREM (4 pages au milieu du livret)	

COMPRÉHENSION

de L'ÉCRIT et de L'ORAL

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Compétence	ANTICIPER
------------	-----------

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	
Item 1	ÉMETTRE des hypothèses sur le contenu

Faire comprendre un document revient à proposer à l'élève un parcours global censé le conduire d'un nombre illimité d'hypothèses de sens à une seule et unique hypothèse.

➤ La première étape de ce cheminement :

C'est l'anticipation, qui a pour but d'orienter la lecture, l'écoute de l'élève. Cela consiste à prendre appui sur des indices en nombre très limité, comme peut en comporter un titre, afin de réduire le champ des hypothèses.

➤ Deuxième étape :

L'opération mentale d'émission d'hypothèses. A ce stade, toute hypothèse doit être retenue dès l'instant où elle est cohérente avec les indices dont dispose l'élève.

Dans le cas présent, nous avons choisi de faire anticiper sur *le contenu du document* seulement.

Mais, dans un travail d'apprentissage, ou de module, on pourra aussi faire anticiper sur *les éléments linguistiques* en rapport avec la ou les hypothèses plausibles et sur *la forme du discours*.

Compétence	REPÉRER
------------	---------

COMPRÉHENSION DE L'ORAL	
Item 2	REPÉRER les mots connus

L'objectif de cet item est de **mesurer le nombre d'éléments lexicaux qu'un élève est capable de repérer.**

Il s'agit pour l'élève de reconnaître les réalisations phonologiques de mots connus de lui. D'où l'importance d'un apprentissage en amont des règles de la prononciation de l'anglais.

Pour réduire l'incidence de la mémorisation sur les résultats (sans l'évacuer totalement), nous proposons deux écoutes.

L'élève est par ailleurs libre de noter les éléments qu'il a perçus ou non au cours de l'écoute, sous forme de mots ou morceaux de phrases.

Les éléments outils notés isolément par l'élève ne seront pas pris en compte dans le codage car ils ne permettent pas de construire à terme du sens.

RÉPONSES ET CONSIGNES DE CODAGE

Avant de commencer le protocole on pourra proposer aux élèves une activité de 'brainstorming' autour de 'Detective stories' ou 'Mystery Fiction', afin de les sensibiliser au thème et les mettre en situation. On pourra notamment leur demander de citer des auteurs de romans policiers anglo-saxons (P.D. James, Agatha Christie, Conan Doyle, Dashiell Hammet, Raymond Chandler, Ruth Rendell,...), des détectives célèbres (Sherlock Holmes, Hercule Poirot, Philip Marlowe,...), des titres de films et des acteurs ayant souvent endossé la panoplie du détective (Robert Mitchum, Humphrey Bogart, ...). Le cas échéant, les jaquettes de romans policiers connus de tous pourront servir de support à l'activité.

Item 1 ÉMETTRE des hypothèses sur le contenu

Consignes de codage

Trois réponses pertinentes (<i>La mention du genre est acceptée comme bonne réponse</i>).....	code 1
<i>Exemples de réponses plausibles :</i>	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Flashman and the Tiger</i> : roman d'aventures / histoire de chasse en Asie / un dompteur dans un cirque, etc.• <i>Innocent Blood</i> : roman policier / histoire d'un massacre / histoire de sang contaminé• <i>The Divided Heart</i> : histoire d'amour / histoire d'un homme, d'une femme partagé(e) entre deux femmes/hommes / expérience scientifique, opération chirurgicale, etc.	
Deux réponses pertinentes	code 2
Une ou plusieurs traductions littérales (<i>Ex: "Sang Innocent"; "Coeur Divisé"</i>).....	code 6
Autres réponses	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 2 REPÉRER les mots connus

script et réponses

<i>Hercule Poirot</i>	Let's have a look at the victim. Ah! You see!
<i>Dr Constantine</i>	A pistol!
<i>Hercule Poirot</i>	Then, why didn't he use it?
<i>Dr Constantine</i>	There's a glass on the wash basin. (<i>Sniff sniff</i>). That's why!
<i>Hercule Poirot</i>	Drugged?
<i>Dr Constantine</i>	Yes!
<i>Hercule Poirot</i>	And in the ashtray, some fragments of charred paper.
<i>Dr Constantine</i>	There's something on the floor.
<i>Hercule Poirot</i>	A little handkerchief with an initial embroidered on it. K. And what do we have here?
<i>Dr Constantine</i>	A pipe cleaner.
<i>Hercule Poirot</i>	And as far as I know, Ratchett didn't smoke a pipe. Was there any sign of a weapon?
<i>Dr Constantine</i>	None at all. But I found this when I examined the dead man.
<i>Hercule Poirot</i>	His watch!
<i>Dr Constantine</i>	It was in his pyjama pocket.
<i>Hercule Poirot</i>	And it was stopped at a quarter past one.
<i>Dr Constantine</i>	Perhaps it was the time when he was killed...



© Tous droits réservés

Compétence	REPÉRER
------------	---------

Item 3	REPÉRER les variations de l'intonation : montante, descendante
--------	--

L'objectif de cet item est de **mesurer la capacité de l'élève à percevoir les variations de l'intonation.**

A ce stade, il ne s'agit pas encore de construire du sens.

Cette composante entre en jeu dans la compréhension orale car à partir d'un schéma intonatif, l'élève sera en mesure, surtout pour une intonation montante, de déterminer le type d'énoncé et d'en reconstruire la structure.

L'intonation descendante renvoie à des énoncés déclaratifs, affirmatifs ou négatifs, ou à un énoncé exclamatif. Elle ne permet pas de discriminer entre ces différents types, même si l'élève peut s'appuyer sur certains mots tels que *how, what...*

En revanche, l'intonation montante renvoie à un choix plus restreint d'énoncés.

Cette composante est activée et doit l'être par l'élève à tout moment de la procédure de compréhension, d'où la nécessité d'un entraînement régulier.

Item 2 | **REPÉRER les mots connus**

Remarques préalables :

- Ne pas prendre en compte les types de mots suivants : exclamatifs, déterminants, pronoms personnels, prépositions, opérateurs.
- Ne pas pénaliser les fautes d'orthographe ou des retranscriptions phonétiques *examen* au lieu de *examined*.
- Accepter les traductions françaises.
- Accepter des formes grammaticales pour lesquelles les erreurs syntaxiques ne font pas totalement obstacle à la compréhension : *did(n't) smoked ; that why ; there something ; it was stop*.
- Accepter des retranscriptions.
- Si l'élève a noté des groupes de mots (ex: *There's something on the floor*) ne comptabiliser que les éléments « something » et « floor ».
- Compter pour un élément des groupes comme *<That's why !>*.

Consignes de codage

15 éléments lexicaux repérés ou plus.....	code 1
14 à 12 éléments.....	code 2
Mots ne figurant pas dans l'enregistrement mais appartenant au bon champ lexical	code 6
Moins de 12 éléments	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 3 | **REPÉRER les variations de l'intonation : montante, descendante**

Réponses

	↗	↘		↗	↘
phrase 1		✓	phrase 8		✓
phrase 2	✓		phrase 9		✓
phrase 3		✓	phrase 10	✓	
phrase 4		✓	phrase 11		✓
phrase 5	✓		phrase 12	✓	
phrase 6	✓		phrase 13	✓	
phrase 7		✓	phrase 14		✓

Script

- Manager : **1** What a terrible journey! ↘
 Poirot: **2** Are you talking about the snow storm? ↗
 Manager : **3** Not at all! ↘ **4** I'm talking about the murder. ↘
 Poirot : **5** The murder? ↗ **6** On a train? ↗ **7** I don't believe it! ↘
8 Well, tell me please. What happened ? ↘
 Manager : **9** The passenger next door has been stabbed. ↘
 Poirot : **10** You mean the passenger in the next compartment has been murdered? ↗
 Manager : **11** You saw a woman in the corridor, didn't you? ↘
12 Know where she was going? ↗ **13** Any idea? ↗
 Poirot : **14** No idea. ↘

Consignes de codage

11 réponses exactes ou plus	code 1
Moins de 11 réponses exactes	code 9
Pas de réponses	code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Item 4	REPÉRER les effets de sens liés à l'intonation
---------------	---

Il s'agit pour cet item de **mesurer la capacité de l'élève à construire du sens à partir de la perception de l'accent de phrase et des schémas intonatifs**, surtout lorsqu'ils traduisent des sentiments marqués.

A l'oral, la transmission de l'information est la résultante de la combinaison de trois éléments : lexicaux, syntaxiques et phonologiques.

L'intonation et l'accentuation des mots porteurs de sens ne s'ajoutent pas à l'ensemble lexico-syntaxique, **elles s'y intègrent.**

La perception de l'intonation oriente l'élève vers la compréhension du message.

Elle est un des indices qui lui permettent de construire le sens. On sait par exemple que le locuteur est stupéfait : on va donc chercher pourquoi. L'oreille se dirige alors vers l'élément saillant, à savoir le mot porteur d'accent.

Item 5	REPÉRER les mots accentués
---------------	-----------------------------------

Cet item vise à **mesurer la capacité de l'élève à repérer les accents de phrase.**

Il s'agit de déterminer si l'élève perçoit les différences d'intensité de la voix dans une chaîne parlée. A ce stade, les opérations mentales qui président à la construction du sens ne sont pas encore mobilisées.

Cet item évalue essentiellement l'acuité auditive de l'élève.

Les items 3 et 5 relèvent du domaine de la phonologie et supposent en amont de l'évaluation un réel travail d'apprentissage.

Toute activité qui portera sur le rythme de la phrase, sur l'intonation, aidera ensuite l'élève à créer du sens à partir de ce qu'il entend.

Item 4 | **REPÉRER les effets de sens liés à l'intonation**

Script

- 1.a He didn't come last night. (*colère*)
- 1.b He didn't come last night. (*déception*)
- 2.a How could he do that? (*curiosité ou colère*)
- 2.b How could he do that? (*déception*)
- 3.a The police said he was a nice man... Really? (*ironie*)
- 3.b The police said he was a nice man... Really? (*indifférence*)
- 4.a Tell me all about it! (*curiosité*)
- 4.b Tell me about it! (*indifférence*)

Réponses

phrase		déception	colère	indifférence	curiosité	ironie
1	a		✓			
	b	✓				
2	a		✓		✓	
	b	✓				
3	a					✓
	b			✓		
4	a				✓	
	b			✓		

Consignes de codage

- 7 ou 8 réponses exactes code 1
- 6 réponses exactes code 2
- Moins de 6 réponses exactes code 9
- Pas de réponses code 0

Item 5 | **REPÉRER les mots accentués**

Réponses

- a) He **declared** on his word of **honour** that what he'd told us **was** the truth.
- b) Oh, **dear**! That's **terrible**! Somebody's been **killed** and **I** haven't heard **anything**!

Consignes de codage

- 8 mots **seulement** correctement cochés code 1
- 7 mots **seulement** correctement cochés code 2
- 8 ou 7 mots seulement correctement cochés plus *told* et/ou *truth* code 2
- Moins de 7 mots correctement cochés code 9
- Pas de réponses code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Item 6	REPÉRER les effets de sens liés aux mots accentués
---------------	---

Dans cet item, on s'assure de **la capacité des élèves à repérer le mot accentué dans un énoncé**. Mais cette fois-ci, il s'agit de vérifier qu'ils savent **repérer les effets de sens qui en découlent**.

Ce travail d'écoute dirigé sur la perception des rythmes ne sera réellement efficace que s'il est complété par un travail de *production* de ces rythmes et vice versa.

On pourra demander à un élève de lire la même phrase en déplaçant l'accent de phrase. On demandera ensuite à ses camarades de repérer les déplacements d'accents et d'interpréter le message à chaque fois.

Capacité à percevoir et capacité à produire ne peuvent s'acquérir l'une sans l'autre.

Voir à ce propos les exercices pages 6 à 9 du Tome 1 d'aide à l'évaluation.

Compétence	DISCRIMINER
-------------------	--------------------

Items 7 - 8	DISCRIMINER les formes verbales : forme affirmative/forme négative - voix active / passive - aspects
--------------------	---

L'une des difficultés du décryptage d'un message oral vient de ce que la chaîne parlée est perçue d'abord comme un continuum sonore confus sur lequel l'auditeur peu habile n'a pas de prise. Il faut savoir identifier les mots dans les groupes de sons, segmenter les énoncés, éviter les confusions dans l'interprétation des groupes de sons proches, etc.

Le sens d'une séquence sonore dépend alors :

- de l'identification d'éléments placés avant ou après l'élément ambigu,
- de la référence à des acquis grammaticaux.

Partant d'une réflexion sur les obstacles récurrents en matière de discrimination des formes verbales, nous avons retenu trois catégories de difficultés à surmonter pour l'élève francophone :

1. la discrimination entre opérateurs à la forme affirmative ou négative (item 7). La négation, sous sa forme contractée, est particulièrement difficile à percevoir pour un francophone. Or, dans une forme négative, l'opérateur (*wasn't / hasn't*) ou le modal (*can't / couldn't*) est sous sa forme pleine. De ce fait, l'élève perçoit avant tout la forme *can* ou *could* et peut penser qu'il s'agit d'une forme affirmative.
2. La discrimination entre les formes afférentes aux aspects <have + en> et <be + ing> (item 8).
3. La discrimination entre formes actives et formes passives. La combinaison avec les aspects peut engendrer des confusions susceptibles de conduire à des contresens, voire des non-sens. Ce sont ces formes qui sont évaluées dans l'item 8.

Item 6 REPÉRER les effets de sens liés aux mots accentués

Réponses

Phrase A :

Inspector Clouzot called the President **yesterday** at 1 pm.

Clouzot n'a pas appelé le Président **lundi dernier**.

Phrase B :

Inspector Clouzot called the **President** yesterday at 1 pm.

Vu la gravité, Clouzot a préféré s'adresser **au Président** plutôt qu'à quelqu'un d'autre.

Phrase C :

Inspector Clouzot **called** the President yesterday at 1 pm.

Clouzot a préféré **téléphoner** au Président plutôt que lui écrire.

Consignes de codage

Trois mots repérés et trois interprétations correctes.....	code 1
3 interprétations correctes <i>mais une ou plusieurs erreurs dans le repérage des mots accentués</i>	code 6
Autres réponses	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 7 DISCRIMINER les formes verbales : formes affirmative, négative

Script et réponses

1. There isn't anything I wouldn't do for you.
2. If the police haven't caught the murderer, I want you to do everything possible to catch him.
3. The police would arrest him anyway.
4. I can't tell you how much money he had with him tonight.
5. You needed to worry.

Consignes de codage

5 réponses justes.....	code 1
4 réponses justes.....	code 2
Moins de 4 réponses justes.....	code 9
Pas de réponses	code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Activités d'enseignement modulaire (items 2 à 8) :

Il s'agit d'**entraînement** et non plus d'évaluation : l'élève doit construire le sens d'un message en mettant en relation connaissances grammaticales, perception des schémas d'accentuation et d'intonation, prise en compte des éléments qui entourent le mot ou les groupes de mots.

- 1) Travail d'écoute amenant à noter la segmentation des énoncés, l'accentuation des mots ("*stress*"), la hauteur ("*pitch*"), l'intonation.
- 2) Travail d'écoute amenant à lier le sens de la phrase au *schéma intonatif et d'accentuation* : à chaque glissement de l'accentuation correspond un glissement de sens. Les élèves doivent expliciter la situation d'énonciation et/ou compléter la phrase de manière à en éclairer le sens.
- 3) Travail sur *formes fortes et faibles*, variation du sens d'une phrase courte selon qu'articles, adjectifs possessifs, opérateurs sont accentués ou non.
- 4) Travail de repérage et d'analyse, à des fins de compensation, *des mots qui sont rarement accentués* dans un message oral (articles, pronoms, adjectifs possessifs, opérateurs, etc).

Ce travail d'écoute ne peut être efficace que s'il est complété par un travail de *production orale* reprenant les phonèmes étudiés.

Voir à ce propos l'évaluation de la production orale dans le Tome 2 des outils d'aide à l'évaluation réédités en janvier 1998.

Compétence	TRAITER L'INFORMATION
Item 9	FILTRER, HIÉRARCHISER, SYNTHÉTISER les informations ÉMETTRE des hypothèses de sens

A l'inverse des autres items qui visaient la maîtrise d'une seule composante, cet item évalue **la capacité de l'élève à activer toutes les composantes mises en jeu pour donner du sens à un message oral**.

Il s'agit donc de voir comment l'élève se comporte dans une activité complexe où il doit définir une stratégie d'écoute.

Il est indispensable de garder à l'esprit la nécessité d'informer l'élève, lors des activités d'apprentissage, sur la démarche de construction du sens pour qu'il se l'approprie et l'applique systématiquement à toute situation d'écoute.

Item 8 Discriminer les formes verbales : aspects - voix passive / active (be+en / have + en / be + ing)

Script et réponses

1. He's been beating him.
2. He was given some advice.
3. She's being shown into the courtroom.
4. The police have forbidden access to the house.
5. He was choosing his victim.
6. Inspector Brown is seeing a suspect.

Consignes de codage

5 ou 6 réponses correctes	code 1
4 réponses correctes	code 2
Moins de 4 réponses correctes	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 9 Filtrer, hiérarchiser, synthétiser les informations ; Emettre des hypothèses de sens

Script

Poirot I know the real name of the dead man ! I know why he had to leave America ! Mr Casseti !
Mrs Bouc Casseti, Casseti... Oh, yes ! It was a crime in America, wasn't it ?
Poirot Yes, it was in America. The Armstrong baby.
Mrs Bouc Of course, the little girl who was kidnapped and murdered !
Poirot Colonel Armstrong was an Englishman, a distinguished soldier. The Armstrongs lived in America and they had one child, whom they loved dearly.
 When she was three years old, she was kidnapped and an incredibly high sum of money was demanded as the price of her return.
Mrs Bouc ...and after the money had been handed over, they found the little girl's body.
 The kidnapper was arrested.
Poirot Yes, Casseti was the head of a kidnapping syndicate and enormously rich, but the court acquitted him.
Mrs Bouc So he has been living abroad under an assumed name !

Consignes de codage

Hypothèse conclusive pertinente (<i>L'homme a été tué par vengeance, pour le meurtre et le kidnapping d'une fillette</i>)	code 1
Hypothèse conclusive incomplète (<i>L'homme a été tué parce qu'il a tué/kidnappé une fillette</i>)	code 2
Hypothèse non pertinente mais plausible (<i>Il a été tué parce qu'il a dû quitter l'Amérique / lors de son arrestation / parce qu'il était riche</i>)	code 6
Réponse non pertinente et non plausible (<i>Il a été tué par des bandits lors d'un hold up ; dans un accident, ...</i>)	code 9
Pas de réponse	code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Compétence	REPÉRER ET IDENTIFIER
-------------------	------------------------------

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	
Item 10	REPÉRER la phrase minimale

Cet item a pour objectif **d'évaluer l'aptitude à repérer les différents groupes syntaxiques qui composent une phrase simple**, donc à s'orienter parmi tous les éléments constitutifs de l'énoncé.

Cette aptitude est fondamentale à toute activité de compréhension et de traduction.

Avant toute chose, il convient de distinguer entre la phrase simple comportant des groupes constitutifs étoffés et la phrase complexe (qui comporte plusieurs propositions).

Nous avons choisi de travailler sur la phrase simple.

L'identification de la phrase minimale permet à l'élève d'extraire le sens fondamental de l'énoncé.

Cette phase de la compréhension se situe à un moment relativement avancé de la procédure de compréhension : l'élève prend appui sur sa connaissance du fonctionnement de la langue et du lexique.

Ce travail d'analyse des constituants minimaux de la phrase met en jeu plusieurs opérations mentales que l'élève doit alors combiner.

Il est nécessaire aussi bien pour la compréhension de l'écrit que pour la compréhension de l'oral.

L'analyse de la phrase et de ses constituants doit s'intégrer à un enseignement fondé sur l'acte de communication.

Il ne s'agit pas de grammaticaliser l'enseignement au détriment de la communication mais d'utiliser tous les outils possibles pour accéder au sens.

Item 11	IDENTIFIER les parties de la phrase
----------------	--

Identifier les différents groupes constituants de la phrase est indispensable aussi bien pour la compréhension de l'écrit que celle de l'oral.

Cette composante est activée lorsque l'élève construit le sens d'un énoncé, c'est à dire à un moment avancé de la procédure, où se combinent presque simultanément plusieurs composantes.

Elle ne peut être activée que si l'élève utilise ses capacités à discriminer, classer, trier.

Cette composante, plus particulièrement à l'écrit, est sous-tendue par une analyse grammaticale et syntaxique, élément indispensable à la construction du sens.

EN TRAVAIL MODULAIRE : On pourra proposer aux élèves des activités visant à identifier les parties de la phrase, étape indispensable pour ensuite identifier la phrase minimale. On pourra ensuite inverser la démarche et entraîner les élèves à étoffer, complexifier une phrase minimale.

Voir à ce sujet activité modulaire p°57.

À l'oral, cette composante pose davantage de problèmes encore parce qu'elle prend appui sur des phénomènes acoustiques qui nécessitent une acuité auditive très poussée (pauses à peine perceptibles, allongement tout aussi peu perceptible du son d'attaque du groupe).

S'ajoute la difficulté que groupes de souffle et groupes de sens ne sont pas toujours superposables. Autant d'indices qui échappent à l'oreille peu exercée des francophones.

Item 10	Repérer la phrase minimale
----------------	-----------------------------------

Réponses

Phrase ❶: *A man was looking at the car.*

Phrase ❷: *The woman wore a skirt.*

Consignes de codage

2 phrases minimales correctes (<i>12 mots exacts</i>).....	code 1
Une phrase minimale correcte et une réponse partiellement exacte ou 2 réponses partiellement exactes (<i>réduction opérée ; tolérance de 2 mots non essentiels en tout ; construction syntaxique correcte</i>).....	code 2
Autre réponse	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 11	Identifier les parties de la phrase
----------------	--

Réponses

Le segment de la phrase qui...

...exprime ce que ressent le personnage.	who felt very anxious
...explique pourquoi il agit ainsi.	to tell her she'd been unable to find the missing file
...décrit à quel moment et où l'action se passe.	On arriving at the office that morning
...décrit ce qu'il fait.	called her superior
...mentionne le personnage qui agit.	poor Eileen

Consignes de codage

5 segments correctement identifiés	code 1
5 segments identifiés mais il manque un mot (<i>ex : « who », « poor »,...</i>)	code 2
Tout segment incomplet ou le non respect de la consigne	code 9
Pas de réponses	code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Compétence	METTRE EN RELATION
-------------------	---------------------------

Item 12	CLASSER les éléments lexicaux par champ sémantique
----------------	---

Cette composante intervient à un stade initial de la compréhension.

Elle permet à l'élève de **commencer à construire du sens**.

L'identification des champs lexicaux s'appuie essentiellement sur le sémantisme des mots.

L'élève ne prend pas encore en compte les éléments grammaticaux du document.

A mesure qu'il prend connaissance du texte, l'élève range chacun des mots reconnus dans une catégorie lexicale (ex : « siège » pour le paradigme « chaise, tabouret, pouf, fauteuil »).

Lorsqu'il identifie le trait commun à plusieurs mots, il peut les mettre en relation et émettre une hypothèse sur le lien qui existe entre eux dans le contexte proposé.

Par ailleurs, leur ordre d'apparition dans le texte est un indice supplémentaire dans la construction du sens (ex : la séquence « garage, street, car-park » peut renseigner sur l'itinéraire emprunté vraisemblablement par le personnage).

Au final l'élève procède à une *opération multiple de tri et de classement*.

Dans le cadre d'activités modulaires, on pourra faire reconstruire par l'élève des réseaux d'association dictés par son vécu et la connaissance qu'il a de certaines situations.

Codage :

*Pour cet exercice, le **champ lexical de la peur est moins évident à repérer que les autres** : les mots qui le constituent peuvent appartenir à d'autres champs lexicaux. Le classement dans le champ de la peur ne se fait qu'à la suite de déductions successives permettant d'éliminer au fur et à mesure les classements initiaux non recevables. En fait, il demande déjà une compréhension du contexte.*

*L'élève est donc amené ici à travailler sur l'implicite. Aussi le repérage du champ lexical de la peur est-il nécessaire pour l'attribution du **code 1**.*

*Un élève qui associe correctement les items d'un champ lexical sans le nommer précisément a utilisé un critère de classement pertinent, ce qui lui vaut le **code 2** (seuil de réussite minimale).*

Item 13	ÉTABLIR des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents
----------------	---

Reconnaître les désignateurs dans un texte requiert de l'élève qu'il soit capable de :

- repérer les noms et les pronoms qui désignent les mêmes personnages,
- percevoir les liens qui unissent ces désignateurs,
- repérer les différents lieux évoqués.

Le développement de cette capacité permet la synthèse. Le repérage correct des désignateurs est la trace d'un processus de synthèse en cours. La perception de la cohérence de l'écrit, essentielle à sa compréhension, ne peut se passer de l'identification des référents.

En entraînement, on montrera à l'élève comment reconstituer les repérages en *wh-* à partir de la recherche du système de référence.

Item 12 | Classer les éléments lexicaux par champ sémantique

Réponses

Il y a plusieurs champs lexicaux, dont :

1. **(BAD) WEATHER (CONDITIONS)** : cold ; wind ; freezing ; (dull in) the rain ; I kept the car window up
2. **CAR** : car window, driving, engine, slow down, steering wheel
3. **FEAR** : shaking, sick, felt, terrified, feared
4. **PLACES** : river, streets, Interstate, exit
5. **SOUNDS**: whistled, heard, noise, loud
6. **ROAD**: Interstate, exit, ...

Consignes de codage

- 3 champs correctement identifiés (*dont obligatoirement le champ de la peur*) et comportant au minimum 3 mots pertinents ou plus code 1
- 3 champs correctement identifiés (*comportant au minimum 3 mots pertinents ou plus*) **mais champ lexical de la peur non mentionné**..... code 2
- 2 erreurs** portant sur l'identification des champs lexicaux (titre et/ou absence de titre) et/ou mot non pertinent dans les bulles (*ex : river pour le champ de la voiture ; ou mot grammatical*)..... code 2
- 3 bulles correctement remplies mais **absence de titre** ou **formulation du titre approximative** (*Ex : « feelings » pour le champ FEAR, « means of transport » pour CAR, etc...*)..... code 2
- Tout autre cas de figure..... code 9
- Absence de réponse..... code 0

Item 13 | Etablir des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents

Réponses

<i>Dr Watson</i>	<i>Irene Adler</i>	<i>Godfrey Norton</i>
you my dear friend	she his client/friend /mistress the young lady her a lovely woman	one male visitor he a lawyer his the gentleman

Consignes de codage

- 14 réponses correctes code 1
- 13 réponses correctes code 2
- Éléments du bloc « *his client, his friend, his mistress* » placés dans 3 colonnes différentes ou attribués à un personnage masculin code 6
- Moins de 13 réponses correctes code 9
- Pas de réponses code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Item 14	ÉTABLIR des liens entre formes et valeurs : la modalité
----------------	--

L'objectif de cet exercice est d'évaluer **la capacité de l'élève à percevoir la notion de modalité et les valeurs** des auxiliaires modaux, opérateurs qui signalent un jugement de l'énonciateur. Ici, il s'agit d'un simple item de repérage qui devra être complété par un item de production écrite dans lequel l'élève devra être capable de mobiliser les auxiliaires modaux dans un contexte contraignant.

Il est important ici de faire prendre conscience à l'élève de l'existence des deux systèmes de la modalité concernés ici: modalités épistémique et radicale.

Voir les propositions d'activités modulaires portant sur les différents types de modalité, pages 35 et 36 du livret du professeur de septembre 1997.

Voir aussi page 30 du livret du professeur 1998.

Item 15	ÉTABLIR des liens : Rétablir la chronologie
----------------	--

Item 16	ÉTABLIR des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects)
----------------	---

Les deux exercices (items 15 et 16) permettent d'évaluer **quels concepts liés aux repérages temporel et aspectuel sont maîtrisés**, du moins en reconnaissance. Ces concepts sont étrangers aux francophones qui méconnaissent la notion d'aspect.

L'identification des valeurs des temps et des aspects intervient à deux moments assez distincts de la construction du sens :

1. Pour reconstituer la cohésion temporelle du récit (= cadre temporel du texte) : il ne s'agit pas de repérer les prétérits, les present perfect, mais de **comprendre la séquence du récit et de situer les procès les uns par rapport aux autres**.
2. Pour affiner la compréhension: il s'agit d'analyser l'emploi de certaines formes pour **dégager les effets de sens qui en découlent**.

A titre de renforcement dans le cadre d'activités modulaires, il appartiendra au professeur de :

1. demander aux élèves d'explicitier le choix de « he has killed » par rapport à « he killed » ou même « he kills ».
2. mettre en évidence la différence entre le présent de caractérisation et le présent BE + ing.

Ex : He is a man who is following a plan. / He follows a plan.

CLASSE :

GRILLE DE SAISIE MANUELLE

ITEMS NOMS Prénoms		COMPRÉHENSION DE L'ORAL									COMPRÉHENSION DE						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	
9.																	
10.																	
11.																	
12.																	
13.																	
14.																	
15.																	
16.																	
17.																	
18.																	
19.																	
20.																	
21.																	
22.																	
23.																	
24.																	
25.																	
26.																	
27.																	
28.																	
29.																	
30.																	
31.																	
32.																	
33.																	
34.																	
35.																	
BILAN PAR ITEM	Code 1																
	Code 2																
	Code 6																
	Code 9																
	Code 0																

Item 14	Établir des liens entre formes et valeurs : la modalité
----------------	--

Réponses

VALEURS	<i>n° des auxiliaires ou équivalents</i>	
<i>Forte probabilité</i>	must 1 must 10	MODALITÉ ÉPISTÉMIQUE
<i>Impossibilité</i>	can't 7	
<i>Eventualité</i>	may 5	
<i>Obligation</i>	must 2 have got to 9	MODALITÉ RADICALE
<i>Absence de nécessité</i>	needn't 8	
<i>Permission</i>	may 3	
<i>Interdiction</i>	may not 4	
<i>Conseil</i>	should 6	

Consignes de codage

10 ou 9 réponses correctes	code 1
8 ou 7 réponses correctes	code 2
Moins de 7 réponses correctes	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 15	Établir des liens : rétablir la chronologie
----------------	--

Réponses

1	<i>had met</i>
2	<i>went shopping</i>
3	<i>came across</i>
4	<i>had lunch</i>
5	<i>phoned</i>
6	<i>had to go</i>
7	<i>I'll be able to give</i>

Consignes de codage

6 ou 7 réponses correctes	code 1
Moins de 6 réponses correctes	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 17	ÉTABLIR des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs
---------	--

La gradation de la quantité est difficile à percevoir. Les opérations mentales qui mènent à l'expression de la quantité sont complexes puisqu'il faut :

- discriminer les noms quantifiés en dénombrables et indénombrables ;
- apprécier le degré sur l'échelle des quantités ;
- connaître et mobiliser le lexique qui permet d'exprimer ces notions.

L'exercice proposé ici vise à mesurer **la capacité des élèves à percevoir dans un premier temps les notions de grande et de petite quantité**, puis à **maîtriser le concept de dénombrable et d'indénombrable**. Cette dernière composante intervient surtout en production, moins en reconnaissance.

La distinction de point de vue qui explique la différence entre <a little/a few> et <little/few> n'a pas été évaluée ici.

Activités d'enseignement modulaire.

Avant toute activité sur les quantificateurs, il est indispensable de s'assurer que le concept de dénombrable et d'indénombrable est bien acquis.

Il faudra ensuite hiérarchiser les différentes notions de quantité. Cette hiérarchie ne pourra être abordée que grâce à des supports concrets (recettes de cuisine, etc).

On pourra enfin faire comprendre les notions de **point de vue** dans l'utilisation de certains quantificateurs :

Point de vue négatif :

*I have little money but I can afford to buy this camera.
so I can't afford to buy this camera.*

Point de vue positif :

*I have a little money so I can afford to buy this camera.
but I can't afford to buy this camera.*

Item 16 | **Établir des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects)**

Holmes rapporte un fait du passé, lié à la jeunesse du criminel.	
Holmes définit la façon dont le criminel procède.	works (4) waits (2)
Holmes fait un commentaire personnel sur le criminel.	is following (3)
Holmes revient sur les actes du criminel et fait un constat présent.	has tried (5) has killed (1)

Consignes de codage

- 5 réponses correctes code 1
 Moins de 5 réponses correctes code 9
 Pas de réponses code 0

Item 17 | **Établir des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs**

Petite quantité

<i>NOMS DÉNOMBRABLES</i>	<i>NOMS INDÉNOMBRABLES</i>
a few minutes a few articles a few coloured pens <i>n't (not) many people</i>	little time a little money

Grande quantité

<i>NOMS DÉNOMBRABLES</i>	<i>NOMS INDÉNOMBRABLES</i>
many objects <i>many people</i>	much entertainment

Consignes de codage

- 8 réponses correctes code 1
 Répartition entre petite et grande quantité entièrement correcte mais **une ou deux erreurs**
 dans la répartition entre dénombrables et indénombrables code 2
 Tout autre cas de figure code 9
 Pas de réponses code 0

À PARTIR DE L'ITEM 18, LA SUITE DU PROTOCOLE PEUT ÊTRE PROPOSÉE LORS D'UNE 2^e SÉANCE.

Compétence	DÉDUIRE
-------------------	----------------

Item 18	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale)
Item 19	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (trouver la racine)
Item 20	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (sens donné)

Cet exercice permet d'évaluer **la capacité de l'élève à décomposer en éléments connus un mot qui lui est inconnu**. La reconnaissance des mots noyaux et de leurs affixes, la connaissance des rôles respectifs de chaque élément d'un mot composé sont indispensables à une lecture efficace.

En dérivation comme en composition, c'est la reconnaissance qui prime sur la production. Dans le cadre d'activités d'apprentissage et d'entraînement, on pourra donc proposer des exercices progressifs sur tout type de support.

Outre les activités de repérage et de classement, on pourra pratiquer des exercices de réduction des dérivés au mot noyau ou encore la mise en réseau des différents dérivés issus d'un même mot noyau.

Voir à ce sujet l'Aide à l'Évaluation, tome 1, pages 11-17, exercices 7 à 9.

Item 18	Déduire le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale)
Item 19	Déduire le sens du mot : dérivation (trouver la racine)
Item 20	Déduire le sens du mot : dérivation (sens donné)

Réponses

	①	②	③
fearful	adjectif	<i>fear</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Peureux, apeuré, craintif</i> • refuser toute traduction du type « <i>plein de ...</i> »
noiselessly	adverbe	<i>noise</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sans bruit, silencieusement, à pas feutrés, à pas de velours, sans faire de bruit</i> • refuser : <i>bruyamment</i>
endangered	verbe	<i>danger</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>avaient mis en danger</i> • <i>avaient menacé</i> • ne pas pénaliser une erreur de temps dans la traduction
handful	nom	<i>hand</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Poignée</i> • Refuser toute autre proposition « <i>il prit beaucoup de billets</i> » « <i>Remplit sa main de billets</i> » (= faux-sens) / « <i>la main pleine de billets</i> » / « <i>il prit les billets à pleines mains</i> »
lowered	verbe	<i>low</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Baissa</i> • <i>Ne pas pénaliser l'erreur de temps</i>

Consignes de codage

Item 18 (Colonne 1)

Catégories grammaticales correctes pour les cinq mots.....	code 1
Moins de cinq réponses correctes	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 19 (Colonne 2)

Racines correctes pour les cinq mots	code 1
<i>Noiseless</i> ou <i>lower</i> + 4 réponses correctes.....	code 2
<i>Noiseless</i> et <i>lower</i> + 3 réponses correctes	code 2
Autres cas.....	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 20 (Colonne 3)

Proposition pertinente pour les cinq mots	code 1
Proposition pertinente pour quatre mots	code 2
Au moins deux erreurs de formulation dues à une méconnaissance lexicale mais démarche d'inférence correcte	code 6
Autres cas.....	code 9
Pas de réponses	code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Item 21	DÉDUIRE le sens du mot à partir du contexte (sens possible)
----------------	---

L'inférence est la résultante d'une combinaison d'opérations mentales activées par l'élève dans un ordre donné :

- La reconnaissance de la nature grammaticale d'un mot : pour cela, l'élève s'appuie
 1. sur la formation du mot (suffixes caractéristiques de l'adjectif ou du nom par exemple) ;
 2. sur la reconnaissance des morphèmes, *-ed* par exemple ;
 3. sur la reconnaissance de la structure syntaxique de la phrase.
- La mise en réseau de tous les éléments reconnus, combinés en un contexte intelligible, permettant de déduire le sens probable du mot dans le contexte.

Activités d'enseignement modulaire.

1. La nature grammaticale du mot.
Travailler sur le message minimum : à partir d'une phrase étoffée, retrouver sujet, verbe, objet.
Analyser la nature des mots étoffant le sujet, le verbe et l'objet.
2. Réciproquement, on travaillera sur l'étoffement de la phrase minimale.
On pourra compléter cette activité par un travail partant du sens et allant à la forme : on fait étoffer une phrase minimale en apportant les adjectifs et adverbes et en faisant trouver leur place possible dans la phrase.

Voir travail de l'étoffement de la phrase, livret du professeur de septembre 1997 pages 46 et 47. Voir également les propositions d'activités modulaires IV p. 57 du présent livret.

Pour l'inférence en contexte, se reporter au tome 1 d'aide à l'évaluation réédité en janvier 1998 : compréhension de l'écrit, pages 12 à 16.

Voir aussi proposition d'activité: l'inférence culturelle à la fin de ce livret (p. 53)

Compétence	ÉMETTRE ET VÉRIFIER DES HYPOTHÈSES
-------------------	---

Item 22	ÉMETTRE des hypothèses en cours de lecture VÉRIFIER la justesse des propositions
----------------	---

Avec cet item, on vérifie **la mise en cohérence de tout ce que le lecteur lit.**

C'est un exercice qui combine plusieurs composantes.

On évalue donc la stratégie de lecture de l'élève. Il s'agit de mesurer sa capacité à émettre des hypothèses sur le texte puis, à mesure qu'il avance dans le texte, à revenir sur ses premières hypothèses pour les réajuster à la lumière des indices supplémentaires.

Cette vérification en cours de lecture, indispensable à la compétence de lecteur, doit faire l'objet d'un véritable apprentissage.

Ici, ce n'est pas tant la justesse des propositions faites par l'élève qui sont évaluées que **sa capacité à les vérifier avant d'effectuer son choix final.**

Item 21	Déduire le sens du mot à partir du contexte (sens possible)
---------	---

Réponses

	traduction possible	éléments du texte
<i>dozed</i>	sommeilla, s'assoupit	woken / waking / again / (between) sleeping and waking / a good night / happy (état agréable)
<i>mopped</i>	s'essuya, s'épongea	sweat/ ran down/ handkerchief/ his face/ his head/ burning up

Consignes de codage

2 propositions pertinentes	code 1
Une proposition pertinente.....	code 2
Deux propositions approximatives (<i>qui prennent partiellement en compte les indices. Ex : se rendormit, se frotta,..</i>)	code 2
Autres réponses	code 9
Pas de réponses	code 0

N.B.: Par "proposition pertinente", il faut entendre soit une traduction acceptable et au moins deux éléments du texte qui, associés, font du sens, soit une citation qui inclut deux éléments du texte.

Item 22	Émettre des hypothèses en cours de lecture ; vérifier la justesse des propositions
---------	--

Réponses

<i>he gave a cry.</i>	réponse B
<i>Then he told Watson to get his hat and coat.</i>	réponse C
<i>They jumped into a taxi, then onto a train, ran down dark streets, in and out a big hotel.</i>	réponse B
<i>Unfortunately, Jack the Ripper managed to escape once again. So they finally</i>	réponse A

Consignes de codage

4 propositions pertinentes après vérification (<i>tolérer l'oubli d'une vérification</i>)	code 1
3 propositions pertinentes après vérification.....	code 2
Changement après vérification d'au moins deux propositions finales correctes en deux propositions incorrectes	code 6
Moins de 3 propositions pertinentes après vérification.....	code 9
Non respect de la consigne.....	code 9
Pas de réponses	code 0

EXPRESSION ÉCRITE

Partie à effectuer plus tard dans le trimestre

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Compétence

ANALYSER LE SUJET

	<i>Composantes évaluées</i>
<i>Item 23</i>	DIFFÉRENCIER narration et argumentation
<i>Item 24</i>	ASSOCIER sujets et types de tâches
<i>Item 25</i>	IDENTIFIER les types de discours

Les élèves sont amenés à faire la différence entre types de tâches (écrire un dialogue, écrire un paragraphe, etc.) et types de discours (comparer, illustrer, décrire, etc.).

Écrire un dialogue

La construction de dialogues se fait en réseau.

L'écriture d'un dialogue suppose que l'élève soit capable :

- de choisir le bon niveau de langue, en l'occurrence un registre de langue parlée ;
- de rédiger des phrases simples ;
- d'éviter de surcharger le dialogue avec des mots de liaison propres à la langue écrite ;
- de jouer sur les rebondissements, les répétitions ;
- de travailler sur l'implicite, le non-dit.

Le professeur pourra établir au préalable un corpus d'expressions relevées dans des dialogues de films ou de sitcoms (*Friends* en VO, etc.), de bandes dessinées (*Calvin and Hobbes*, etc.), des scénarii de films en VO disponibles sur Internet, etc.

Il s'agit en tout cas d'exposer les élèves à ce type de dialogues.

Raconter, convaincre

A l'épreuve écrite du baccalauréat, l'élève peut avoir le choix : raconter, narrer (par exemple écrire une lettre pour raconter son expérience) ou argumenter.

Différencier narration et argumentation est indispensable pour permettre à l'élève de faire des choix énonciatifs (par exemple temporalité en liaison avec les aspects, marqueurs de temps, etc pour la narration, et modalité, mots de liaison, etc pour l'argumentation).

Voir les propositions d'activités modulaires page 52 du livret du professeur de septembre 1998.

Voir aussi Aide à l'Évaluation, Tome 2, items 1 à 5 pages 3 à 6.

Item 23 Différencier narration et argumentation

Réponses

1. Hitchcock said, "the essential fact in a film is to get real suspense". Do you agree?	b
2. "Suddenly, he heard a noise." Continue the story.	a
3. Write to your favorite actor to ask him for an autograph.	b
4. An unknown director wants Tom Hanks in his film. He phones him. Imagine what they say.	b
5. Write about the latest film you've seen for your school magazine.	a / b

Consignes de codage

Cinq réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes.....	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 24 Associer consignes et types de tâches

Réponses

Ecrire un dialogue	4
Ecrire un paragraphe de roman ou de nouvelle	2
Ecrire un article de presse	5
Ecrire une lettre	3
Ecrire un « essay » (texte argumentatif)	1

Consignes de codage

Cinq réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes.....	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 25 Identifier les types de discours

Réponses

	<i>Phrase n°</i>
Comparer	4
Illustrer	5
Expliquer, justifier	2
Se présenter	1
Raconter	3

Consignes de codage

Cinq réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes.....	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponses	code 0

<i>Item 26</i>	RECONNAÎTRE les structures et le lexique en adéquation avec la consigne
----------------	--

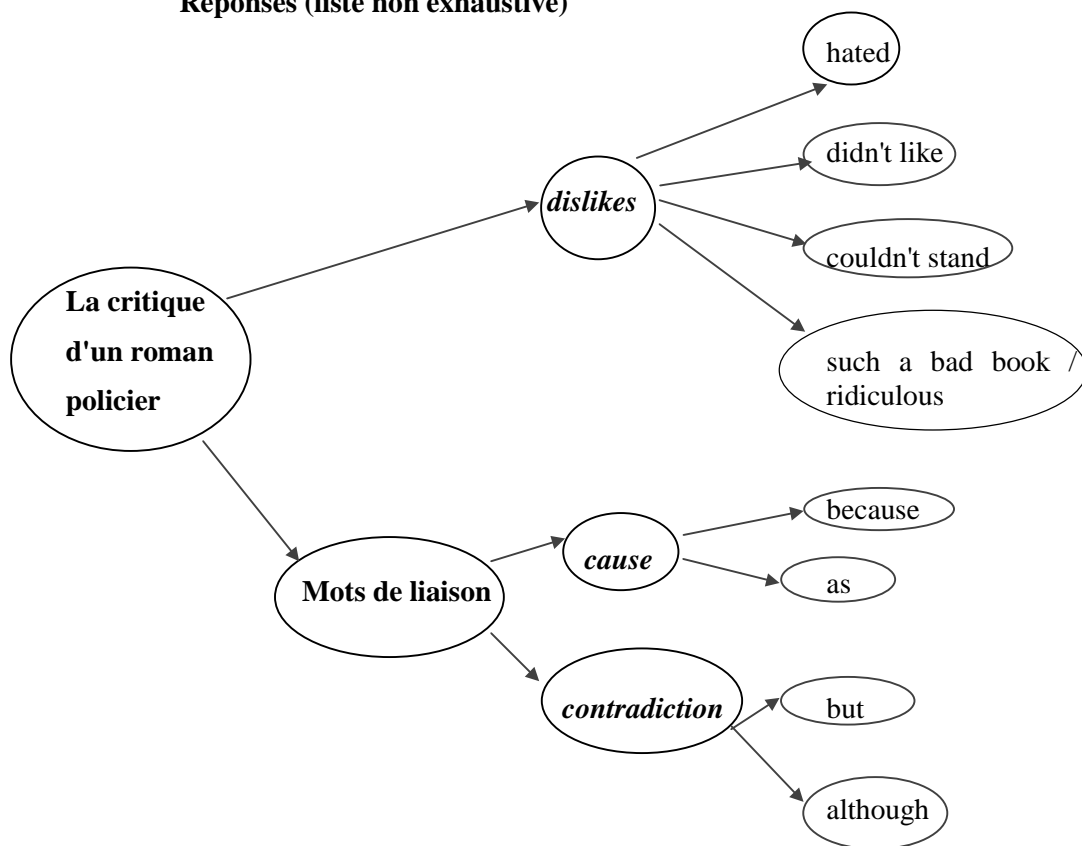
Les activités de mobilisation des formes correspondent à des phases incontournables de l'apprentissage de l'expression écrite. Elles sont pourtant souvent peu réussies. C'est pourquoi nous avons préféré cette année encore proposer l'activité inverse : il s'agit pour les élèves de reconnaître dans un devoir d'élève les formes qui ont été mobilisées.

Etre capable de reconnaître puis de mobiliser des structures permet les comportements de compensation qui sont indispensables à toute expression. Les procédés de substitution (paraphrase, définition, périphrase, ...) sont une nécessité et doivent faire l'objet d'un entraînement, faute de quoi les comportements d'évitement se multiplient, qu'il s'agisse de l'évitement de la difficulté avec, en conséquence, un devoir pauvre, ou qu'il s'agisse de l'évitement de la recherche lexicale par le calque sur le français.

Voir aussi tome 2 des outils d'aide à l'évaluation réédités en janvier 1998, items 6 à 12 pages 7 à 11.

Item 26 | Reconnaître les structures et le lexique en adéquation avec la consigne

Réponses (liste non exhaustive)



Consignes de codage

Sept ou huit mots correctement placés.....	code 1
Cinq ou six mots correctement placés.....	code 2
Moins de trois réponses justes dans les mots de liaison (<i>cause & contradiction</i>) quel que soit le nombre de mots bien placés	code 6
Moins de cinq mots correctement placés	code 9
Pas de réponses	code 0

Compétence	UTILISER LE CONNU
-------------------	--------------------------

Item 27	MOBILISER le lexique adapté
----------------	------------------------------------

Activité d'enseignement modulaire.

Voir les propositions d'activités modulaires à partir de la page 50 du livret du professeur de septembre 1998. Voir aussi activités modulaires page 48 du livret du professeur de l'évaluation de septembre 1997.

Item 28	UTILISER la détermination grammaticale
----------------	---

La détermination ne peut être travaillée qu'en contexte. C'est l'analyse de ce contexte qui permet de comprendre les choix opérés par l'énonciateur.

Le travail sur la détermination <Ø, a, the> peut être effectué dans des situations de communication : analyse de statistiques prêtant à la mobilisation de <Ø>, <the>, étude de supports socio-historiques sur les populations, démographie, etc.

D'autre part, l'emploi pertinent des déterminants présuppose une perception cohérente du système de fonctionnement des noms en anglais :

- partir de la nature du nom et faire prendre conscience du concept de dénombrabilité ;
- classer les dénombrables et les indénombrables ; percevoir le classement en dehors de l'indice de surface parfois trompeur, à savoir la présence d'un *s* à la fin d'un mot ;
- différencier un énoncé générique d'un énoncé spécifique ;
- analyser les possibilités d'opérations sur les deux catégories dénombrables / indénombrables (opérations d'extraction, de fléchage, de renvoi à la classe ou à la notion).

Voir tome 2 des outils d'aide à l'évaluation réédités en janvier 1998, items 17 à 20 pages 12 et 13.

Item 27	Mobiliser le lexique adapté
---------	-----------------------------

Réponses possibles : (Ne pas tenir compte des fautes d'orthographe légères)

CRIME	
Who? (People)	Murderer, thief, gangster, robber, burglar, rapist, shoplifter,...
How? (verbs)	Steal, rob, burgle, break into, murder, kill, stab, poison, hang,shoot down, rape, ...
Why? (motives)	Money, jealousy, envy, wickedness, perversity, ambition,...

INVESTIGATION	
Who ?	Police officer, policeman, sheriff, detective, inspector, secret agent, constable, ...
What ? (verbs)	Investigate, make an inquiry, arrest, question, find clues, ...

Consignes de codage

- 15 réponses correspondant au contexte à raison de 3 réponses par rubrique code 1
- 12 à 14 réponses correspondant au contexte avec au moins 2 réponses par rubrique..... code 2
- Moins de 12 réponses correspondant au contexte code 9
- Absence de réponses code 0

Item 28	Utiliser la détermination grammaticale
---------	--

Réponses

<u>A Mind to Murder</u> <i>P.D. James</i>

Adam Dalgliesh is called in to investigate **THE** murder of a woman. Miss Bolam, **THE** victim, was found stabbed to death in the basement of **A** private clinic.

<u>Moonraker</u> <i>Ian Fleming</i>

Moonraker is a missile to stop all wars. But it threatens **Ø** England. This is a job for James Bond 007, who saves **Ø** millions of people from **Ø** destruction.

<u>Dr Jekyll and Mr Hyde</u> <i>R.L. Stevenson</i>
--

A clever scientist, **Ø** Dr Jekyll, makes **AN** exciting discovery and decides to test it on himself – only to discover that it has **Ø** disastrous side effects. He is transformed into **A** murderous monster at **Ø** night.

Consignes de codage (11 déterminants)

- 11 ou 10 réponses exactes code 1
- 9 ou 8 réponses exactes seulement (*mais l'élève n'a pas recours au calque. Ex : Ø Dr Jekyll pour le Docteur Jekyll ; Ø England pour l'Angleterre ; Ø destruction.pour la destruction...) code 2*
- Moins de 8 réponses exactes code 9
- Pas de réponses code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Item 29	UTILISER les formes verbales : temps et aspect
----------------	---

Voir commentaires items 15 et 16.

Voir aussi tome 2 des outils d'aide à l'évaluation réédités en janvier 1998, items 23 à 25 p. 14 et 15, items 28 à 31 p. 16 et 17, et items 32 et 33 p. 18.

Item 30	UTILISER la modalité
----------------	-----------------------------

Voir commentaires item 14.

Voir aussi tome 2 des outils d'aide à l'évaluation réédités en janvier 1998, items 34 et 35 pages 18 et 19.

Item 31	UTILISER les mots interrogatifs
----------------	--

La production des questions ouvertes requiert, à la différence des questions fermées :

- la mobilisation de l'expression ou du mot interrogatif adéquat ;
- l'identification de la fonction syntaxique du pronom pour les pronoms interrogatifs.

Une des fonctions essentielles de la communication est la demande d'information. On recherchera les activités ou les exercices qui permettent de créer ce besoin chez l'élève.

Pour l'entraînement au questionnement en classe, on pourra s'inspirer des activités du tome 3 d'aide à l'évaluation édité en janvier 1998.

Voir aussi tome 2 des outils d'aide à l'évaluation réédités en janvier 1998, items 15 et 16 page 12.

Item 29	Utiliser les formes verbales : temps et aspect
----------------	---

Réponses

I think the man **HAS (JUST) SHOT** at someone because the gun **IS SMOKING**. We do not know if they **HAVE KILLED** anyone. The girl **LOOKS** scared. I wonder what Marlowe and the girl **ARE LOOKING AT**.

Consignes de codage

Quatre ou cinq réponses exactes	code 1
Trois réponses exactes (une erreur de forme tolérée : <i>lookØ</i> / <i>have shot</i> / <i>is looking at</i>).....	code 2
Moins de trois réponses exactes, plusieurs erreurs de forme	code 6
Moins de trois réponses exactes	code 9
Pas de réponses	code 0

⇒ Code 6 : la non mobilisation de formes simples montre que l'élève n'est pas suffisamment autonome.

Item 30	Utiliser la modalité
----------------	-----------------------------

Réponses

◇	Everybody CAN/IS ALLOWED TO watch the program.
◎	Young sensitive children SHOULD ask their parents before watching the film.
▲	You ARE ALLOWED TO / CAN watch the film only if you're over 12.
■	Under sixteens SHOULDN'T watch the film or they MIGHT be offended.
✖	Be careful! You MUSTN'T watch that program.

Consignes de codage

Cinq ou six réponses exactes	code 1
Quatre réponses exactes	code 2
Moins de quatre réponses exactes	code 9
Pas de réponses	code 0

N.B. : Considérer <be allowed to> non conjugué comme une erreur

Item 31	Utiliser les mots interrogatifs
----------------	--

Réponses

1. Who ?	4. How long ?
2. When ?	5. How ?
3. How many ?	6. How far ?

Consignes de codage

6 réponses exactes	code 1
5 réponses exactes	code 2
Moins de 5 réponses exactes	code 9
Pas de réponses	code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Items 32 & 33	UTILISER la comparaison
--------------------------	--------------------------------

Il est demandé aux élèves de produire **les formes appropriées du comparatif et du superlatif**.

Ils doivent ensuite justifier leur choix. Ceci leur permet de mettre en évidence la présence de deux ou de plus de deux éléments.

Les résultats obtenus précédemment révèlent que les élèves maîtrisent bien les concepts, mais ils ont des difficultés à produire les formes.

Le taux d'échec élevé obtenu jusqu'à maintenant semble venir du fait que la comparaison ne fait pas l'objet d'un apprentissage suivi.

Elle est souvent étudiée pour elle-même, mais rarement réactivée au service du sens lorsque la situation le demande.

Voir proposition d'activités modulaire page 49 du livret du professeur de septembre 1998.

Voir aussi tome 2 des outils d'aide à l'évaluation réédités en janvier 1998, items 21 et 22 pages 14.

Items 32 & 33	Utiliser la comparaison (formes et concepts)
---------------	--

Réponses

1. *North By Northwest* is **LONGER THAN** *Rear Window*.

Justification: on compare *deux éléments (ou groupes d'éléments)*

2. *Psycho* is **THE MOST POPULAR** film Hitchcock has directed.

Justification: on compare *plus de deux éléments (ou groupes d'éléments)*

3. Grace Kelly, who was the Princess of Monaco, was certainly **BETTER-KNOWN THAN** Eva Marie-Saint.

Justification: on compare *deux éléments (ou groupes d'éléments)*

4. *North by Northwest* was not **AS SUCCESSFUL AS** *Psycho*.

Justification: on compare *deux éléments (ou groupes d'éléments)*

Consignes de codage pour l'item 32 (les formes)

4 formes correctes	code 1
3 formes correctes	code 2
3 formes correctes, mais des erreurs sur les mots pivots (<i>than, as</i>)	code 6
Moins de 3 formes correctes	code 9
Pas de réponses	code 0

Code 6 : l'élève ne maîtrise pas les formes complètes.

Consignes de codage pour l'item 33 (les concepts)

4 justifications correctes.....	code 1
3 justifications correctes.....	code 2
Moins de 3 justifications correctes.....	code 9
Pas de réponses	code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Compétence

STRUCTURER

Item 34	CONSTRUIRE des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe (ponctuation)
----------------	--

Cet exercice conduit l'élève à une réflexion sur le sens et la forme, démarche qui permet de structurer l'expression écrite. Pour mener à bien cette tâche, l'élève se réfère soit à un modèle graphique, soit à un modèle sonore intériorisé, soit à la connaissance d'une règle de syntaxe, soit aussi à un procédé mnémotechnique. Il appartient au professeur, en cas d'échec, de rechercher avec chaque élève le modèle qui lui correspond, selon son style d'apprentissage.

Voir propositions d'activités modulaires dans le document professeur de septembre 1997 page 46.

Activité d'enseignement modulaire

Les activités ciblant la construction syntaxique sont multiples.

On peut donner la même phrase sous deux formes différentes ; après modification d'un élément (temps du verbe / pronom personnel / adjectif possessif / marqueur de temps ou de lieu ...), syntaxe et ordre des éléments s'en trouveront modifiés. L'élève doit souligner tous les éléments qui ont changé et les nommer.

Exemple : on peut demander aux élèves de lire l'extrait suivant, puis de mettre le titre au pluriel, et de réécrire l'histoire en effectuant les changements nécessaires.

A mysterious lady

Nobody knows anything about this fair-haired young woman's life except that at night she leaves her neighbourhood at 10.00 p.m. In fact, she drives for twenty minutes and parks her car in a deserted area outside the town. She paces a small path up and down with her hands in her pockets and a cigarette in her mouth...

Item 35	CONSTRUIRE un discours (détermination grammaticale)
Item 36	CONSTRUIRE un discours (formes verbales)
Item 37	CONSTRUIRE un discours (complexification d'un énoncé)

L'élève est ici amené à mobiliser plusieurs compétences liées à l'expression écrite. Dans le cadre de cette évaluation diagnostique, seules les trois composantes ci-dessus ont été prises en compte pour le codage.

L'étoffement de la phrase répond à un besoin langagier authentique. Le travail demandé correspond à la réalité des choix énonciatifs que doit opérer l'élève dans tout exercice de production. Il est amené à mobiliser ses connaissances lexicales et syntaxiques.

La construction d'énoncés corrects du point de vue de la syntaxe conduit l'élève à une réflexion sur le sens et la forme. Voir commentaires item 34.

L'utilisation de la voix passive correspond à une différence de point de vue sur un événement. A quoi (ou à qui) s'intéresse-t-on en premier ? La maîtrise du passif passe par trois étapes : choix raisonné entre voix active et voix passive, maîtrise des valeurs, maîtrise des formes.

Dans le cas présent, *l'utilisation des mots de liaison* implique que l'élève est capable de donner une cohérence aux éléments d'information dont il dispose et de mettre en évidence des liens logiques.

Voir les propositions d'activités modulaires du livret du professeur du protocole de septembre 1997 pages 46 et 47.

Item 34	Construire des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe (ponctuation)
----------------	--

Réponses

The Last Train

It was a cold wet night in December. *I* was going to go down to London to spend Christmas with my parents. As I sat down on a bench at the train station (,) I took out my magazine and began to read (. / ; / : /) - I was early. (...) After some ten or fifteen minutes (,) a train pulled up. *It* wasn't mine. (! / ...)

Accepter :

- les virgules de part et d'autre de <at the train station>
- les parenthèses pour <I was early>
- les parenthèses pour <It wasn't mine>

Consignes de codage

Aucune erreur (<i>ponctuation cohérente</i>)	code 1
Une erreur sur la virgule avant <I was early> et/ou avant <it wasn't mine> (<i>segmentation correcte mais méconnaissance du système de ponctuation</i>)	code 2
Résultat inférieur au seuil du code 2	code 9
Pas de réponses	code 0

Item 35	Construire un discours (détermination grammaticale)
----------------	--

Proposition de correction

Another crime has been committed (was committed) by *the* serial killer. So *the* man who was arrested / who was put in Ø prison last Ø week is not guilty. *The* new victim is *a* woman whose name is Dorothy Parker (called Dorothy Parker). She has been found (was found) dead in *the* same park. *The* police haven't found (haven't got / didn't find) *any* clues (have[got] *no* clues) but (and) *the* investigation continues.

Consignes de codage

Déterminants corrects (<i>mais 1 erreur</i>)	code 1
Déterminants corrects (<i>mais 2 ou 3 erreurs</i>)	code 2
Plus de 3 erreurs	code 9
Exercice non fait	code 0

Item 36	Construire un discours (formes verbales)
---------	--

Proposition de correction

Another crime *has been committed* (*was committed*) by the serial killer. So the man (*who was*) *put* in prison last week *is* not / *can't be* guilty. The new victim *is* a woman whose name *is* Dorothy Parker ([who *is*] called Dorothy Parker). She *has been found* (*was found*) dead in the same park. The police *haven't found* (*haven't got* / *didn't find*) any clues (*have[got]* no clues) but the investigation continues.

Consignes de codage

Au moins 7 réponses correctes	code 1
Temps et aspect corrects pour les 7 ou 8 réponses, mais confusion entre <i>have</i> et <i>has</i> (ex: The police <i>hasn't</i> found).....	code 2
Formes verbales correctes mais aucunes formes passives (<i>stratégie d'évitement</i>)	code 2
Moins de 7 réponses correctes (<i>avec des erreurs de forme sur les constructions passives. Ex : The man who put</i>)	code 6
Tout autre cas de figure.....	code 9
Exercice non fait	code 0

Item 37	Construire un discours (complexification d'un énoncé)
---------	---

Proposition de correction

Another crime has been committed (*was committed*) by the serial killer. *But* the man *who was* put in prison last week is not guilty. The new victim is a woman *whose name is* Dorothy Parker (who *is called* Dorothy Parker). She has been found (*was found*) dead in the same park. The police haven't found (*haven't got* / *didn't find*) any clues *but* (*and*) the investigation continues.

Consignes de codage

Énoncés corrects et 4 tentatives de complexification recevables (ou plus)	code 1
Énoncés corrects et au moins 3 tentatives de complexification recevables, mais stratégies d'évitement pour les phrases 3 et 5 (<i>simple juxtaposition, ex : « The new victim is a woman, her name is... » au lieu de « ...whose name is... »</i>)	code 2
Au moins 3 tentatives de complexification, mais une (ou plus) est (sont) hors contexte (ex: <i>The police haven't found any clues because the investigation continues</i>).....	code 6
Autres réponses	code 9
Aucune tentative de complexification.....	code 0

PROPOSITION D'ACTIVITÉS MODULAIRES I

L'INFÉRENCE CULTURELLE

INTRODUCTION

Ainsi que nous l'avons souligné dans le livret du professeur 1997 page 38, dans le livret du professeur 1998 page 40 et le livret d'aide à l'évaluation tome 1 (compréhension de l'écrit *Black Boy / Cider With Rosie*), l'inférence repose sur la capacité à reconnaître le sens d'un mot inconnu à partir du connu :

- ◆ sa nature grammaticale ;
- ◆ éventuellement le processus de dérivation – composition ;
- ◆ la prise en compte du contexte (opération plus fine et complexe).

L'objectif de cet exercice est d'entraîner l'élève à utiliser la prise en compte du contexte culturel : il fait appel à son vécu, à ses connaissances, qui sont un élément supplémentaire pour organiser le réseau des éléments connus.

Par exemple ici, dans le contexte du cinéma, les connaissances précises (données dans le tableau) que les élèves ont de Grace Kelly sont une aide supplémentaire pour déduire le sens de « *model* » et de « *stage actress* ».

UTILISER UN CONTEXTE CULTUREL POUR INFÉRER LE SENS DES MOTS INCONNUS

Voici ce que vous savez de la vie de Grace Kelly:

Born	NOVEMBER 12, 1928 IN PHILADELPHIA, PA
Birth name	Grace Patricia Kelly
Education	studied acting at the American Academy of Dramatic Arts 1946-47
Occupation	a model: appeared on the covers of magazines Actress (primarily theater) Then a famous film star (leading* role in films directed by Hitchcock)
Married	Prince Rainier of Monaco; 3 children
Died	In 1982, in Monaco

*leading = most important

Vous découvrez sa biographie en surfant sur Internet:

BIOGRAPHY

Former student at the American Academy of Dramatic Arts, she then started a career as a *model* and *stage actress*. She came to *film prominence* with *High Noon* ("Le train sifflera trois fois", 1952) and her Oscar-nominated role in *Mogambo* (1953). Kelly then *starred* in three consecutive films directed by Alfred Hitchcock. In 1956, she married Prince Rainier of Monaco, becoming Her Serene Highness, Princess Grace of Monaco, and retired from film. Kelly died in a car accident in 1982.

**Quel sens donnez-vous aux mots en italiques dans le texte?
Cochez la case qui correspond à votre réponse.**

1. Former (student)

- a) en forme
- b) ancienne
- c) formelle
- d) formidable

2. A model

- a) un mannequin
- b) une actrice modèle
- c) une modéliste
- d) une actrice à la mode

3. A stage (actress)

- a) stagiaire
- b) sage
- c) de théâtre
- d) de cinéma

4. She came to film prominence

- a) Elle est venue voir ses premiers films
- b) Elle est devenue une actrice de cinéma célèbre
- c) Elle a obtenu ses premiers rôles au cinéma
- d) Elle est devenue productrice de cinéma

5. (she) starred

- a) elle fut la vedette
- b) elle est née sous une bonne étoile
- c) elle a débuté
- d) elle fut admirée



Grace Kelly

© Tous droits réservés

PROPOSITION D'ACTIVITÉS MODULAIRES II

LES DÉTERMINANTS

1. Complétez les phrases suivantes par les déterminants:

a / the / Ø

Extracts from Spielberg's filmography

Duel (1971) was _____ suspenseful picture, was _____ film that brought Spielberg _____ celebrity: It was released on _____ American TV, then in _____ European cinemas. Spielberg has made _____ horror films like _____ *Jaws* (1975) or _____ dramatic films like _____ *Color Purple*, featuring Woopy Goldberg or _____ *Schindler's List* (1993). But *E.T. the Extraterrestrial* remains _____ Spielberg's favourite film.

2. Remplacez les pointillés par un déterminant différent (a / the / Ø) et complétez éventuellement les cases vides par l'élément ou les éléments de phrase proposé(s).

<i>Duel</i> was	----- suspenseful picture.	
<i>Duel</i> was	----- suspenseful picture	that made him famous.

The film brought him	----- celebrity	he had always expected.
The film brought him	----- celebrity.	

The film was released in	-----	largest European cities.
The film was released in	-----	European cities.
The film was released in	-----	large European cities.

<i>Schindler's List</i> was	-----	Spielberg's most successful dramatic adaptation.
	-----	film maker's most successful dramatic adaptation.

PROPOSITION D'ACTIVITÉS MODULAIRES III

RÉTABLIR LA CHRONOLOGIE D'UN TEXTE

Lisez le texte suivant.

Le personnage qui parle donne son alibi à la police.

I'll begin, shall I? Today's been a very busy day for me. Shortly after breakfast I **went shopping** at Sainsbury's in Guilford. I **came across** someone I **had met** the day before at a party. I can't tell you his full name right now but **I'll be able to give** it to you tomorrow. Then, I **had lunch** at the Ivy. In the afternoon, I **had to go** to my office. But before, I **phoned** my doctor. I **had called him** twice in the early morning because of my asthma attacks. On the way back home, I **stopped** at the local supermarket because I discovered I **hadn't bought** any coffee. You see, I think I have a good alibi for the time of death.

❶ Identifiez les repères temporels et placez-les sur un axe temporel.

❷ Retrouvez la chronologie des événements.

Reportez les formes verbales encadrées en face des numéros proposés.

→ Le numéro 1 correspond à l'événement le plus éloigné dans le passé.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

PROPOSITION D'ACTIVITÉS MODULAIRES IV

REPÉRER LA PHRASE MINIMALE ÉTOFFER LA PHRASE MINIMALE

❶ Repérer la phrase minimale

Lisez la phrase suivante

The corpse, which was the body of a middle-aged man, lay in the bottom of a small sailing boat drifting along the coast.

Éliminez le plus grand nombre de mots possible pour obtenir une phrase réduite qui reste correcte et qui conserve un sens (phrase minimale).

.....

Précisez comment la phrase minimale a été étoffée.

.....

.....

❷ Étoffer la phrase minimale

Lisez la phrase minimale ci-dessous.

The officer found a man.

Étoffez la phrase

- en précisant le sujet (*the officer*)
- en indiquant le moment de l'action
- en indiquant le lieu de l'action
- en précisant l'objet (*the man*) par exemple, de qui il s'agit, quelques caractéristiques physiques, ou autres éléments d'information.

Écrivez votre phrase ci-dessous :

.....

.....

Réponses :

❶ Phrase minimale: *The corpse lay in a boat.*

Procédés d'étoffement:

La phrase minimale a été étoffée :

- en complétant le nom sujet avec une proposition relative :
The corpse, which was the body of a middle-aged man
- en complétant le nom complément d'objet avec un autre nom pour en faire un nom composé :
a sailing boat
- en complétant le nom avec un groupe prépositionnel (localisation spatiale)
in the bottom of
- en complétant le nom avec V+ing
a small sailing boat drifting along the coast.

❷ Étoffer la phrase minimale : à apprécier en fonction de la correction et de la pertinence.

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES CAPACITÉS, COMPÉTENCES ET COMPOSANTES ÉVALUÉES

Capacités	Compétences	Composantes évaluées	n°
<i>Comprendre un message oral</i>	REPÉRER	Repérer les mots connus	2
		Repérer les variations de l'intonation : montante, descendante	3
		Repérer les effets de sens liés à l'intonation	4
		Repérer les mots accentués	5
		Repérer les effets de sens liés aux mots accentués	6
	DISCRIMINER	Discriminer les formes verbales : formes affirmative, négative Discriminer les formes verbales : temps et aspect	7 8
TRAITER L'INFORMATION	Filtrer, hiérarchiser, synthétiser les informations ; émettre des hypothèses de sens	9	
<i>Comprendre un message écrit</i>	ANTICIPER	Émettre des hypothèses sur le contenu	1
	REPÉRER ET IDENTIFIER	Repérer la phrase minimale	10
		Identifier les parties de la phrase	11
	METTRE EN RELATION	Classer les éléments lexicaux par champ sémantique	12
		Établir des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents	13
		Établir des liens entre formes et valeurs : la modalité	14
		Établir des liens : rétablir la chronologie	15
		Établir des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects)	16
		Établir des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs	17
	DÉDUIRE	Déduire le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale)	18
		Déduire le sens du mot : dérivation (trouver la racine)	19
Déduire le sens du mot : dérivation (sens donné)		20	
Déduire le sens du mot à partir du contexte (sens possible)		21	
ÉMETTRE ET VÉRIFIER DES HYPOTHÈSES	Émettre des hypothèses en cours de lecture ; vérifier la justesse des propositions	22	
<i>S'exprimer à l'écrit</i>	ANALYSER LE SUJET	Différencier narration et argumentation	23
		Associer sujets et types de tâches	24
		Identifier les types de discours	25
		Reconnaître les structures et le lexique en adéquation avec la consigne	26
	UTILISER LE CONNU	Mobiliser le lexique adapté	27
		Utiliser la détermination grammaticale	28
		Utiliser les formes verbales : temps et aspect	29
		Utiliser la modalité	30
		Utiliser les mots interrogatifs	31
		Utiliser la comparaison (formes)	32
		Utiliser la comparaison (concepts)	33
	STRUCTURER	Construire des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe (ponctuation)	34
		Construire un discours (détermination grammaticale)	35
		Construire un discours (formes verbales)	36
		Construire un discours (complexification d'un énoncé)	37