

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE

7A

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

**ANGLAIS**

*Document à l'attention du professeur*

**SEPTEMBRE 1997**

### INTRODUCTION

L'évaluation à l'entrée en seconde de septembre 1997, en vigueur depuis 1992 et réactualisée chaque année, concerne tous les élèves de l'enseignement public et privé sous contrat. **Elle permet aux enseignants de recueillir des informations sur les compétences et les savoir-faire de chaque élève.** Ce constat est fait en regard des objectifs des classes de seconde générale et technologique ou professionnelle. Cette évaluation n'est donc pas un bilan de fin de 3<sup>e</sup>, mais **une évaluation diagnostique situant l'élève en devenir.** Elle vise à faciliter la mise en oeuvre des modules 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, la banque d'exercices en utilisation libre par les enseignants.

Un **deuxième tome** de la banque d'exercices, intitulé « aide à l'évaluation », a été mis à la disposition des enseignants, en janvier 1997, par l'intermédiaire des chefs d'établissement. Un **troisième tome**, en préparation, sera diffusé fin 1997-début 1998.

### LES DISCIPLINES ET LES INSTRUMENTS D'EVALUATION

Les **disciplines évaluées** sont le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie, la première langue vivante (anglais et allemand) dans les lycées d'enseignement général et technologique, le français, les mathématiques, les sciences et techniques industrielles, l'économie et gestion dans les lycées professionnels. La possibilité de procéder à une évaluation en espagnol, portugais ou arabe, comme première langue vivante, est également offerte.

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

Les tableaux des capacités et compétences évaluées ne sont pas exhaustifs ; on a retenu comme critères de choix l'importance des compétences et la possibilité d'évaluer ces dernières avec des instruments facilement utilisables par tous.

Le dispositif de l'évaluation de la production orale en anglais et en allemand publié dans les tomes 2 de la banque a été complété par une expérimentation en français, conduite durant l'année scolaire 1996-1997, sur la base d'un protocole identique, dans 52 établissements (25 lycées d'enseignement général, 25 lycées professionnels et 2 lycées agricoles). Les résultats obtenus, très positifs, permettront l'introduction de l'évaluation de cette compétence dans le tome 3 de la banque.

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, en cours avec toute la classe, ou en séquence modulaire.

.../...

Principes généraux.....	1
Anglais : enseignement général et technologique. Introduction .....	4
A) Une évaluation diagnostique et formative .....	6
B) L'importance de l'individualisation.....	6
C) Distinction entre évaluation et entraînement .....	6
D) L'expression orale.....	6
Tableau des compétences et des composantes évaluées (ordre de passation du test).....	7
Conseils pratiques.....	8
1. Mise en place des modalités de passation dans l'établissement .....	8
2. Conditions de passation .....	8
3. Administration du test.....	8
4. Regroupements.....	9
5. Codages.....	9
Scripts, réponses et consignes de codage pour chaque item .....	10
1. Se référer à l'expérience .....	10
2. Passer de la forme au sens .....	13
3. Passer du sens à la forme .....	23
Commentaires pédagogiques .....	29
1. Se référer à l'expérience .....	29
2. Passer de la forme au sens .....	31
3. Passer du sens à la forme .....	42
Grille de saisie manuelle pour report des codes .....	44
Propositions d'activités modulaires .....	46
Résultats évaluation 1996 et commentaires .....	49

Encart spécial : utilisation du logiciel EVAREM ( 4 pages au milieu du livret )

Les résultats nationaux de l'évaluation menée à la rentrée 1996 sont fournis et commentés pour votre discipline à la fin de ce livret. Cette diffusion a pour objectif de fournir aux enseignants et aux inspecteurs, ainsi qu'aux chefs d'établissement une base de réflexion pédagogique qui, à partir de l'analyse des performances des élèves, permettra à son tour d'infléchir le contenu des modules. Les résultats d'un échantillon national représentatif d'élèves seront prélevés à nouveau en septembre 1997, et disponibles sur Minitel à la fin de l'année 1997 (3614 EDUTEL - STA puis EV2).

Tous ces documents ont été élaborés, sous la responsabilité de la Direction de l'évaluation et de la prospective, par des groupes de travail disciplinaires composés de professeurs et de membres des corps d'inspection (Inspection générale de l'Education nationale, Inspection pédagogique régionale, Inspection de l'Education nationale).

### L'ORGANISATION

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

Les tests d'évaluation durent chacun au maximum une heure et demie. Certains d'entre eux peuvent se dérouler sur plusieurs séquences. Pour leur déroulement, il convient de suivre les conseils, propres à chaque discipline, développés dans les pages suivantes.

Il est vivement recommandé que la passation des tests s'effectuent 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 essentiel de veiller à ce que les objectifs de l'évaluation leur soient présentés de façon simple et rassurante. Il est conseillé de les associer aux opérations de codage et d'exploitation des résultats. Le tableau de 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 élèves auront ensuite la faculté de le conserver toute l'année pour suivre, éventuellement, leur progrès.

### L'EXPLOITATION DES RESULTATS

L'exploitation et l'analyse des résultats seront facilitées par l'utilisation du logiciel EVAREM. La disquette du logiciel - version Windows - sera transmise aux établissements par les centres de ressource d'information académique (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 mi-juin 1997 au Bulletin officiel de l'Education nationale, intitulée Evaluation en seconde, année scolaire 1997-1998.

## ANGLAIS ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE

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 de l'écrit et expression écrite.

Chacune de ces grandes capacités a été analysée et l'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.

I. 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.

II. Dans le cadre du suivi et 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.
- *à 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, bref, de voir qu'il peut progresser.

*La compétence linguistique sous-tend 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 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

⇒ être curieux

⇒ devenir autonome.

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.

Le but de l'évaluation est donc de permettre à l'élève de se mieux 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 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 en anglais 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 *interprétation conjointe des erreurs* par l'enseignant et l'élève.

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

Le choix qui a été 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 tester les élèves sur un certain nombre de ces composantes parmi les plus fondamentales.

Ceci a deux conséquences.

- 1) Les exercices n'intégrant pas un ou plusieurs tests par composante, les codages multiples dont chacun correspond à un type d'erreur sont inutiles. Le codage des tests d'anglais est donc simple.

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 en 1997 comme en 1996 un code supplémentaire (code 2) qui indique que, bien que le seuil fixé ne soit pas atteint, 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, un nouveau code d'erreur a été introduit cette année dans un certain nombre d'exercices (code 4) afin d'affiner les réponses reportées en code 9. Le code 4 renseigne le professeur sur la nature d'une erreur spécifique. Il devrait permettre de fournir une image du groupe plus fidèle à la réalité.

- 2) Le classement des exercices distinguant les quatre capacités de base n'est pas pertinent en 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 troisième page de la couverture du cahier de l'élève - qui comprend une colonne où l'élève surlignera ses résultats - 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. Le test d'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, *visé, 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 exercices du cahier d'évaluation d'entrée en Seconde ne doivent pas être considérés comme des exercices d'entraînement systématique permettant une meilleure maîtrise de chacune des compétences.

Ils testent 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, 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 protocole d'évaluation de septembre, mais elle a été intégrée dans *le tome 2 d'aide à l'évaluation* diffusé dans les établissements en janvier 1997. Elle complète et enrichit l'évaluation actuelle.

Elle évalue pour chaque élève sa production orale dans une situation d'échange, et son niveau en phonologie, et est complétée par une auto-évaluation de l'élève. Cette phase permet de comparer l'impression qu'a l'élève de sa production et celle que lui renvoie le professeur. L'intérêt est d'aider l'élève à déceler les critères d'une bonne production et de lui en faire prendre conscience pour qu'il les intègre dans sa démarche d'apprentissage.

### ANGLAIS : présentation des items dans l'ordre de la passation du test.

Les compétences et leurs composantes évaluées sont regroupées sous trois grandes rubriques signalées en italiques

Items	Compétences et composantes évaluées	Codage
	<i>Se référer à l'expérience</i>	
	ANTICIPER	
1	Anticiper à partir d'une séquence sonore ou de quelques mots	1 2 9 0
2	Anticiper un contenu à partir d'un titre	1 2 4 9 0
3	Mettre en relation titre et contenu possible	1 9 0
	EMETTRE DES HYPOTHESES	
4	Compenser l'inconnu	1 2 4 9 0
	PREDIRE	
5	Prédire la suite d'un énoncé par associations lexicales	1 2 4 9 0
	<i>Passer de la forme au sens</i>	
	REPERER / IDENTIFIER	
6	Identifier le type d'énoncé	1 2 9 0
7	Repérer les mots porteurs de sens grâce à l'accent de phrase (réactions)	1 2 9 0
8	Repérer les mots porteurs de sens grâce à l'accent de phrase (accents)	1 2 9 0
9	Repérer et identifier des éléments lexicaux connus	1 2 9 0
10	Repérer des segments dans la chaîne parlée	1 2 9 0
11	Repérer et relier des éléments pour identifier le contexte	1 2 9 0
12	Mettre en mémoire des éléments d'information	1 2 9 0
13	Classer des éléments d'information	1 2 9 0
14	Faire la synthèse : trouver un titre pour résumer un passage	1 2 4 9 0
	ETABLIR DES LIENS	
15	Mettre en relation des indices pour construire le sens en cours de lecture	1 2 9 0
16	Vérifier la justesse des propositions	1 2 9 0
17	Mettre en relation formes et valeurs : la comparaison	1 2 9 0
18	Mettre en relation formes et valeurs : la modalité	1 2 9 0
19	Mettre en relation les désignateurs, pronoms et leurs référents	1 9 0
20	Mettre en relation les articles et leurs valeurs	1 2 4 9 0
21	Mettre en relation les quantificateurs et leurs valeurs	1 2 4 9 0
22	Mettre en relation formes et valeurs : la passivation (formes)	1 9 0
23	Mettre en relation formes et valeurs : la passivation (sens)	1 2 9 0
24	Mettre en relation les formes verbales et leurs valeurs	1 2 9 0
25	Mettre en relation les mots de liaison et leurs valeurs	1 2 9 0
	DEDUIRE / INFERER	
26	Déduire la nature et la fonction du mot à partir de la syntaxe	1 2 9 0
27	Déduire le sens du mot : dérivation, composition (formes)	1 9 0
28	Déduire le sens du mot : dérivation, composition (sens)	1 9 0
	OPERER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION	
29	Eliminer les éléments non pertinents	1 2 4 9 0
30	Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices	1 2 9 0
31	Retrouver la cohérence d'un texte à partir des fonctions des paragraphes	1 2 9 0
	<i>Passer du sens à la forme</i>	
	ANALYSER LE SUJET	
32	Associer sujets et types de tâches	1 2 9 0
	UTILISER LE CONNU	
33	Mobiliser les structures adaptées	1 2 9 0
34	Mobiliser le lexique adapté	1 2 4 9 0
35	Utiliser la détermination grammaticale	1 2 9 0
36	Utiliser les mots interrogatifs	1 9 0
37	Utiliser les formes verbales : temps et aspect	1 2 4 9 0
38	Utiliser la comparaison (formes)	1 2 4 9 0
39	Utiliser la comparaison (concepts)	1 2 9 0
40	Utiliser la modalité	1 2 9 0
	STRUCTURER	
41	Etoffer la phrase	1 2 4 9 0
42	Construire des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe	1 2 9 0
43	Utiliser les mots de liaison	1 9 0
	COMPENSER	
44	Compenser par sélection de formulations fidèles au sens	1 2 9 0

## 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 même la passation du test, 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.
- ◆ APRES la passation du test, 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 testées. Les élèves pourront être amenés à formuler à leur manière les compétences testées ; 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.
- ◆ 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.

Prévoir : 60 minutes pour la première partie du test  
("Se référer à l'expérience" et "Passer de la forme au sens" : items 1 à 31)  
30 minutes pour la deuxième partie  
("Passer du sens à la forme" : items 32 à 44)

*La durée de passation de cette évaluation ne doit pas excéder 1h30. Toutefois, la performance des élèves gagnera en qualité si l'évaluation s'effectue en deux fois (60 minutes puis 30 minutes) dans le cadre du cours d'anglais ou des séances de modules.*

### 3. Administration du test.

- ◆ Le professeur d'anglais de la classe doit dans tous les cas être responsable de l'administration du test : la masse d'informations recueillie 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.
- ◆ Etapes pour la passation du test.

Le test comportant des alternances d'écrit et d'oral, il vous faudra arrêter la cassette après les exercices suivants :  
Après l'exercice 1, lorsque vous entendez "Faites maintenant les exercices 2, 3 et 4" : laisser 7 minutes.  
Après l'exercice 14, lorsque vous entendez "Faites maintenant les exercices 15 à 31" : laisser 32 minutes.

### 4. Regroupements.

Les regroupements d'items permettent au professeur, pour chaque élève, de repérer forces et faiblesses dans les capacités testées. 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.

Deux présélections sont proposées avec les dénominations suivantes :

⇒ 11 items de "Comprendre un message oral" (1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14).

⇒ 10 items de "Comprendre un message écrit" (2, 3, 4, 15, 16, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31).

Sélectionner les items de la rubrique "Passer du sens à la forme" (items 32 à 44), revient à sélectionner les items de l'expression écrite.

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

Exemple : *ANTICIPER*.

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 cinq premiers items (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.

Exemple de regroupement transversal : *COMPENSER*.

À tous moments, la compréhension ou l'expression en langue étrangère exigent des processus de compensation. En cas d'hésitation sur le profil de l'élève, il peut être intéressant de regrouper les items suivants : 4, 25, 26, 27 et 44.

- ◆ Tout autre regroupement est réalisable en fonction du projet pédagogique de chacun.

### 5. Codages.

- 1. 1.5 Code 1 : Réponse attendue ou nombre de réponses correspondant au seuil de réussite.
- 1. 1 Code 2 : Réponse exacte partielle : objectif cependant atteint.
- 0.5 Code 4 : Réponse insuffisante : objectif non atteint. Renseigne sur la nature d'une erreur spécifique.
- 0.5 Code 9 : Réponse(s) erronée(s) ou nombre de réponses inférieur aux seuils indiqués.

Code 0 : Absence de réponse.

Le sens du code 0 pourra être précisé ultérieurement à l'initiative du professeur par 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".

Cette évaluation étant un instrument de mesure individuelle, il est sans fondement de procéder à une notation - 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.*

**Remarque importante :** les exercices correspondant aux composantes *Repérer les mots porteurs de sens grâce à l'accent de phrase, Mettre en relation formes et valeurs : la passivation, Déduire le sens du mot : dérivation, composition et Utiliser la comparaison* comportent chacun deux items évalués (respectivement items 7 & 8, 22 & 23, 26 & 27 et 38 & 39). Il y a donc deux peignes de codage pour ces exercices.

*Les auteurs adressent leurs plus profonds remerciements aux professeurs de lycées et collèges qui ont bien voulu expérimenter ce protocole d'évaluation.*

*Merci également à la section BTS Audiovisuel du lycée Henri Martin de St.-Quentin (02) pour l'aide apportée à la réalisation de la cassette d'accompagnement.*

*Merci enfin aux professeurs et assistantes anglophones qui nous ont prêté leur voix et leur talent.*

# Scripts, réponses et consignes de codage

## 1. SE RÉFÉRER À L'EXPÉRIENCE

### A) REPÉRER / IDENTIFIER

- Item 1. ANTICIPER à partir d'une séquence sonore et de quelques mots pour imaginer
- la suite de la situation donnée,
  - les paroles, idées et remarques du ou des personnages. ☺

#### Script.

Carillon d'aéroport.  
 Voix d'une hôtesse : *Passengers to Sydney, your attention please.*  
 Personnage A : *Oh ! This is our flight.*  
 Personnage B : *Hurry up !*

#### Réponses (suggestions).

- Elles vont monter dans un avion ... / Elles vont s'envoler pour l'Australie... / Elles vont courir jusqu'à la salle d'embarquement ... / Elles vont se diriger vers la porte d'embarquement ... / etc.  
 - "Nous allons rater notre avion !" / "Nous n'avons pas le temps d'acheter un magazine." / "Pardon Monsieur, où se trouve la salle d'embarquement ?" / "Du calme, inutile de se presser" / etc.  
 (accepter les réponses au style indirect)

#### Consignes de codage.

Une ou plus d'une hypothèse tenant compte du contexte -  
 (voyage, aéroport, départ, expérience nouvelle, pays lointain) dans le cadre 1 et le cadre 2... code 1  
 Un des deux cadres seulement rempli, avec hypothèse recevable ..... code 2  
 Aucune prise en compte du contexte ni dans le cadre 1 ni dans le cadre 2 ..... code 9  
 Pas de réponse ..... code 0

- Item 2. ANTICIPER un contenu à partir d'un titre. ☺

#### Consignes de codage.

Deux ou trois réponses exactes ..... code 1  
 Une seule réponse exacte mais bien formulée ..... code 2  
 Des réponses mais ce sont des traductions littérales  
 (exemple titre n°3 : *les kangourous, des pestes ou des animaux familiers*) ..... code 4  
 Réponses erronées ou incomplètes ( n°3 : *il s'agit d'un article sur les kangourous*) ..... code 9  
 Pas de réponse ..... code 0

Code 4 : l'élève a privilégié la forme au détriment du sens.

- Item 3. METTRE EN RELATION titre et contenu possibles. ☺

Réponses : C et E ne figureront pas dans l'article.

#### Consignes de codage.

Les deux phrases ont été correctement éliminées ..... code 1  
 Inférieur au seuil du code 1 ..... code 9  
 Pas de réponse ..... code 0

### B) EMETTRE DES HYPOTHÈSES

- Item 4. COMPENSER l'inconnu. ☺

#### Réponses.

#### THE AUSTRALIAN NATIONAL UNIVERSITY

- The first semester **begins / starts** in mid-February and ends in late June.
- Seasons are different over here : summer break is in **December** and January, not in July and August.
- We only accept international students who speak **English** fluently.
- We expect our students to participate in class discussion and ask questions if they don't **understand / follow**.
- If you need further information or if you want to meet some of our **students / teachers** please do not hesitate to contact us.

The Australian National University

E-MAIL : <http://www.anu.au>.

**TELEPHONE / PHONE NUMBER** : 1800 885 660

FAX : 1800 869 662

#### Consignes de codage.

Six réponses exactes en anglais ..... code 1  
 Quatre ou cinq réponses exactes en anglais ..... code 2  
 Moins de quatre réponses exactes :  
 Réponses inexactes avec prise en compte partielle du contexte (exemple : speak **French**) ... code 4  
 Réponses erronées, en dehors du contexte ..... code 9  
 Pas de réponse ..... code 0

Ne pas tenir compte des fautes grammaticales ("s" oublié, etc.), l'objectif étant d'évaluer la capacité de compenser l'inconnu dans une compréhension.

Item 5. PRÉDIRE la suite d'un énoncé par association d'unités lexicales. ☺

Script et réponses :

— "Are you Australian ?"  
 — "Yeah, I sure am and I love it there. It's a beautiful country."  
 — "Is it easy to travel around Australia ?"  
 — "Yes, it is. And there are plenty of possibilities. You can travel by bus, by plane and of course by (1) *car* / ..."  
 — "Yeah, I think I'll rent a car."  
 — "Oh, driving there is very easy but don't forget ("What ?") like the British, we drive on the (2) *left* ("Good !").  
 You do need a lot of time to drive around Australia because you know it's a VERY VERY VERY big (3) *country*.  
 You know it can take up to five days to cross from East to (4) *West*. ("Five days to get across ... Wow !")  
 — And you have to be careful; in some places, you can't find any (5) *water / petrol / hotels* / ... ("Oh oh."). Well,  
 have a nice (6) *trip / day* / .... ("OK, thanks.")

Consignes de codage.

- Cinq ou six mots exacts en anglais ..... code 1
- Trois ou quatre mots exacts en français (ou dans les deux langues) ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes :
- Réponses inexactes car ne tenant pas compte du contexte (exemple : we drive on the *road*).. code 4
- Réponses erronées ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Code 4 (items 4 et 5) : l'élève a acquis certaines collocations (associations automatisées d'éléments), mais il ne maîtrise pas l'acte de compréhension du contexte.

A) REPÉRER / IDENTIFIER

Item 6. IDENTIFIER le type d'énoncé grâce au repérage de l'intonation et des mots-outils. ☺

Script.

- (1) "I've passed my entrance exam for Sydney university !"
- (2) "Great ! How wonderful !"
- (3) "Aren't you going to call Mum at her office ?"
- (4) "No, I haven't got her new phone number."

Réponses.

	Affirmative	Interrogative	Négative	Exclamative
1	✓			(et / ou) ✓
2				✓
3		✓	✓	
4			✓	

Consignes de codage.

- Quatre ou cinq réponses exactes ..... code 1
- Trois réponses exactes ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes ou nombre de croix supérieur à cinq ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Items 7 & 8. REPÉRER les mots porteurs de sens grâce à l'accent de phrase. ☺

Script.

Travel agent : *Can I help you ?*  
 Jill : *Yes, please, I'd like to go to Sydney, Australia next month.*  
 Travel agent : *Let me see, there's a plane leaving ...*  
 Jill : *Oh, I'm sorry ... But I want to travel by boat.*  
 Travel agent : *You mean you want to travel to Australia by boat ? I'm afraid we don't sell boat tickets.*  
 Jill : *Well, if you don't sell boat tickets, then who does ?*  
 Travel agent : *Anyway you can't take the boat if you want to be there next month !*  
 Jill : *I can't take the plane either ! It's too expensive !*  
 Travel agent : *Well, we have special fares for students ...*

Réponses. (Une écoute complète puis découpage et version éclatée)

Phrases	n°	Réactions des personnages	Intonation
<i>But I want to travel by boat.</i>	4	DÉTERMINATION	↘
<i>You mean you want to travel to Australia by boat ?</i>	3	SURPRISE	↗
<i>Well, if you don't sell boat tickets, then who does ?</i>	1	IRRITATION	↘
<i>Anyway you can't take the boat ...</i>	5	DISSUASION	↘
<i>I can't take the plane either !</i>	2	DÉCEPTION	↘↗

Consignes de codage.

Item 7 (réactions)

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

Item 8 (mots accentués)

- Sept mots bien accentués, avec au moins un mot bien accentué par phrase ..... code 1
- Cinq ou six mots bien accentués, avec au moins un mot bien accentué par phrase ..... code 2
- Moins de cinq mots bien accentués ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0



Item 9. REPÉRER ET IDENTIFIER des éléments lexicaux connus. Ⓢ

Script et réponses.

— "Jill, let me tell you something about the Australian **climate**."  
 — "You know, you must bring warm **clothes**. It is never very cold but it can be rainy. Don't forget it is **hot** in some places at **Christmas** time. Yes ... the **seasons** are reversed in Australia. So you'd better take a hat with you."

Consignes de codage.

- Cinq réponses exactes ..... code 1
- Trois ou quatre réponses exactes ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes ou nombre de mots soulignés supérieur à 6 ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 10. REPÉRER des segments dans la chaîne parlée. Ⓢ

Script.

- Groupe 1
  1. **Australia's** a wonderful place to study.
  2. **Australia's** school system is quite different from ours.
  3. The **Australians** are very nice people.
- Groupe 2
  1. The university of Sydney is very big, **you're** right.
  2. When you get off the bus, the building for international students is on **your** right.
  3. Don't worry, I'll be waiting for **you** right at the entrance.
- Groupe 3
  1. If you **want** to know more about Australian culture, go to the University of Sydney.
  2. All the students that **went** to study there were fascinated.
  3. Believe me, you **won't** be disappointed.
- Groupe 4
  1. Jill is **interested in** Australian history.
  2. Hum ! Sounds **interesting**.
  3. Do you have any **interest in** history ?

Réponses : Groupe 1 : 3 / 1 / 2    Groupe 2 : 3 / 2 / 1    Groupe 3 : 1 / 2 / 3    Groupe 4 : 2 / 1 / 3

Consignes de codage.

- Quatre ou trois groupes complets exacts ..... code 1
- Deux groupes complets exacts ..... code 2
- Inférieur au seuil du code 2 ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 11. REPÉRER ET RELIER des éléments pour identifier le contexte. Ⓢ

Réponses : Extrait 1 : C    Extrait 2 : ~~A~~ E    Extrait 3 : ~~E~~ A    Extrait 4 : B

Consignes de codage.

- Quatre réponses exactes ..... code 1
- Trois réponses exactes ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 12. METTRE EN MÉMOIRE des éléments d'information. Ⓢ

Script.

Hi ! My name is Gracie. I was born in 1949 in a small town in the north of Australia. When I was about 6 or 7, my parents sent me to St. John Mission. The school was run by nuns. ("Really, by nuns ?") Yes, and the sisters taught me cooking and housekeeping during the school hours. They didn't have a washing machine at the mission, so each week on Wednesday we helped wash clothes with our hands. And now I am living at Pine Creek. Ever heard of it ? ("Pine Creek ? Of course I've heard of Pine Creek !") No, of course not ! (She laughs). It's a nice little town near Darwin. I have 4 children and we all like living here. I really enjoy painting and some of my paintings are traditional. ("Is it true that you also like hunting and fishing ?") Yes, and swimming, too.

Consignes de codage.

- Dix mots ou plus de dix mots exacts ..... code 1
- Sept à neuf mots exacts ..... code 2
- Moins de sept mots exacts ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 13. CLASSER des éléments d'information. Ⓢ

Réponses.

PERSONNAGES	LIEUX	ACTIVITES	INDICATIONS DE TEMPS
Gracie	a small town	sent	in 1949
parents	The North of Australia	taught	when I was 6 or 7
nuns	St. John mission	cooking	during the school hours
sisters	school	housekeeping	each week
children	there	helped wash	on Wednesday
	at the mission	washing	now
	Pine Creek	painting	
	here	hunting	
	nice little town	fishing	
	(near) Darwin	swimming	

Consignes de codage.

- Quatre rubriques exactes et dix mots bien placés (au moins 1 mot dans chaque rubrique) ..... code 1
- Quatre rubriques exactes et sept à neuf mots bien placés (une rubrique peut rester vide) ..... code 2
- Inférieur au seuil du code 2 ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 14. FAIRE LA SYNTHÈSE. Trouver un titre en français ou en anglais pour résumer un passage. Ⓢ

Réponses (suggestions) : L'interview d'une artiste australienne / La vie de Gracie, artiste australienne / Gracie hier et aujourd'hui / Portrait d'un peintre australien / Gracie's life / The life of an Australian artist / The interview of an aboriginal painter / ...  
 (Ne pas tenir compte des fautes de grammaire dans la formulation)

Consignes de codage.

- Le titre proposé résume bien l'interview ..... code 1
- Le titre proposé est une phrase complète qui a tendance à paraphraser l'interview ..... code 2
- Le titre proposé ne résume qu'une partie de l'interview (exemple : l'enfance de Gracie) ..... code 4
- Réponse erronée ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Les items 15 à 29 ont été réalisés à partir d'extraits tirés d'un conte aborigène australien mettant en scène des animaux mythologiques personnifiés : Thundering Gecko, un lézard, et Emu, un émeu.  
En voici le script :

Once upon a time, Emu and Thundering Gecko lived together at the rocky place of Wilili. Early each morning, Emu went collecting tadpoles down the river. One day, she heard the noise of Little Boy who was picking fruit with his parents. Little Boy was playing and running about, some distance from his parents. After some time he could not see them but did not worry. But Emu was watching Little Boy and she decided to take him away with her. So she pretended that she was his mother. And he went with her because she was so friendly.

When they arrived at the camp, Little Boy looked around. The place was more attractive than his own village. And then he saw Thundering Gecko. How small Thundering Gecko was ! Much smaller than his wife Emu ! There was a pause, then Thundering Gecko spoke :

"What is Little Boy doing here ? Emu, you are the greediest thief on earth. This is the most terrible thing you've ever done ! You stole the boy !"

Emu thought she could convince Thundering Gecko to keep Little Boy, but he was very angry.

"No, Emu, I won't listen to you. You must give him back to his family. He is not yours. His family must be worried, you know. You should think of them."

Early next morning Emu started out again. She left home with a basket to catch tadpoles for the children. They were so hungry and always wanted more of them ! The female bird was never back at Wilili before late in the afternoon. The little ones were always happy to see their mother back at the camp with a basket full of nice things.

While Emu was away catching tadpoles for the children, Thundering Gecko thought of a way to return the child to his family. "How can children be happy when they are so far away from home ?" he thought. "She should know what a child feels like."

So Thundering Gecko decided to dig a hole and to make a rope. How clever and brave he was ! There was so much work to do and so many things to think of. But with a little patience and a lot of determination he finally succeeded. Every evening, before Emu came back, he covered the hole with a few branches and some grass. He kept all his activities secret. Anyway Emu took little interest in what he did. So one morning everything was ready and the child was able to escape safely down the hole.

After being set free, Little Boy hurried home to Darari. After a long journey he finally reached his village. His arrival caused great excitement. His mother kissed him tenderly. He was so tired that he could not move. He had to be looked after. He was given some food and he was covered with grass to hide him from Emu who would certainly be following his tracks. Of course the villagers had to be careful all the time.

How surprised Emu was when she came back to the camp ! Little Boy was not there so she started looking around. Then she saw the footprints on the ground. She got very angry with Thundering Gecko because he was supposed to look after the boy.

"Oh ! Little Boy is no longer here. He has run away. It's your fault. You knew I was down the river this morning, so you helped him leave while I was collecting tadpoles."

"Stop it Emu ! You talk too much !" Thundering Gecko said. "Can't you see I am working ?"

But Emu was obstinate. That's why she decided to find Little Boy by herself.

Emu searched the ground carefully for footprints. Then she looked up and noticed that Thundering Gecko had fastened a rope to a huge tree.

"Good Heavens ! That's how you helped the boy to escape", she said, glaring at him furiously.

After some argument, Emu left the camp swiftly to track down Little Boy.

"He must be hiding in the bush", she thought.

After crossing the bush, Emu finally reached Darari, Little Boy's village.

The angry-looking bird spoke before the village people :

"You must give Little Boy back to me. He is mine. I found him. How unfair it is to keep him away from me !"

Thus, to their great disappointment, she obliged the helpless villagers to return Little Boy to her. And off she went.

By sunset the long-legged bird was back at her camp site.

Thundering Gecko got very angry and the two of them started to quarrel. It took some time before they became friends again.

B) ÉTABLIR DES LIENS

Item 15. METTRE EN RELATION des indices pour construire le sens en cours de lecture.

Item 16. VÉRIFIER la justesse des suppositions.

Réponses.

Item 15 : les deux phrases en italiques peuvent avoir été classées 1 ou 2.

Toutes les autres propositions doivent avoir été classées 3.

Item 16 : la phrase en caractères gras correspond à la reformulation proposée.

	ou	
A. <i>After some time he could not see them but did not worry.</i> He helped them do the housework <i>As he was busy shooting kiwis, he got lost.</i>	1 3 2	2 3 1
B. And he ate some kiwis. <i>But he did not want to go with her as he did not know her.</i> <i>And he went with her because she was so friendly.</i>	3 1 2	3 2 1
C. <i>"What is Little Boy doing here ? You stole him, didn't you ?"</i> "Great ! We'll have a little friend at home now !" <i>"Are you sure you did the right thing ?"</i>	1 3 2	2 3 1
D. He asked Emu about what they should do. <i>He found a way to help him escape.</i> <i>He waited for Emu to go and then took the boy back.</i>	3 1 2	3 2 1

Consignes de codage.

Item 15.

Quatre groupes avec des réponses justes

(les propositions notées 3 toutes bien placées, 1 ou 2 partout ailleurs)..... code 1

Trois groupes avec des réponses justes (sur le même principe) ..... code 2

Inférieur au seuil du code 2..... code 9

Pas de réponse..... code 0

Item 16.

Quatre vérifications exactes..... code 1

Trois vérifications exactes..... code 2

Moins de trois vérifications exactes..... code 9

Pas de réponse..... code 0

Item 17. METTRE EN RELATION formes et valeurs : comparaison. 📖

Réponses.

Little Boy looked around. The place was more attractive than his own village **2**. And then he saw Thundering Gecko. How small Thundering Gecko was ! Much smaller than his wife Emu **2** ! There was a pause, then Thundering Gecko spoke :  
 "What is Little Boy doing here ? Emu, you are the greediest thief on earth **>2**. This is the most terrible thing you've ever done **>2** !"

Consignes de codage.

- Quatre réponses exactes ..... code 1
- Trois réponses exactes ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 18. METTRE EN RELATION formes et valeurs : modalité. 📖

Réponses.

CONSEIL	5
CAPACITE	1
OBLIGATION	3
REFUS	2
FORTE PROBABILITE	4

Consignes de codage.

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

Item 19. METTRE EN RELATION les désignateurs, pronoms et leurs référents. 📖

Réponses.

PERSONNAGE PRINCIPAL	PERSONNAGES SECONDAIRES	LIEU	NOURRITURE
Emu	the children	home	tadpoles
she	they	Wilili	them
the female bird	the little ones	the camp	nice things
their mother			

Consignes de codage.

- Neuf ou plus de neuf mots bien placés (au moins deux par colonne) ..... code 1
- Sept ou huit mots bien placés (sans laisser de colonne vide) ..... code 2
- Inférieur au seuil du code 2 ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 20. METTRE EN RELATION les articles et leurs valeurs. 📖

Réponses.

the children	4
the child	1
children	3
a child	2

Consignes de codage.

- Trois ou quatre réponses exactes ..... code 1
- Moins de trois réponses exactes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 21. METTRE EN RELATION les quantificateurs et leurs valeurs. 📖

Réponses.

NOMS DENOMBRABLES	
petite quantité	grande quantité
a few branches	so many things

NOMS INDENOMBRABLES	
petite quantité	grande quantité
a little patience little interest	a lot of determination so much work

Consignes de codage.

- Six réponses exactes ..... code 1
- Quatre ou cinq réponses exactes ..... code 2
- Moins de quatre réponses exactes :  
réponses dans les bons tableaux, mais confusion dans les quantités ..... code 4
- Moins de quatre réponses exactes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Code 4 : l'origine de la confusion peut être due à une méconnaissance des formes ou à des concepts non-acquis.

Items 22 & 23. METTRE EN RELATION formes et valeurs : passivation.

Réponses.

1	<i>being set free</i>
2	<i>(had to) be looked after</i>
3	<i>was given</i>
4	<i>was covered</i>

Consignes de codage.

Item 22. Les formes :

- Quatre réponses exactes ..... code 1
- Trois réponses exactes ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes, mais *was given* et *was covered* sont repérés ..... code 4
- Moins de trois réponses exactes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Code 4 : L'élève n'est capable de reconnaître le passif que sous une forme simple.

Item 23. Le sens :

- La case *d* a été cochée ..... code 1
- Une autre case a été cochée ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 24. METTRE EN RELATION les formes verbales et leurs valeurs.

Réponses.

1. Il / elle mentionne une caractéristique permanente d'un personnage.	<i>talk</i>
2. Il / elle apporte un commentaire sur la situation présente.	<i>am working</i>
3. Il / elle visualise un moment passé.	<i>was collecting</i>
4. Il / elle constate un changement entre une situation passée et une situation présente.	<i>has run away</i>
5. Il / elle rapporte un événement passé sans le commenter.	<i>came back / saw</i>

Consignes de codage.

- Six réponses exactes ..... code 1
- Quatre ou cinq réponses exactes (*came back* et *saw* obligatoirement dans la même case) ..... code 2
- Inférieur aux seuils des codes 1 et 2 ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 25. METTRE EN RELATION les mots de liaison et leurs valeurs.

Réponses.

CONSEQUENCE	<i>so</i>	<i>that's why</i>	
TEMPS	<i>when</i>	<i>then</i>	<i>while</i>
CAUSE	<i>because</i>		
OPPOSITION	<i>but</i>		

Consignes de codage.

- Six ou sept réponses exactes ..... code 1
- Quatre ou cinq réponses exactes ..... code 2
- Moins de quatre réponses exactes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

C) DÉDUIRE / INFÉRER

Item 26. DÉDUIRE la nature et la fonction du mot à partir de la syntaxe.

Réponses.

Emu searched the ground carefully for *marks*. Then she looked up and noticed that Thundering Gecko had *attached* a rope to a *gigantic* tree.  
 "Good Heavens ! That's how you helped the boy to escape", she said *looking* at him furiously.  
 After some argument, Emu left the camp *quickly* to *find* Little Boy.  
 "He must be hiding in the *desert*", she thought.

Consignes de codage.

- Six ou sept réponses exactes ..... code 1
- Quatre ou cinq réponses exactes ..... code 2
- Moins de quatre réponses exactes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Items 27 & 28. DÉDUIRE le sens du mot : dérivation, composition.

Item 27. Les formes.

Réponses.

Mots dérivés : *finally / unfair / disappointment / helpless / villagers*  
 Mots composés : *angry-looking / village people / sunset / long-legged / camp site*

Consignes de codage.

- Trois ou quatre mots bien placés ..... code 1
- Moins de trois mots bien placés ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 28. Le sens.

Réponses.

1. <i>village people</i> : <i>b</i>	2. <i>unfair</i> : <i>c</i>
-------------------------------------	-----------------------------

Consignes de codage.

- Deux traductions correctes ..... code 1
- Moins de deux traductions correctes ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

**D) OPÉRER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION**

Item 29. Eliminer les éléments non pertinents.

Réponses.

1. *because his voice was nice and soft*
2. *And that's my favourite song.*
3. *Then he phoned the fire brigade.*

Consignes de codage.

- Trois bonnes réponses..... code 1
- Les trois éléments sont partiellement restitués (parties non soulignées omises)..... code 2
- Trois réponses exactes ou partiellement restituées, mais d'autres éléments sont soulignés .... code 4
- Moins de trois réponses exactes..... code 9
- Pas de réponse..... code 0

Code 4 : la saisie de la cohérence du texte reste floue.

Item 30. Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices.

Réponses.

Texte 1	Texte 2
n° 1	n° 2
n° 4	n° 3
n° 5	n° 6
n° 7	n° 8

Consignes de codage.

- Textes parfaitement dissociés ..... code 1
- Une inversion ..... code 2
- Inférieur aux seuils des codes 1 et 2 ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Item 31. Retrouver la cohérence d'un texte à partir des fonctions des paragraphes.

Réponses.

Paragraphe n°	Fonctions des paragraphes
1	D. ... expose la fonction principale du conte
2	F. ... expose le rôle divertissant du conte
3	B. ... relate la disparition du mode de vie tribal des aborigènes
4	G. ... conclut et ouvre des perspectives
5	A. ... évoque la tradition orale du conte
6	C. ... explique comment la culture aborigène a été préservée
7	E. ... illustre par un exemple

Consignes de codage.

- Cinq ou plus de cinq paragraphes correctement placés ..... code 1
- Quatre paragraphes correctement placés..... code 2
- Inférieur au seuil du code 2..... code 9
- Pas de réponse..... code 0

**3. PASSER DU SENS À LA FORME**

**A) ANALYSER LE SUJET POUR CERNER LA TÂCHE**

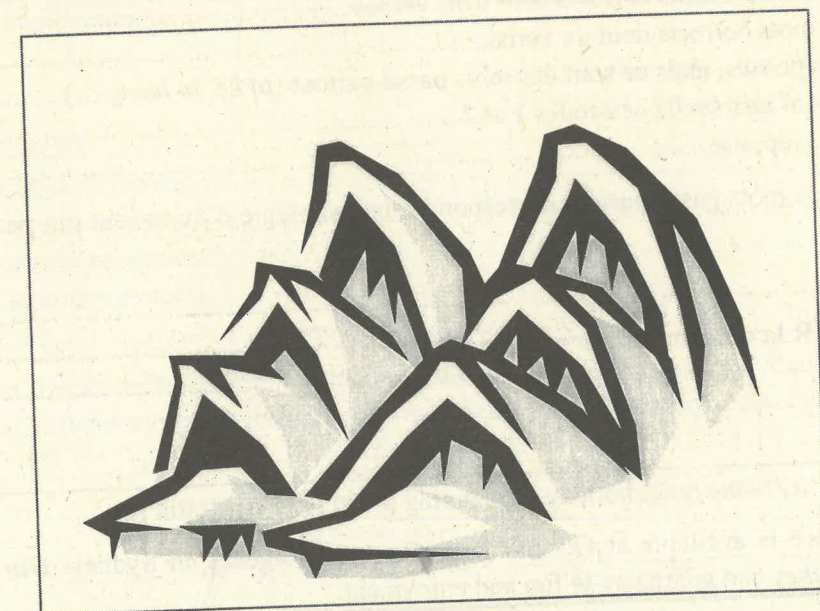
Item 32. ANALYSER pour associer sujets et types de tâches.

Réponses.

	N° de sujet :
Décrire	4
Imaginer	5
Illustrer	1
Argumenter	3
Comparer	2

Consignes de codage.

- Cinq réponses exactes ..... code 1
- Trois réponses exactes ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0



*The Opera House in Sydney*

B) UTILISER LE CONNU

33. MOBILISER les structures adaptées.

	Sujet n°		Sujet n°
She looks as if...	2	If I were ..., I would ...	1
Once upon a time there was ...	Ø	...disagree with...	1
There's ... ..ing	2	... had better ...	1
... must not ...	1	... dark-haired ...	2

Consignes de codage.

Six ou plus de six réponses exactes .....	code 1
Quatre ou cinq réponses exactes .....	code 2
Moins de quatre réponses exactes .....	code 9
Pas de réponses .....	code 0

Item 34. MOBILISER le lexique adapté.

Réponses. Tout lexique approprié, par exemple :

*nature, environment, conservation, danger, bush, desert, symbol, species, etc.  
beautiful, kind, wild, numerous, endangered, etc.  
to preserve, to defend, to live, to save, to kill, etc.*

Consignes de codage.

Au moins six mots corrects dont trois verbes .....	code 1
Cinq mots corrects dont un verbe .....	code 2
Des réponses, mais ce sont des mots passe-partout ( <i>to be, to have, ...</i> ) .....	code 4
Inférieur aux seuils des codes 1 et 2 .....	code 9
Pas de réponse .....	code 0

Code 4 : le choix de mots passe-partout correspond à une stratégie d'évitement qui peut entraîner la pauvreté des idées.

Item 35. UTILISER la détermination grammaticale.

Réponses.

Are **you** looking for **a / some** quiet holiday or planning **a** trip to **Ø** Australia ?  
Well, **the** best choice is available at **Ø / the** Peter Pan travel agency in Sydney. **Our / Their / The** prices are incredible and **we / they** can guarantee **Ø** fun and enjoyment.

Consignes de codage.

Sept ou plus de sept réponses exactes .....	code 1
Cinq ou six réponses exactes .....	code 2
Inférieur au seuil des codes 1 et 2 .....	code 9
Pas de réponse .....	code 0

Item 36. UTILISER les mots interrogatifs.

Réponses.

Receptionist :<sup>2</sup> Yes, Miss. Can I help you ?  
Jill : Well, I'd like to know if I could have a room, please.  
Receptionist : **How long** do you intend to stay ?  
Jill : Only a few days. I'd just like to visit the island before starting at university.  
Receptionist : No problem, Miss. Could you please sign in here ?  
Jill : I was just wondering ... **What** is the best way to have a look round the island ?  
Receptionist : You can easily rent a bike or even a scooter.  
Jill : Really ? That sounds good. Could you tell me **where** I could rent one ?  
Receptionist : Right here, Miss. We have a selection of bikes, mopeds and scooters and ...  
Jill : Great ! But **how much** is it for a day ?  
Receptionist : Not very expensive, Miss. Here are our prices.

Consignes de codage.

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

Item 37. UTILISER les formes verbales (temps et aspect).

Réponses.

Yesterday, I **went** to Flinders Chase National Park, in the western part of the island. I'm glad I **took / rented / had** a bike as the roads were not very good. While I **was having / was eating** my sandwiches in a picnic area, I **saw** a group of friendly kangaroos watching me. They were so lovely ! Now I can say that it is the most beautiful place I **have (ever) seen** . I think I **will go back** tomorrow if it **doesn't rain**.

Consignes de codage.

Cinq réponses exactes .....	code 1
Trois ou quatre réponses exactes .....	code 2
Moins de trois réponses exactes, certaines erreurs sont liées au lexique (exemple : I <b>*was doing my sandwiches</b> ) .....	code 4
Moins de trois réponses exactes .....	code 9
Pas de réponse .....	code 0

Dans cet exercice, lexique et formes verbales sont étroitement liés afin de vérifier le degré d'autonomie de l'élève. La mobilisation de la forme verbale seule reste un exercice mécanique qui ne permet de mesurer la maîtrise des concepts de temps et d'aspect.

**Items 38 & 39. UTILISER la comparaison.**

**Réponses.**

1. Winter in Melbourne is *colder than* in Sydney.  
On compare l'hiver de Melbourne avec celui de Sydney.
2. Darwin is certainly *the hottest* city in Australia.  
On compare Darwin avec toutes les autres villes d'Australie.
3. Did you know that in Darwin it is *as warm* in June as in February ?  
On compare la température à Darwin en juin avec celle de février.
4. Canberra is the capital of Australia but it is *less populated than / not as (so) populated as* Sydney.  
On compare Canberra avec Sydney.
5. Brisbane seems to be *the most attractive* place for surfers.  
On compare Brisbane avec les autres villes australiennes.

**Consignes de codage.**

Ne pas tenir compte des fautes dans la formulation.  
On évalue d'abord la maîtrise des formes, puis la maîtrise des concepts.

**Item 38. Les formes :**

Quatre ou cinq réponses exactes .....	code 1
Trois réponses exactes .....	code 2
Moins de trois réponses exactes (des erreurs dues à une mauvaise utilisation des informations. Exemple : n°1 <i>as cold as</i> ).....	code 4
Moins de trois réponses exactes.....	code 9
Pas de réponse .....	code 0

Ici, le code 4 a été introduit pour repérer l'élément parasite qui a empêché la réussite : mauvaise lecture du tableau et / ou de la carte.

**Item 39. Les concepts :**

Quatre ou cinq justifications exactes .....	code 1
Trois justifications exactes.....	code 2
Moins de trois justifications exactes.....	code 9
Pas de réponse .....	code 0

**Item 40. UTILISER la modalité.**

**Réponses.**

In a swimming area patrolled by lifeguards, people *can* swim safely.  
Swimmers *must* leave the water when the shark flag is shown.  
For your own safety, you *mustn't / can't* surf in that area. There are strong currents at times.  
When surfing, you *should* have a flexible strap attaching the surf craft to your leg.  
Don't forget that in most places, you *can't / mustn't* fish without a fishing permit.  
Be careful : the sea *may / can* be dangerous today.

**Consignes de codage.**

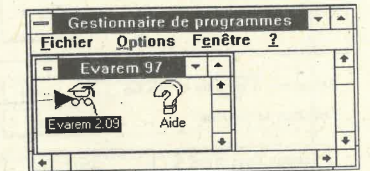
Cinq ou six réponses exactes .....	code 1
Trois ou quatre réponses exactes .....	code 2
Moins de trois réponses exactes.....	code 9
Pas de réponse .....	code 0

# POUR UTILISER FACILEMENT LE LOGICIEL EVAREM

Vous avez codé les réponses de vos élèves. Vous souhaitez maintenant pouvoir saisir les codes.  
Le logiciel EVAREM a été installé sur votre ordinateur par "l'administrateur" de votre établissement. Celui-ci dispose d'un document d'accompagnement, le "Guide d'utilisation du logiciel", qui vous est destiné.

► **Pour lancer EVAREM :**

Conformez-vous aux instructions de l'administrateur. En principe, il faut d'abord lancer WINDOWS :  
lorsque l'écran affiche C:\>, tapez WIN puis tapez sur la touche ENTREE.  
A l'écran, une fenêtre analogue à la suivante s'affiche :



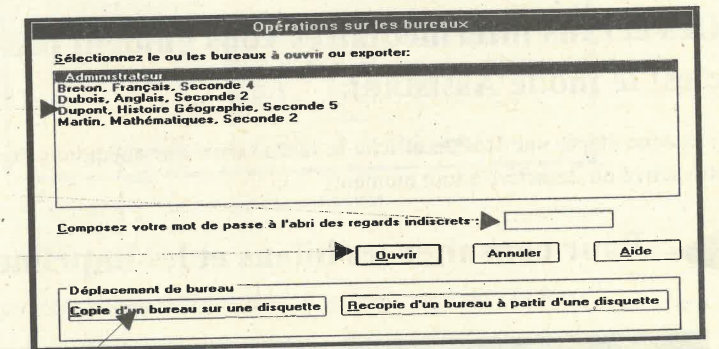
Avec la souris, double-cliquez sur l'icône EVAREM.

► **Pour accéder à votre bureau :**

Positionnez-vous d'abord dans la liste sur le bureau de votre choix.

Tapez votre mot de passe.

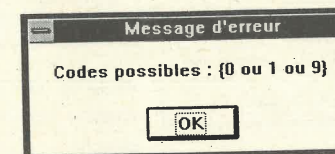
Cliquez sur le bouton OUVRIIR ou bien tapez sur ENTREE.



**Nouveauté Version 2 :** Si vous souhaitez travailler avec EVAREM à votre domicile, vous pouvez "exporter" votre bureau sur votre disquette.

► **Pour saisir les résultats de vos élèves :**

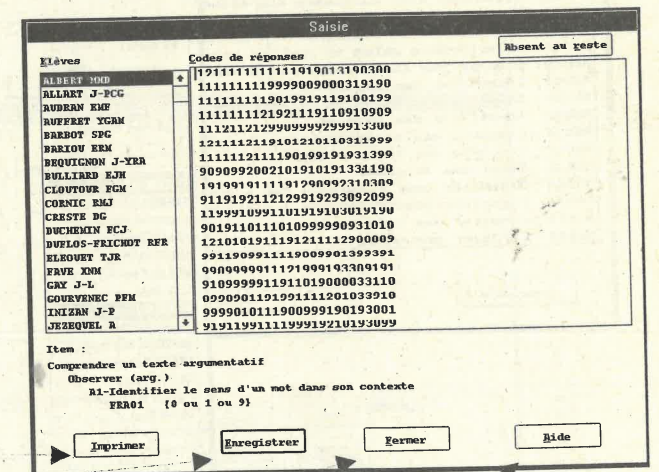
Tapez les codés les uns à la suite des autres : le curseur se déplace automatiquement. En fin de ligne, un signal sonore vous prévient que vous changez d'élève.  
Si le code que vous venez de taper ne convient pas, le logiciel vous le signale de manière visuelle et sonore.



Cliquez sur ce bouton pour imprimer la grille.

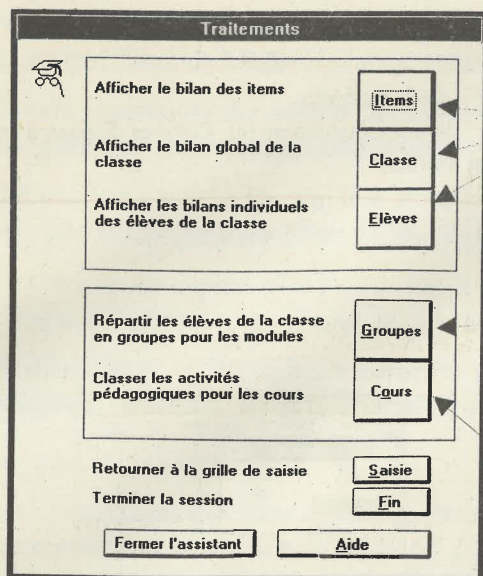
Cliquez sur ce bouton pour enregistrer les résultats saisis sans quitter la saisie.

Cliquez sur ce bouton pour quitter la saisie. Au cas où les résultats ne seraient pas encore enregistrés, le logiciel vous propose de le faire.



Chaque écran contient un bouton d'aide comme celui-ci. En cas de difficulté, cliquez sur ce bouton pour obtenir une aide adaptée à votre situation.

Après la saisie des résultats, vous avez la possibilité de :

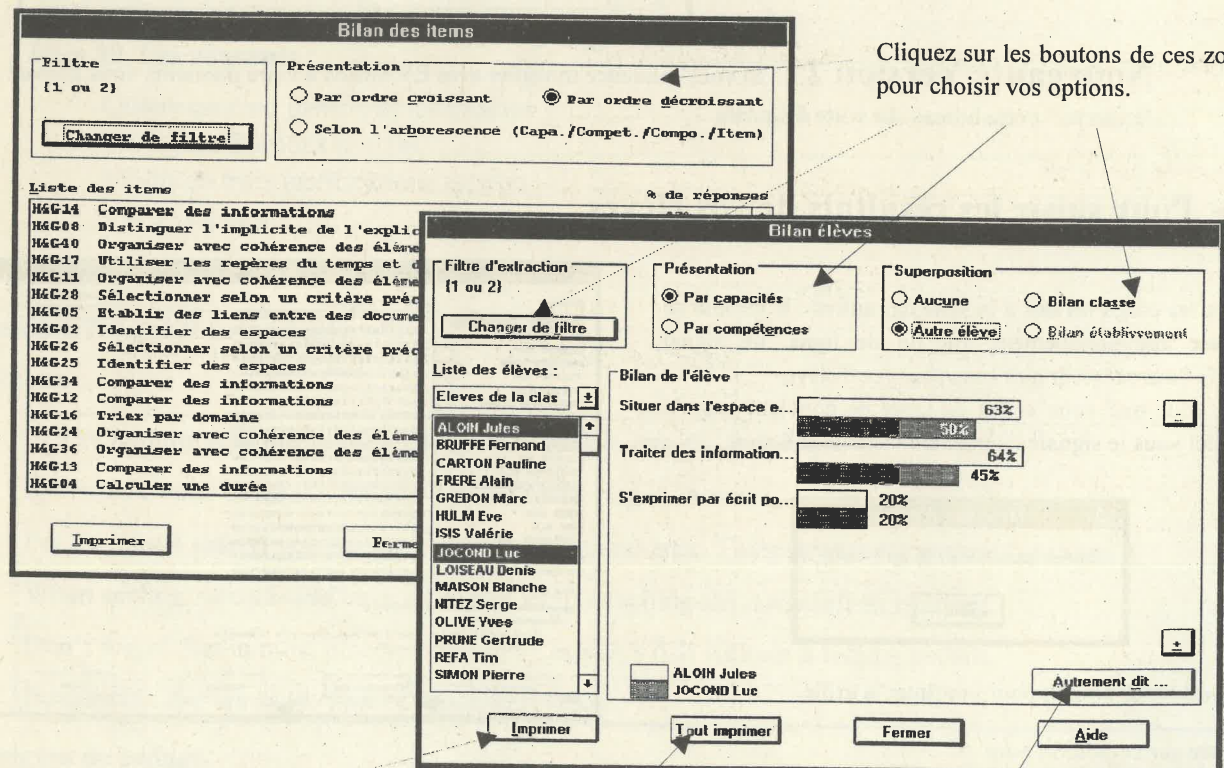


- demander un bilan**  
 Cliquez sur l'un de ces trois boutons en fonction du bilan que vous désirez obtenir.
- constituer des groupes de modules**  
 Cliquez sur ce bouton pour répartir vos élèves en fonction de leurs résultats.
- déterminer des activités pour la classe**  
 Cliquez sur ce bouton pour dégager les points forts et les points faibles de l'ensemble de la classe.

Des écrans intermédiaires vous guident pas à pas dans votre travail : c'est le mode Assistant.

A chaque étape, une fenêtre affiche le récapitulatif des opérations déjà effectuées et décrit l'étape suivante. Ce mode peut être activé ou désactivé à tout moment.

Pour consulter les bilans et les imprimer :



Cliquez sur les boutons de ces zones pour choisir vos options.

Cliquez sur ce bouton pour imprimer le bilan d'un élève.

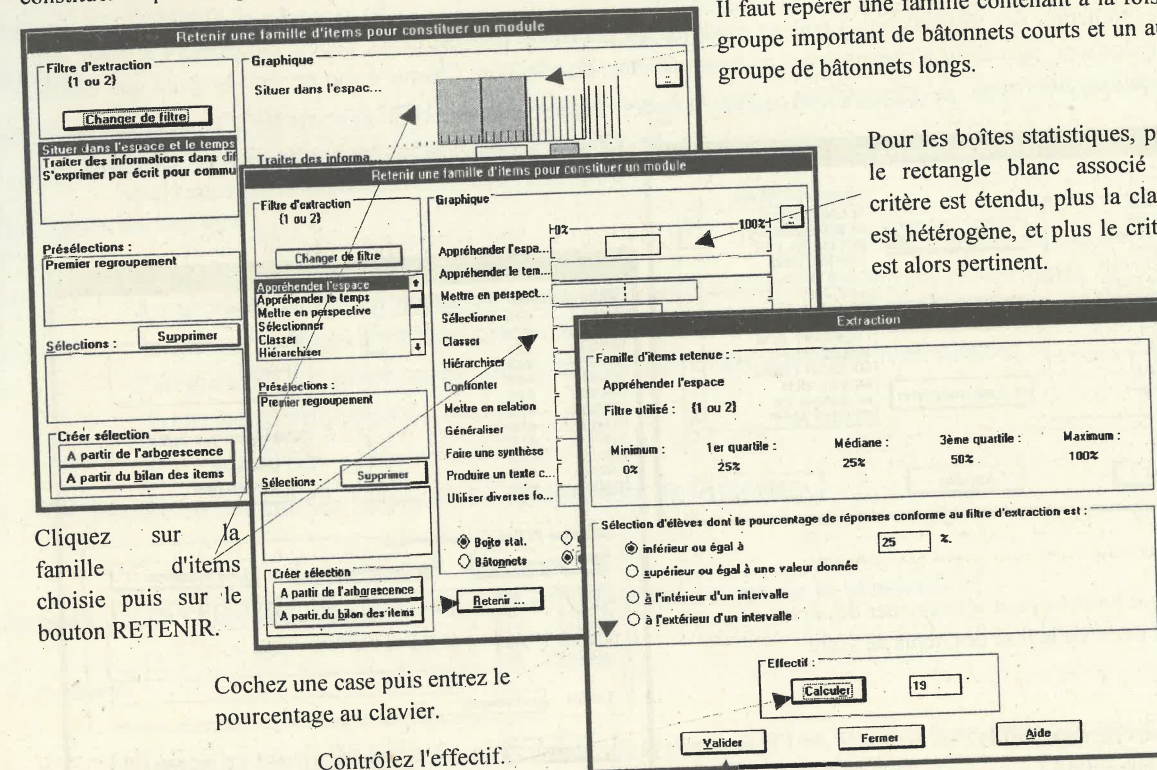
Cliquez sur ce bouton pour imprimer le bilan de tous les élèves à la suite.

Cliquez sur ce bouton pour obtenir un commentaire explicatif du graphique.

Pour constituer les groupes de modules :

La première étape consiste à choisir un critère pertinent (compétence, capacité, regroupement d'items...) pour constituer un premier groupe d'élèves.

Il faut repérer une famille contenant à la fois un groupe important de bâtonnets courts et un autre groupe de bâtonnets longs.



Pour les boîtes statistiques, plus le rectangle blanc associé au critère est étendu, plus la classe est hétérogène, et plus le critère est alors pertinent.

Cliquez sur la famille d'items choisie puis sur le bouton RETENIR.

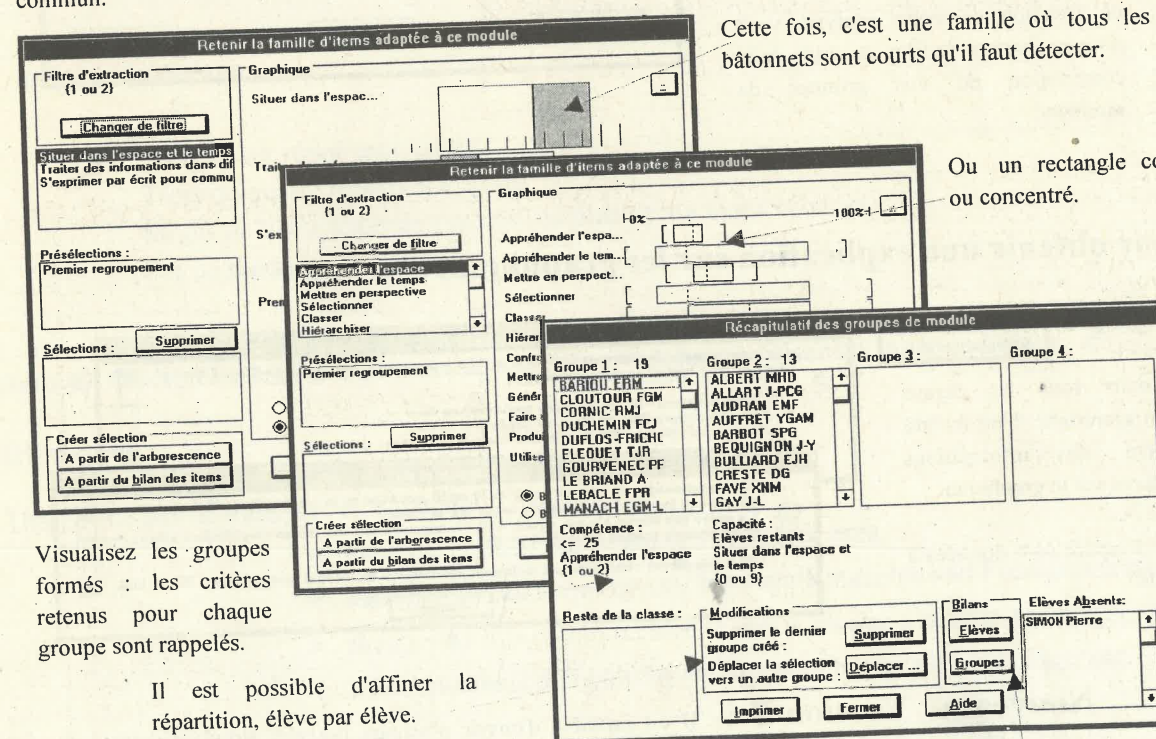
Cochez une case puis entrez le pourcentage au clavier.

Contrôlez l'effectif.

Pour entériner vos choix, cliquez sur le bouton VALIDER : le groupe est constitué.

Cette étape peut être effectuée plusieurs fois en fonction du nombre d'élèves.

La dernière étape permet d'identifier, pour les élèves qui n'ont pas été intégrés dans un groupe, un thème de travail commun.



Cette fois, c'est une famille où tous les bâtonnets sont courts qu'il faut détecter.

Ou un rectangle court ou concentré.

Visualisez les groupes formés : les critères retenus pour chaque groupe sont rappelés.

Il est possible d'affiner la répartition, élève par élève.

Vous pouvez consulter les bilans pour un élève ou pour un groupe.



**Pour changer vos paramètres en cours de travail :**

Pendant l'exploitation des résultats, vous pouvez modifier les sélections (élèves, items, codes) directement à partir des écrans de traitement, sans avoir à cheminer par plusieurs fenêtres de sélection. Chaque écran ne vous propose que l'accès aux modifications autorisées.

Cliquez sur ces boutons pour créer une nouvelle sélection d'élèves à partir de la liste complète de votre classe.

Cliquez sur ces boutons pour sélectionner des items particuliers à partir de la liste des items de votre matière.

Le logiciel vous permet d'affiner les filtres qu'il propose par défaut. Vous filtrez les réponses en cochant les codes que vous retenir.

**Nouveauté Version 2 :**

en fonction de votre analyse, vous pouvez changer de filtre au cours de la constitution de vos groupes de modules.

**Pour obtenir une explication sur les graphiques :**

Cliquez sur le bouton **Autrement dit...** disponible dans tous les écrans présentant un graphique. Une fenêtre vous donnera des informations complémentaires sur le graphique.

Les fenêtres ci-contre sont données à titre d'exemple.

**Nouveauté Version 2 :**

Il est possible d'ouvrir plusieurs bureaux simultanément. Les professeurs peuvent alors comparer les résultats ou répartir les élèves en groupes de modules sur plusieurs disciplines.

**Item 41. ETOFFER la phrase.**

Réponse.

*Sydney, with its famous Opera House, regularly attracts a lot of tourists from all over the world during the summer months.*

Consignes de codage

- Cinq groupes bien placés ..... code 1
- Le groupe "with its famous Opera House" est placé en fin de phrase ou est omis, les autres groupes sont bien placés ..... code 2
- "Regularly" est placé après "attracts", les autres groupes sont bien placés..... code 4
- Toute autre proposition ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

Ne pas prendre en compte les fautes d'orthographe lors de la recopie.

**Item 42. CONSTRUIRE des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe.**

Réponses.

1. As soon as they arrive on Kangaroo Island, tourists want to know *where they can see kangaroos / if they can see the large grey kangaroo.* (b et c)
2. On the island you will find the only kangaroos *that men protect / that are protected by men.* (b et c)
3. In other parts of Australia professional killers shoot kangaroos because *there are too many of them / they proliferate and become a real danger to nature.* (a et c)

Consignes de codage

- Cinq ou six réponses exactes ..... code 1
- Trois ou quatre réponses exactes ..... code 2
- Moins de trois réponses exactes (ou plus de six cases cochées)..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

**Item 43. CONSTRUIRE des phrases complexes en sachant utiliser les mots de liaison.**

Réponses.

There is no public transport on Kangaroo Island ...

- *because* most of the island is a protected area.
- *but* visitors can travel by taxi between Kingscote and Flinders Chase National park.
- *that's why* it is recommended to rent a bike or a scooter to explore the island.
- *which* makes it difficult for visitors who haven't brought their car.

Consignes de codage.

- Quatre réponses exactes ..... code 1
- Inférieur au seuil du code 1 ..... code 9
- Pas de réponse ..... code 0

## D) COMPENSER

Item 44. COMPENSER par la sélection de formulations fidèles au sens. ✍

Réponses de l'exercice B.

1. Je suis vraiment séduite par ce pays.

b) *I like this country very much.* / c) *I'm enjoying myself here.*

2. Pas moyen de rouler vite

a) *Fast driving is very dangerous* / b) *It's impossible to drive fast*

3. par manque d'indications

b) *because I didn't have any information* / c) *because I couldn't see any signs*

4. et si tu venais en Australie ?

a) *how about coming to Australia ?* / c) *why don't you come over to Australia ?*

Consignes de codage.

Six ou plus de six réponses exactes .....	code 1
Quatre ou cinq réponses exactes .....	code 2
Moins de quatre réponses exactes .....	code 9
Pas de réponse .....	code 0

L'exercice A n'est pas évalué : il renseigne le professeur sur le savoir-faire de l'élève et permet à celui-ci de prendre conscience des stratégies de contournement utilisables pour franchir un obstacle linguistique.

## Commentaires pédagogiques

### 1. SE RÉFÉRER À L'EXPÉRIENCE

#### A) ANTICIPER

Anticiper et prédire : quelles différences ?

Anticiper et prédire procèdent de la même opération fondamentale qui est d'émettre des hypothèses à partir de l'accès à une donnée nouvelle.

- L'anticipation. Le sujet, auditeur ou lecteur, confronte ce qu'il connaît du monde (somme de son vécu et de ses acquis scolaires) avec la nouvelle donnée ; il situe alors cette nouvelle donnée dans son réseau de savoirs et imagine à partir de là un scénario approximatif, de l'ordre du possible.
- La prédiction. Nous sommes là dans un domaine plus précis. Non seulement le sujet utilise sa connaissance du monde pour émettre des hypothèses, mais l'objet de ses prédictions est sérié avec beaucoup plus de précisions et de contraintes. L'opération accomplie relève de la démonstration. Il s'appuie sur les indices présents dans le texte pour en déduire la suite. Le nombre d'hypothèses est réduit ; nous sommes dans l'ordre du probable.

Item 1. ANTICIPER à partir d'une séquence sonore et de quelques mots. ☺

Anticiper permet avant tout de brosser grossièrement un canevas esquissant les premières orientations (*Who ? What ? When ? Where ?*) qui permettront à l'auditeur de travailler sur un premier cadre de référence qu'il aura structuré. Ce cadre de référence est nécessairement incomplet et flou, ce qui rend la confrontation avec le nouveau document d'autant plus motivante.

Cette confrontation est féconde pour plusieurs raisons :

- 1) En confrontant ce qu'il sait déjà avec ce qu'il entend, l'auditeur a un schéma premier qui *le guide dans son écoute*. Les éléments qu'il repérera vont venir faire écho au schéma présent dans son esprit. Il y aura ensuite activité de sélection et d'élimination.
- 2) La comparaison entre ce qu'il a prévu à partir de ce qu'il sait et ce qu'il entend et comprend génère *le plaisir de la découverte*. L'écoute pourra par exemple venir contredire ses attentes. La surprise et l'intérêt n'en seront que plus grands.
- 3) Dans le cadre d'un apprentissage scolaire, la phase d'anticipation permet à l'élève de précéder l'écoute, c'est-à-dire qu'elle le met en position *de maîtrise cognitive et non de soumission*.

L'anticipation est donc la phase de va-et-vient entre ce que l'auditeur sait et ce qu'il va entendre. Toutefois, l'anticipation n'est qu'une première étape dans l'approche. Les phases d'anticipation qui se prolongent au-delà de quelques minutes sont vaines. D'autre part, très vite, soit au début de l'écoute lorsque l'enregistrement le permet, soit à la fin de la première écoute, on vérifie la pertinence des anticipations proposées. L'activité d'anticipation n'est pas une finalité en soi, elle s'intègre à l'activité de compréhension.

Item 2. ANTICIPER un contenu à partir d'un titre. 📖

Item 3. METTRE EN RELATION titre et contenu possibles. 📖

Anticiper à partir d'un titre (ou du début d'un texte) permet au lecteur :

- de prévoir le contenu d'un texte ;
- de pré-dire certaines formulations susceptibles de figurer dans le document ;
- de mobiliser idées et lexique prévisibles ;
- d'être renseigné sur le genre du texte et de prévoir s'il s'agit d'un document purement factuel et / ou argumentatif.
- d'avoir un projet de lecture.

Item 2. Avoir un projet de lecture.

Décodage (décryptage) de titres d'articles de presse et anticipation sont deux activités très différentes. Le décryptage d'un titre peut exiger des références culturelles très fines, une connaissance approfondie du pays et de son évolution incessante, et des jeux de mots portant sur la connaissance d'idiomes en perpétuelle évolution. Le décryptage est en soi une tâche complexe qui nécessite une préparation en amont : elle est l'aboutissement et non le point de départ du travail sur un texte. Il est vain de demander à un élève de comprendre et d'anticiper sur un titre comme *Fare Trade*, alors qu'il ne connaît ni *fare* ni *fair trade*. Il convient en conséquence de choisir pour cette opération d'anticipation des titres que les élèves peuvent appréhender immédiatement.

Item 3. Cerner la cohérence entre certains énoncés et le titre.

Pour cette évaluation diagnostique de rentrée, des points de repères clairs (temps des verbes, marqueurs de temps) ont été assortis d'éléments plus fins (explorateurs et découvertes).

## B) ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES

Émettre des hypothèses pour compenser l'inconnu, inférer à partir du contexte.

L'élève deviendra un lecteur autonome s'il développe sa capacité d'inférence. L'acquisition de ce savoir-faire lui permettra de pallier ses lacunes lexicales et l'aidera à prendre confiance en lui, à éviter les blocages que provoque souvent l'accumulation d'éléments lexicaux inconnus.

Item 4. **COMPENSER l'inconnu.** 📖

Il y a deux types d'inférence ici :

1) Inférence à partir d'associations lexicales :

"*Speak English fluently*", "*The first semester starts in ...*", "*Phone number 1800 885 660*", ...

2) Inférence à partir de la compréhension du contexte :

"*We expect our students to participate in class discussion and ask questions if they don't understand.*"

L'inférence d'un mot grâce à la compréhension du contexte est certainement l'opération la plus fine et l'aboutissement d'un travail régulier sur le réseau de la phrase (inférence grammaticale et inférence à partir de la formation du mot).

L'inférence à partir d'associations lexicales est sans doute la première étape de l'inférence en contexte. C'est celle qui nous concerne ici. L'opération d'inférence ne peut s'accomplir qu'à partir d'un seuil minimal d'obstacles lexicaux et d'une élucidation claire du contexte. (Voir à ce propos les exercices n° 7 et 8 du Tome 1 d'Aide à l'Évaluation de janvier 1996.)

## C) PRÉDIRE

Item 5. **PRÉDIRE la suite d'un énoncé par association d'unités lexicales.** ☺

L'auditeur en langue étrangère construit le sens grâce à ce qu'il perçoit, à ce qu'il a perçu précédemment et à ce qu'il prévoit d'entendre. Un va-et-vient permanent est effectué entre ces trois phases. En incitant l'élève à prédire, on l'incite à repérer des indices, à les re-marquer ; sa prédiction va alors se trouver confrontée à la réalité du message. Cette comparaison, faite automatiquement lorsque l'on est habile dans une langue, est la base de la construction du sens.

## 2. PASSER DE LA FORME AU SENS

### A) REPÉRER / IDENTIFIER

Item 6. **IDENTIFIER le type d'énoncé grâce au repérage de l'intonation et des mots-outils.** ☺

L'objectif de cet exercice est d'évaluer la capacité de l'élève d'identifier les types de phrases (affirmative, négative, interrogative, interro-négative ou exclamative) grâce à la prosodie et / ou à la présence de mots-outils. Il est judicieux d'intégrer ce type d'exercice à toute activité de travail langagier, y compris à la correction d'exercices de grammaire.

Certains énoncés requièrent un repérage fin, en particulier :

- les formes négatives contractées "*aren't*", "*haven't*" ;
- l'utilisation de mots polyvalents comme "*how*", parfois interrogatifs, parfois affirmatifs ou exclamatifs.

Items 7 & 8. **REPÉRER les mots porteurs de sens grâce à l'accent de phrase.** ☺

L'item 7 est centré sur l'interprétation du message émis. À 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.

Le travail en phonologie est donc une étape indispensable dans l'apprentissage de la langue. 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.

Un travail d'écoute dirigé sur la perception des rythmes est complémentaire d'un travail de *production* de ces rythmes et vice versa. Capacité de percevoir et capacité de produire ne peuvent s'acquérir l'une sans l'autre.

Item 9. **REPÉRER ET IDENTIFIER des éléments lexicaux connus.** ☺

Dans le cadre de cette évaluation diagnostique, on propose sous forme écrite les mots connus à faire repérer. En situation d'entraînement, c'est-à-dire en classe ou en module, il sera plus logique d'amener les élèves à produire oralement les mots repérés sans leur donner le mot écrit. On peut alors les entraîner à travailler sur le rapport phonie / graphie, à écrire ce qu'ils ont entendu, à réfléchir sur les possibilités et les impossibilités de réalisation graphique. Cela demande une planification sur le long terme du travail phonologique qui intégrera capacité de percevoir et capacité de produire.

Item 10. **REPÉRER des segments dans la chaîne parlée.** ☺

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.

### Activités d'enseignement modulaire (items 6, 7, 8, 9,10) :

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.

Exemple :

Phrase entendue	Situation d'énonciation
1) <i>Jill wants to travel to Australia by boat.</i>	<i>She doesn't intend to go by plane. (4)</i>
2) <i>Jill wants to travel to Australia by boat.</i>	<i>I thought she was talking about Ireland. (3)</i>
3) <i>Jill wants to travel to Australia by boat.</i>	<i>You know that Jim hates long trips. (1)</i>
4) <i>Jill wants to travel to Australia by boat.</i>	<i>She's not only thinking about it. (2)</i>

- 3) Travail sur *formes fortes et faibles*, variation du sens d'une phrase courte selon qu'articles, adjectifs possessifs, auxiliaires 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, auxiliaires, etc.).

Ce travail d'écoute ne peut être efficace que s'il est complété par un travail de *production orale* reprenant les phonèmes étudiés. Par exemple, on demande à l'élève d'écrire une phrase du type 1, 2, 3, 4 et de la lire à ses camarades. (Voir à ce propos l'évaluation de la production orale dans le Tome 2 de janvier 1997.)

### Item 11. REPÉRER ET RELIER des éléments pour identifier le contexte. ☺

La capacité de repérer rapidement des éléments significatifs permet à l'auditeur :

- d'orienter son écoute ;
- d'alléger la charge mémorielle ;
- d'opérer d'emblée les tris nécessaires à l'efficacité de l'écoute ;
- de se situer à l'intérieur d'un certain champ lexical et fonctionnel.

Dans cet exercice, l'identification de la situation fait appel à l'expérience et au vécu de l'élève. Ici, on s'appuie sur le repérage d'éléments lexicaux ou encore des référents culturels totalement assimilés tel que le ton du reportage sportif.

L'entraînement à ces stratégies d'orientation ou d'attention trouve sa place dans les modules.

### Item 12. METTRE EN MÉMOIRE des éléments d'information. ☺

Il s'agit ici d'un exercice d'évaluation des capacités de mise en mémoire à court terme. Cependant, entraîner les élèves à stocker l'information n'est pas un objectif en soi. C'est un outil qui facilite la mise en réseau des éléments d'information et leur classement. Donc, l'opération essentielle consiste à entraîner les élèves à mettre en relation les mots connus qu'ils ont repérés lors de l'écoute. (Lire à ce propos *Une Mémoire Pour Apprendre*, Cécile Delannoy - Hachette Education, 1994)

"Lorsque nous lisons un numéro de téléphone dans l'annuaire, nous sommes capables de le retenir pendant que nous formons le numéro. Nous utilisons pour cela la mémoire à court terme, la mémoire de travail, dont la durée est d'environ vingt secondes, et dont la capacité est limitée à sept (plus ou moins deux) items." (*L'Homme en Développement*, Bideaud, Houdé, Pedinielli - PUF, 1993.)

### Item 13. CLASSER des éléments d'information. ☺

L'élève mémorise des éléments lexicaux puis discrimine les éléments pertinents qui s'intègrent dans les réseaux qu'il doit choisir. Enfin, il donne un titre au classement proposé.

Ce type d'exercice entraîne l'élève à organiser l'information en ensembles cohérents en suivant des structures logiques. Ce classement, quand il sera organisé de façon autonome par l'élève, rendra possible le stockage, indispensable pour la mémorisation à long terme. "Apprendre, c'est accroître l'organisation des connaissances dans des systèmes". (Ellen Bialystok, *Français dans le monde*, 1990).

En entraînement, le tableau pourra se présenter de façon plus dynamique : lieux associés aux personnages et aux périodes, activités associées aux personnages, etc. A long terme, l'élève deviendra autonome et organisera lui-même le classement des éléments d'information.

### Activités d'enseignement modulaire.

Organiser, classer sont des phases essentielles dans l'apprentissage. Par exemple :

- Donner un certain nombre de mots appartenant à des champs sémantiques différents et faire trouver par les élèves les catégories ou les définitions adéquates, afin de les amener à dépasser le stade restrictif de l'exemple. Ils peuvent ainsi, sans faire de phrases, atteindre la catégorie finale qui englobe toutes les précédentes, et développer la capacité d'organiser les informations en réseaux.
- Donner un certain nombre de mots et les faire reformuler par des périphrases minimales (même exercice que le précédent mais sous une forme différente).
- Donner des mots du même champ sémantique, par exemple des animaux, des sports, etc., et les faire classer selon des critères à établir individuellement.
- En cours, à partir des supports utilisés, systématiser le regroupement du lexique en champs sémantiques et en concepts. Privilégier l'utilisation des antonymes qui éliminent les sens peu plausibles et ancrent le mot dans une catégorie.

### Item 14. FAIRE LA SYNTHÈSE. Trouver un titre en français ou en anglais pour résumer un passage. ☺

Il s'agit davantage ici de vérifier si l'élève a saisi le fil conducteur qui donne sa cohérence à l'interview. Si l'élève n'arrive pas à percevoir une unité dans les paroles de l'artiste, alors on peut penser qu'il a perçu le message par bribes. Il aura en fait décodé des formes, sans vraiment comprendre le lien entre elles. Le passage au sens ne se sera pas produit.

L'élève, en donnant un titre, montre qu'il a fait la synthèse sans avoir à s'inquiéter de la quantité de mots à produire ni sur les détails qu'il n'a pas perçus.

## B) ÉTABLIR DES LIENS

### Item 15. METTRE EN RELATION des indices pour construire le sens en cours de lecture.

1. Une légère progression peut être notée entre les résultats de septembre 1995 et ceux de septembre 1996. Nous avons donc poursuivi la même démarche (émission d'hypothèses dans la continuité du récit). Le récit est limité au minimum, de façon à ne pas parasiter l'exercice par une surcharge lexicale ou une trop grande complexité textuelle.
2. Trois hypothèses sont laissées au choix de l'élève. Une hypothèse absurde afin de vérifier si l'élève a saisi la cohérence globale du récit, et deux hypothèses recevables. Parmi les deux hypothèses recevables, l'une est logique mais ferme le récit (exemple : "he did not want to go with her as he did not know her"), l'autre l'ouvre et laisse anticiper une péripétie ("And he went with her because she was so friendly"). Il est tout à fait normal qu'à ce stade l'élève hésite entre plusieurs suites, ce que fait le lecteur qui s'interroge sur la suite du récit qu'il est en train de lire.

### Item 16. VÉRIFIER la justesse des suppositions.

L'opération demandée à l'élève est ici une opération qu'accomplit tout lecteur : il vérifie rétrospectivement laquelle parmi ses prédictions était la plus proche de la suite qu'il découvre. D'après les recherches récentes, il semble que la narration prédispose le lecteur à la prédiction et à l'anticipation. En revanche, dans les textes expositifs, description et explication, le lecteur adopte une démarche rétrospective, et vérifie sans cesse par des retours en arrière si ce qu'il lit est pertinent par rapport aux propositions précédentes. (Gombert : *Le développement métalinguistique*, PUF)

### Item 17. METTRE EN RELATION formes et valeurs : comparaison.

Cet exercice de reconnaissance vise à faire réfléchir l'élève sur la notion d'appréciation subjective qu'exprime la comparaison et sur la discrimination comparatif / superlatif.

Le comparatif et le superlatif sont très peu mentionnés dans les grammaires linguistiques. Or, la forme et la valeur de ce processus restent une zone d'ombre à l'entrée en Seconde. En premier lieu, le processus de comparaison aboutit-il à l'emploi d'une forme de "comparatif" ou d'une forme de "superlatif" ? Il est donc judicieux de faire en sorte que l'élève réfléchisse sur ces processus.

#### Le comparatif.

Comparer signifie :

associer deux éléments par attribution d'une qualité commune. (On ne compare que ce qui est comparable.)

Employer le comparatif signifie :

établir une hiérarchie entre l'élément pris comme norme de départ et l'autre élément.

#### Le superlatif.

L'emploi du superlatif suppose qu'ait eu lieu le processus de comparaison. L'énonciateur établit le bilan de toutes les opérations qui auront été effectuées (comparaisons successives d'un élément à chacun des autres éléments) et aboutit à un classement.

Le processus peut sembler d'autant plus obscur pour un élève de Seconde que parfois, pour arriver à deux conclusions quasiment identiques, on passe par deux opérations différentes. Par exemple :

1. *Le dernier roman de K. A. est très décevant. Il est bien moins drôle que les autres.* L'énonciateur choisit de créer deux ensembles, l'un composé d'un élément, le dernier roman, l'autre composé de tous les autres romans. Les deux ensembles sont alors comparés : comparatif.
2. *Le dernier roman de K. A. est très décevant, c'est le moins drôle de tous.* Le dernier roman est comparé tour à tour à chacun des autres romans. Un bilan est alors établi : superlatif.

### Activités d'enseignement modulaire.

#### De la forme au sens : reconnaître et repérer.

A partir d'articles de presse ou bien d'articles de vulgarisation scientifique établissant des comparaisons, amener les élèves à dessiner des graphiques, des échelles, etc.

#### Du sens à la forme : mobiliser.

- *Etape 1* : Travailler à partir de documents graphiques, les commenter en mobilisant des comparatifs. (Dans un premier temps, choisir des supports qui feront en priorité travailler les adjectifs, avant d'élargir aux autres formes de comparaison.)

- *Etape 2* : Mobiliser la comparaison à partir d'une question qui implicitement appelle la comparaison.

Exemple. Sujet : *Which is your favourite actor ? Tom Cruise, Mel Gibson or Harrison Ford ?*

La comparaison permet d'articuler le discours d'un élève peu habile à l'écrit qui aura tendance, dans un tout premier temps, à juxtaposer (par exemple : *I prefer X because he is very funny. Y is not funny. He is boring.*) Il peut aussi avoir tendance à isoler un élément et à le développer en oubliant de le mettre en relation avec les autres.

- *Etape 3* : Montrer que la narration, l'argumentation, l'illustration par l'exemple appellent la comparaison (comme moyen d'argumentation ou de narration). La comparaison n'est pas, tant s'en faut, une opération isolée, mais elle s'intègre dans un processus argumentatif, descriptif ou narratif.

### Item 18. METTRE EN RELATION formes et valeurs : modalité.

L'objectif de cet exercice est d'évaluer la capacité de l'élève de 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 (cf. item 40) dans lequel l'élève devra être capable de mobiliser les auxiliaires modaux dans un contexte contraignant.

Il est important de faire prendre conscience à l'élève des deux systèmes de la modalité concernés ici.

- Forte probabilité (réponse 4).  
L'énonciateur se prononce sur l'ensemble de l'énoncé, sur son contenu propositionnel et évalue les chances d'occurrence du procès. (Modalité épistémique.)
- Capacité, refus, obligation, conseil (réponses 1, 2, 3 et 5).  
L'énonciateur se centre sur le sujet : ce qu'il est capable de, ce qu'il veut, ne veut pas faire, ce qu'il doit ou ne doit pas faire. L'énonciateur se prononce sur la *liaison sujet / prédicat en fonction de ce qu'il sait ou attend du sujet*. (Modalité non épistémique.)

### Activités d'enseignement modulaire.

#### 1. De la forme au sens : compréhension.

- A partir d'exemples simples tels que : *Jill must be happy. She has passed her entrance exam.*

*Jean has failed. She must work harder to succeed.*

*Look over there ! Isn't that Jill ?*

*No, it can't be her. She's just left to Australia.*

*Sorry, Miss. You can't go by boat. It's simply too far.*

Faire prendre conscience à l'élève des deux systèmes de modalité.

- Mettre en contraste le système de fonctionnement des verbes d'état avec celui des verbes dits "dynamiques" et analyser les incidences sur le fonctionnement de la modalité. (Exemple : *must + be* pouvant être soit déontique soit épistémique, alors que *must + work* ne peut pas être épistémique.)

Contraster

MODAL + BE + V-ing : *She must be working hard.* Modalité épistémique.

MODAL + base verbale : *She must work harder.* Modalité déontique, centrée sur la liaison sujet / prédicat.

- La modalité construite avec une forme composée n'est pas au programme de Seconde, qui consolide le programme de premier cycle. Toutefois, les formes composées apparaissant dans les textes authentiques et étant rentables dans le travail en classe, il sera judicieux - dès que les élèves seront prêts - d'utiliser ces formes composées en situation, d'autant plus qu'elles permettent de mettre en lumière le contraste entre les deux types de modalité.

Ces formes composées ne seront pas exigées dans les évaluations sommatives.

On pourra proposer aux élèves des énoncés pour lesquels ils indiqueront, en français, un contexte plausible. Il est préférable de travailler sur une situation générant un contexte unique afin de mieux faire percevoir les nuances. Des phrases sorties de contextes différents et multiples plongent à chaque fois l'élève dans une histoire différente et ne peuvent lui permettre d'affiner et d'ajuster progressivement les concepts par comparaison.

Exemple : *Jill can't have missed her plane.*  
⇒ Il est impossible qu'elle l'ait raté. Elle aurait téléphoné.  
*She must have spent her first day walking around Sydney.*  
⇒ C'est sûr ! Elle était tellement impatiente de voir la ville.

#### Du sens à la forme : expression.

On peut alors proposer l'exercice ci-dessus en sens inverse : donner le contexte et faire retrouver le modal approprié.

Lors de l'élaboration de tels exercices, trois finalités peuvent être privilégiées :

- Prendre conscience du fait qu'il y a une valeur modale à produire. Les élèves évitent trop souvent la modalité : calque avec le français (recours à l'adverbe), réduction de la pensée (*he doesn't swim well* au lieu de *he can't swim well*), etc.
- Repérer clairement la valeur à produire (définir des adjectifs tels que certain, éventuel, probable, possible) et vérifier que les degrés de certitude sont les mêmes pour le professeur et pour l'élève ! Travailler sur "dû", polysémique à la forme affirmative, non polysémique à la forme négative.

Exemple :

⇒ *Ils ont dû attendre très longtemps à l'aéroport.* (1. Epistémique ou 2. Non-épistémique, contrainte subie.)  
⇒ *Ils n'ont pas dû s'ennuyer à Brisbane. Ce ne sont pas les occasions de s'amuser qui manquent.* (épistémique.)

- Connaître la correspondance valeur à exprimer / forme à produire, non seulement au plan syntaxique, mais aussi au plan phonologique : analyse fine du placement de l'accent de phrase dans un énoncé modalisé.

#### **Item 19. METTRE EN RELATION les désignateurs, 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, ce qui, en cohésion avec la perception de l'unité, la cohérence, donc le sens du ou des paragraphes, lui permet de tisser un maillage plus serré de la trame du récit.

Le développement de cette capacité permet la synthèse. Inversement, 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. (Cf. item 35)

#### **Activités d'enseignement modulaire.**

Les activités de départ pourront être assez proches de celle de l'exercice du cahier d'évaluation ; on les complétera par des activités de classement et de mise en relation.

- Relever tout type de désignateur (pronom personnel, adjectif possessif, pronom possessif ...) associé à un même référent.
- Relever les liens créés entre différents personnages par l'emploi de certains désignateurs.
- Chercher des supports où le même personnage est désigné de plusieurs manières. Exemple : le texte *Fatal Encounter* tiré de *Desires and Devices* de P.D. James, *Méthodes et Techniques*, Nathan, 1993.
- Repérer dans un texte tout référent désignant un lieu (*there, here, over there ...*) et le remplacer par le mot désignant le lieu en question. Puis adopter la démarche inverse.

Exercice 1 : *Emu thought that Little Boy was still there but ... [Emu thought that Little Boy was still at the camp but ...*

Exercice 2 : *Little Boy finally reached Darari. At Darari he was given ... [Little Boy finally reached Darari. There he was given ...*

- Présenter un récit dont l'intelligibilité est mise en péril par le remplacement des pronoms ou des mots de référence par une dénomination unique.

#### **Item 20. METTRE EN RELATION les articles et leurs valeurs.**

La détermination ne peut être travaillée qu'en contexte, dont l'analyse permet de comprendre les choix opérés par l'énonciateur.

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 de son type de fonctionnement ;
- reconnaître la catégorie des dénombrables et la catégorie des indéterminables ;
- différencier un énoncé générique d'un énoncé spécifique ;
- analyser les possibilités d'opérations (opérations d'extraction, de fléchage, de renvoi à la classe ou à la notion) à partir de ces catégories.

#### **Activités d'enseignement modulaire.**

En classe, systématiser lors de l'étude de textes le repérage et l'analyse des déterminants, de même que l'on fait repérer les référents (cf. item 19). Introduire cette réflexion à partir de tous les supports utilisés, en faisant justifier en termes précis l'emploi donné.

Cet apport de justification est totalement intégré au commentaire sur le sens du texte.

- *Etape 1.* Consolidation du premier cycle.  
Faire commenter une opération de fléchage succédant à une extraction  
Exemple : *There was a boy ...* Phrase suivante : *The boy ...* Pourquoi y a-t-il eu changement d'article ?
- *Etape 2.* Puis l'analyse sera affinée autour des effets de sens, par exemple le rôle du fléchage dans un poème ou dans un début de roman. (Connivence avec le lecteur, présupposés communs créant un effet poétique).  
Exemple : *The house in Santa Monica, on a cross street between the boulevards, within earshot of the coast highway and rifleshot of the sea. The street was the kind that people had once been proud to live in.*  
*The Way Some People Die*, Ross Mac Donald.

### Item 21. METTRE EN RELATION les quantificateurs et leurs valeurs.

La gradation dans 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.

Les élèves sont amenés à montrer qu'ils maîtrisent le concept de dénombrable et d'indénombrable et qu'ils sont capables de percevoir les différences entre les notions de grande / petite quantité.

#### 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 :

<i>I have <u>little</u> money <u>but</u> I can afford to buy this camera.</i> (Négatif) <u>so</u> I can't afford to buy this camera	<i>I have <u>a little</u> money <u>so</u> I can afford to buy this camera.</i> (Positif) <u>but</u> I can't afford to buy this camera.
--	---

### Items 22 & 23. METTRE EN RELATION formes et valeurs : passivation.

L'item 22 permet de vérifier que l'élève sait distinguer la voix passive de la voix active et l'item 23 sert à vérifier la construction du sens. Le passif correspond à cette différence de point de vue sur l'événement : à quoi / à qui s'intéresse-t-on en premier lieu ? La maîtrise du passif passe par trois étapes : reconnaissance et maîtrise des formes, maîtrise des valeurs, choix raisonné entre voix passive et voix active en production. L'exercice ne porte que sur la première étape.

#### Activités d'enseignement modulaire :

Toute transformation systématique d'énoncés de la voix active à la voix passive ou inversement gomme les différences de sens et d'emploi. Elle est donc à éviter ici. Au contraire on choisira pour la pratique du passif des contextes qui focalisent l'attention sur les faits et non sur les acteurs.

Exemple : les faits divers fournissent de nombreuses occasions de constat, de reconstitution de faits / mise en opposition de biographies de personnages célèbres et du résultat de leurs découvertes / de l'intérêt de leurs découvertes pour l'humanité.

1. *Pasteur was born a century ago and grew up...*
2. *The principle of infectious diseases was discovered less than a century ago... the first vaccine was tested...*

Il est souhaitable que la passivation ne soit pas systématique et aveugle. A la lumière de l'orientation du point de vue que le contexte doit rendre manifeste, il est important que l'élève sache reconnaître quand un énoncé passif est pertinent ou non. On peut proposer une série de phrases à la voix passive et faire cocher celles pour lesquelles on a opéré un chassé-croisé "aveugle", créant ainsi des phrases agrammaticales ou non plausibles.

Exemple : *The wind was blown out of my chest by the shock.*   
*I was given a wonderful present.*   
*Three cars are owned by most American families nowadays.*   
*A man was seen stealing an old woman's bag.*

Dans un second temps, on pourra faire comprendre à l'élève la nécessité d'employer ou non les compléments d'agent à partir d'une série d'énoncés tels que :

*You are expected to be silent in a hospital / A terrible car crash was reported / The baby was rescued / The film was interpreted / He was arrested immediately / The accident was caused...*

L'agent est omis soit de façon volontaire, soit parce qu'il est évident ou encore parce qu'il est redondant.

On pourra enfin faire relever par l'élève les incohérences d'un paragraphe présentant une succession d'actifs et de passifs.

*Columbus was a famous Genoese navigator... America was discovered by him in 1492... After that discovery he fell into disgrace and died in poverty...*

### Item 24. METTRE EN RELATION les formes verbales et leurs valeurs.

Cet exercice permet 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.

1. Différence entre présent de caractérisation et présent BE + ing :

On pourra à l'occasion de cet item demander à l'élève d'expliquer le choix de "You talk too much" et non de "You are talking too much" (alors que Thundering Gecko doit interrompre Emu car elle est justement en train de parler). Ce que lui reproche ici Thundering Gecko, c'est un trait de caractère : Emu est une grande bavarde...

2. Prétérit et idée de rupture par rapport au moment de l'énonciation.

On pourra à cette occasion demander aux élèves de repérer les autres prétérits dans le récit, lieu privilégié de la rupture avec le temps de l'énonciation.

3. Prise de conscience de ce qu'une parole est un constat de l'état des lieux avec des conséquences implicites mais évidentes pour l'énonciateur et le récepteur du message.

On pourra opposer ce *present perfect* "He has run away" au prétérit "You stole him !" que l'on trouve dans l'item 15. Quand Thundering Gecko dit "You stole him !", il choisit d'accuser Emu sans entrer dans les conséquences. S'il avait dit "You have stolen him", il aurait alors suggéré les conséquences de cet acte, par exemple "You can expect his parents to be here soon". Il est essentiel que l'élève comprenne que le constat n'est pas une figure imposée, mais relève du libre choix de l'énonciateur.

4. Focalisation sur l'activité du sujet à un moment du passé : Emu visualise un moment du passé, sans envisager ni son terme ni son résultat. Emu se centre sur cette activité et la met en relief. Elle lui donne de l'importance en montrant que c'est le moment qu'a choisi Thundering Gecko pour commettre son mauvais coup. La présence de "while" ajouté à cette valeur met ce procès en relief et permet alors de dresser les circonstances de l'action dans le proposition principale.

5. Focalisation sur l'activité du sujet dans le présent.

On pourra à cet égard amener l'élève à repérer les signaux invitant à la focalisation. Ici : "Can't you see ?".

La compréhension de l'écrit, qu'il soit descriptif, narratif ou argumentatif ne peut se passer de ces repérages. Toutefois, ces repérages et classements se font au service du sens, c'est-à-dire de la reconstitution du réseau (*Who, What, When, Where*). Il ne s'agit pas de repérer les prétérits, les *present perfect*, etc., mais d'écrire la séquence du récit et de situer les procès les uns par rapport aux autres dans la problématique de la compréhension du récit et du plaisir de la lecture. En revanche, une fois qu'à travers ces repérages la cohésion du récit est reconstituée, il sera opportun d'analyser en finesse l'emploi de certaines formes par rapport aux valeurs repérées. On montre ainsi à l'élève comment aller des formes reconnues au sens (à savoir la cohésion du récit à travers la cohésion temporelle par exemple), puis comment retourner aux formes pour affiner l'analyse du sens.

#### Activités d'enseignement modulaire.

Le commentaire et le récit d'un film visionné devant les élèves est certainement un des meilleurs supports pour saisir la notion d'aspect.

- Contraste entre présent de relation d'une suite d'événements pris sur le vif, sans commentaire et présent -ing.  
*He goes out, the servant comes in, she looks around* contrasté avec le commentaire *Look, she is talking to herself, she is mumbling something, she goes to the cupboard, she is looking for something.*

Le film muet du début du siècle, par sa mise en scène calquée sur le théâtre, avec entrées et sorties nombreuses est un bon support pour travailler le contraste présent simple / présent -ing.

- Contraste entre prétérit et prétérit BE + ing : raconter un extrait de film visionné devant le groupe. En fonction du choix des plans du metteur en scène, décider quels procès seront au prétérit / au prétérit BE + ing.

*There was a man standing alone on the beach, and then he saw a woman,*  
*she was running towards him (?)*  
*she ran to him. (?)*

*He ran towards her, he was running fast, it was funny.*

**Item 25. METTRE EN RELATION les mots de liaison et leurs valeurs.** 📖

Les articulations entre les phrases, qu'elles soient d'ordre logique ou chronologique (valeur des conjonctions de coordination ou de subordination), sont parmi les éléments qui assurent la cohérence du discours, cohérence dont la perception est indispensable à la compréhension. (Voir aussi item 43.)

**C) DÉDUIRE / INFÉRER**

**Item 26. DÉDUIRE la nature et la fonction du mot à partir de la syntaxe.** 📖

L'objectif de cet exercice est d'évaluer chez l'élève la capacité de déduction grammaticale, c'est-à-dire la capacité de repérer grâce au contexte le rôle joué par un mot dans une phrase, donc le lien qu'il a avec les autres éléments de cette phrase.

**Activités d'enseignement modulaire.**

- ⇒ Activités de segmentation d'énoncés existants :
  - a) segmentation d'énoncés existants.
  - b) segmentation de textes non ponctués, sans majuscules.
- ⇒ Reconstruction d'un schéma syntaxique à partir des mots donnés dans le désordre. Ajouter un distracteur grammatical, à un degré supérieur de difficulté.
- ⇒ Faire repérer, dans un support où des mots ont été enlevés de la phrase, la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent, grâce à leur place et à leur fonction. Puis faire insérer dans le texte ces mots donnés en vrac. A un niveau de difficulté supérieur, on pourra extraire des mots indispensables à la structure du texte et dont la fonction est évidente puis donner la même tâche, mais sans ménager de blancs dans le texte.

**Items 27 & 28. DÉDUIRE le sens du mot : dérivation, composition.** 📖

Cet exercice permet d'évaluer la capacité de l'élève de 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. 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.

Exemple :

Mot inconnu	Analyse grammaticale			Analyse sémantique			
	Indice grammatical	Contexte Nature du mot		Composition du mot Préfixe / racine / suffixe	Repérage dans le contexte d'indices lexicaux		Sens probable du mot inconnu
		précédent	suivant		avant	après	

*The Teacher's Survival Kit*, Tome 3, CRDP de Bretagne, 1995.

**D) OPÉRER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION**

**Item 29. Eliminer les éléments non pertinents.** 📖

**Item 30. Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices.** 📖

**Item 31. Retrouver la cohérence d'un texte à partir des fonctions des paragraphes.** 📖

Comme cela a été dit les années précédentes, il est indispensable que l'élève saisisse la cohérence interne d'un récit de façon à détecter le cas échéant les écarts par rapport à cette cohérence. Cela peut permettre à l'élève de déceler l'humour, le comique burlesque, l'ironie d'un texte. (Par exemple *The Catcher in the Rye*, de Salinger, *The Secret Diary of Adrian Mole*, de Sue Townsend, les romans de Brautigan.)

- Item 29. Cohérence propositionnelle : perception de la cohérence entre idées et développement des propositions adjacentes.
- Item 30. Cohérence structurelle : compatibilité des thèmes et idées dans un même texte.

**Activités d'enseignement modulaire.**

On peut mélanger les phrases de deux textes de nature différente portant sur un même sujet et relever les indices qui permettent de les différencier.

- Exemples :
- Un récit et son commentaire.
  - Deux articles de presse traitant le même sujet, d'origine différente (soit par le courant de pensée et l'orientation politique, soit par le niveau de langue). On peut même ainsi croiser quatre textes.
  - Introduction d'un changement de registre à l'intérieur d'un texte (irruption de la langue familière dans un texte de registre écrit).

**Lecture.**

Partir de publi-reportages : déceler ce qui est publicité, pseudo-reportage, récit d'aventure.

**Écriture.**

Travail d'expansion à partir d'une petite annonce :

- la transformer en publicité,
- la transformer en reportage,
- la transformer en récit de fiction.

**Lecture et écriture.**

Pour entraîner les élèves à développer leur esprit de logique, on peut fournir un récit factuel et chronologique, et enlever un paragraphe relatant un élément de l'histoire. L'élève doit reconstituer l'enchaînement des événements en prenant appui sur les éléments du paragraphe précédent et du paragraphe suivant.

- Item 31. Comprendre les fonctions d'un paragraphe est l'activité la plus complexe.

En effet, cela ne peut reposer uniquement sur des indices de surface aisément repérables et inventoriés (comme c'est le cas avec les mots de liaison), mais sur la signification interne du texte générée par l'agencement des mots. Ainsi, pour l'élève entrant en Seconde, on peut recourir dans une première étape à des repères clairement identifiables, par exemple : utiliser des mots introductifs typiques, utiliser le présent de généralité pour une exposition ou une explication, ouvrir des perspectives dans une conclusion grâce à la futurité.

Dans une deuxième étape, on peut s'appuyer sur le réseau de sens, ce qui suppose une habileté que seule une pratique intensive de la lecture peut développer.

**Activités d'enseignement modulaire.**

Les passages de la forme au sens et du sens à la forme sont ici étroitement liés.

- ⇒ Passage de la forme au sens : entraîner l'élève, à partir d'extraits d'encyclopédie, de récits historiques, à comprendre les différents actes de langage : relater, expliquer, exposer, illustrer, ouvrir des perspectives. Faire repérer les formes récurrentes dans l'expression de ces opérations.
- ⇒ Passage du sens à la forme : à partir de notes télégraphiques, s'entraîner à expliquer, exposer, relater, illustrer en deux ou trois lignes.



### 3. PASSER DU SENS À LA FORME

#### A) ANALYSER LE SUJET POUR CERNER LA TÂCHE

##### Item 32. ANALYSER pour associer sujets et types de tâches. ✍

Comprendre une consigne. Avant d'accéder à l'autonomie, l'élève peut être entraîné à mobiliser les structures langagières récurrentes associées à chaque tâche. C'est un outil qui peut aider l'élève peu habile à rédiger. Ce n'est pas nécessairement une étape indispensable pour des élèves plus habiles. (Cf. Tome 2, items 1 à 5 pages 3 à 6.)

#### B) UTILISER LE CONNU

##### Item 33. MOBILISER les structures adaptées. ✍

Ces activités de mobilisation des formes, souvent peu réussies, correspondent néanmoins à des phases incontournables de l'apprentissage de l'expression écrite.

Etre capable de mobiliser des structures permet les comportements de compensation qui sont indispensables à toute expression (cf. item n° 44). 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, items 6 à 12 pages 7 à 11.)

##### Item 34. MOBILISER le lexique adapté. ✍

###### Activité d'enseignement modulaire.

Argumenter : sur un même sujet, on peut regrouper les élèves les plus habiles et les amener à chercher comment étoffer leur premier jet de rédaction à partir de textes authentiques traitant la même question. A un groupe d'élèves moins entraînés, on peut soumettre des mots clés et les laisser développer les idées possibles autour de ces mots. Dans un cas, chercher les idées et les mots pour le dire, dans l'autre chercher les idées à partir des mots. (Cf. les propositions d'activités modulaires page 48.)

##### Item 35. UTILISER la détermination grammaticale. ✍

Voir commentaires item 20. Voir aussi Tome 2, items 17 à 20 pages 12 et 13.

##### Item 36. UTILISER les mots interrogatifs. ✍

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

- mobilisation de l'expression ou du mot interrogatif adéquat ;
- 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. (Cf. Tome 2, items 15 et 16 page 12.)

##### Item 37. UTILISER les formes verbales : temps et aspect. ✍

Voir commentaires item 24. Voir aussi Tome 2, items 23 à 25 p.14 et 15, 28 à 31 p.16 et 17, et 32 et 33 p.18.

##### Items 38 & 39. UTILISER la comparaison. ✍

Il est demandé aux élèves de produire les formes appropriées du comparatif et du superlatif. (Cf. item 17.)

Ils doivent ensuite justifier leur choix en précisant ce qui a été comparé. Ceci leur permet de mettre en évidence la présence de deux ou de plus de deux éléments.

Les résultats obtenus lors de l'expérimentation 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 aussi Tome 2, items 21 et 22 pages 14.)

##### Item 40. UTILISER la modalité. ✍

Voir commentaires item 18. Voir aussi Tome 2, items 34 et 35 pages 18 et 19.

### C) STRUCTURER

##### Item 41. ETOFFER la phrase. ✍

Cet exercice, proposé pour la première fois dans le cadre de cette évaluation diagnostique, 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. Ici, il doit mobiliser ses connaissances syntaxiques.

Ce type d'exercice peut être repris en exercice d'entraînement. L'élève sera alors également amené à mobiliser ses connaissances lexicales (cf. propositions d'activités modulaires page 46).

##### Item 42. CONSTRUIRE des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe. ✍

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.

###### Activité d'enseignement modulaire.

Les activités possibles 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 43. CONSTRUIRE des phrases complexes en sachant utiliser les mots de liaison. ✍

Le taux d'échec a été élevé dans ce domaine en septembre 1995 et septembre 1996. Ce n'est sans doute pas la seule méconnaissance des mots de liaison qui est en cause ici, mais la non compréhension du co-texte et du contexte qui fait que l'élève, faute de comprendre clairement le texte, ne peut en induire les liens logiques. Il est vain de recourir seulement à des exercices lacunaires, maigrement contextualisés pour traiter les mots de liaison. L'élève sera capable de déceler la cohérence interne d'un texte grâce à la reconnaissance des mots de liaison et des liens qu'ils représentent, mais aussi et surtout grâce à la pratique intensive de la lecture et de l'écriture. (Cf. Tome 2, items 39 à 42 pages 20 et 21.)

### D) COMPENSER

##### Item 44. COMPENSER par la sélection de formulations fidèles au sens. ✍

Moins l'élève est entraîné à s'exprimer de façon autonome, plus il s'attache à la forme dont il veut l'équivalent strict en langue étrangère. Nous avons fait le choix, contrairement aux autres années, de sélectionner des expressions fréquemment utilisées. Ainsi, à partir d'une langue qui lui est proche, l'élève saisira-t-il mieux l'intérêt de cette stratégie de contournement.

A noter que dans l'exercice A, on demande à l'élève de reformuler *en français* l'énoncé qu'il doit transposer en anglais. L'expérimentation a montré que cette activité préliminaire permet à l'élève de prendre conscience des stratégies de contournement utilisables pour franchir un obstacle linguistique. Il lui est alors plus facile de rebâtir son énoncé, même dans une formulation "par défaut". (Voir à ce propos l'activité modulaire proposée dans le livret du professeur de septembre 1996. Voir aussi Tome 2, items 36 à 38 pages 19 et 20.)



## Propositions d'activités modulaires

### LA STRUCTURATION DE LA PHRASE

Dans le protocole 1997, dans la compétence *Repérer / Identifier*, la composante *Repérer le sujet, le verbe et le complément* a été supprimée : le taux de réussite y était, année après année, très faible. Ceci semble être dû en partie à l'impossibilité de trouver une consigne compréhensible par tous du fait des différents types de terminologie utilisés en français. Cet item (n° 14 en septembre 1996) a été remplacé cette année par un nouvel item présenté dans la partie *S'exprimer à l'écrit* (n° 41). La composante s'intitule *Etoffer la phrase* et figure dans la compétence *Structurer*.

Le travail qui suit a pour but de rendre l'élève capable de repérer les constituants essentiels de la phrase. Il lui sera ensuite demandé d'étoffer un énoncé minimal par l'ajout d'adjectifs, d'adverbes, d'incises, de propositions relatives, circonstancielles, etc. (Voir aussi activité d'enseignement modulaire dans le livret du professeur de septembre 1996, item 14 page 20.)

#### I. De la forme au sens.

##### Repérer la phrase minimum.

1. Encadrez, dans les phrases suivantes :

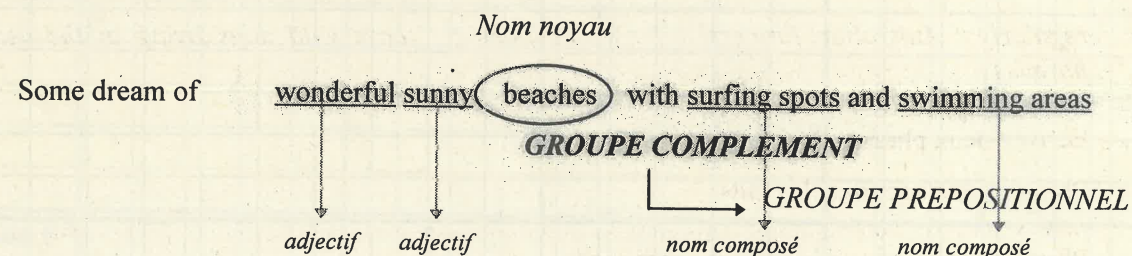
- le groupe verbal
- le groupe sujet
- le groupe complément.

- a) A lot of foreign students visit Australia, the largest island in the world.  
 b) Some dream of wonderful sunny beaches with surfing spots and swimming areas.  
 c) In many travel agencies, special offers include exciting activities like bungee jumping or hot air ballooning.  
 d) During the southern hemisphere's winter, visitors looking for excitement can naturally go skiing.

2. Surlignez le noyau du - groupe sujet  
 - groupe complément.

Réécrivez la phrase minimum obtenue.

3. Observez la façon dont la phrase *b* a été étoffée.



Procédez de la même façon pour les trois autres phrases.

#### II. Du sens à la forme.

##### Etoffer la phrase minimum.

1. a) Choisissez dans chaque colonne l'élément approprié afin de construire une phrase cohérente. N'oubliez pas la ponctuation.

Camels transported goods and people.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• were first introduced by Afghans</li> <li>• brought by Afghan immigrants</li> <li>• bringing Afghan immigrants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in the vast Australian outback</li> <li>• across the vast outback</li> <li>• from the vast outback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• too</li> <li>• also</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• next year</li> <li>• for the last six months</li> <li>• many years ago</li> </ul>
--	--	---	--

Phrase étoffée : .....

b) Insérez dans la phrase les adjectifs suivants :

vast, wild, various, strong-tempered

2. Utilisez tous les éléments du tableau, proposés dans le désordre, pour étoffer les phrases *a* et *b*.

a) **Tourists can rent camels.**

- the capital of the Australian desert
- to go round the outback
- at Alice Springs
- adventurous

b) **Companies offer services.**

- at a low cost
- some
- today
- which is located in Alice Springs
- well-known
- "Rent-a Camel"
- tourist
- like the Aris company

3. Etoffez la phrase minimum ci-dessous en utilisant les éléments, donnés dans le désordre.

##### Dingoes attack sheep.

*regularly / Australian farmers' / ferocious-looking / those wild dogs living in the desert / savagely / harmless*

Ecrivez deux phrases distinctes.

Phrase n°1 : rapportez des faits

.....

Phrase n°2 : portez un jugement appréciatif.

.....

4. Développez la phrase suivante à votre gré.  
 Vous pouvez porter un jugement appréciatif.

**Teenagers listen to music.**

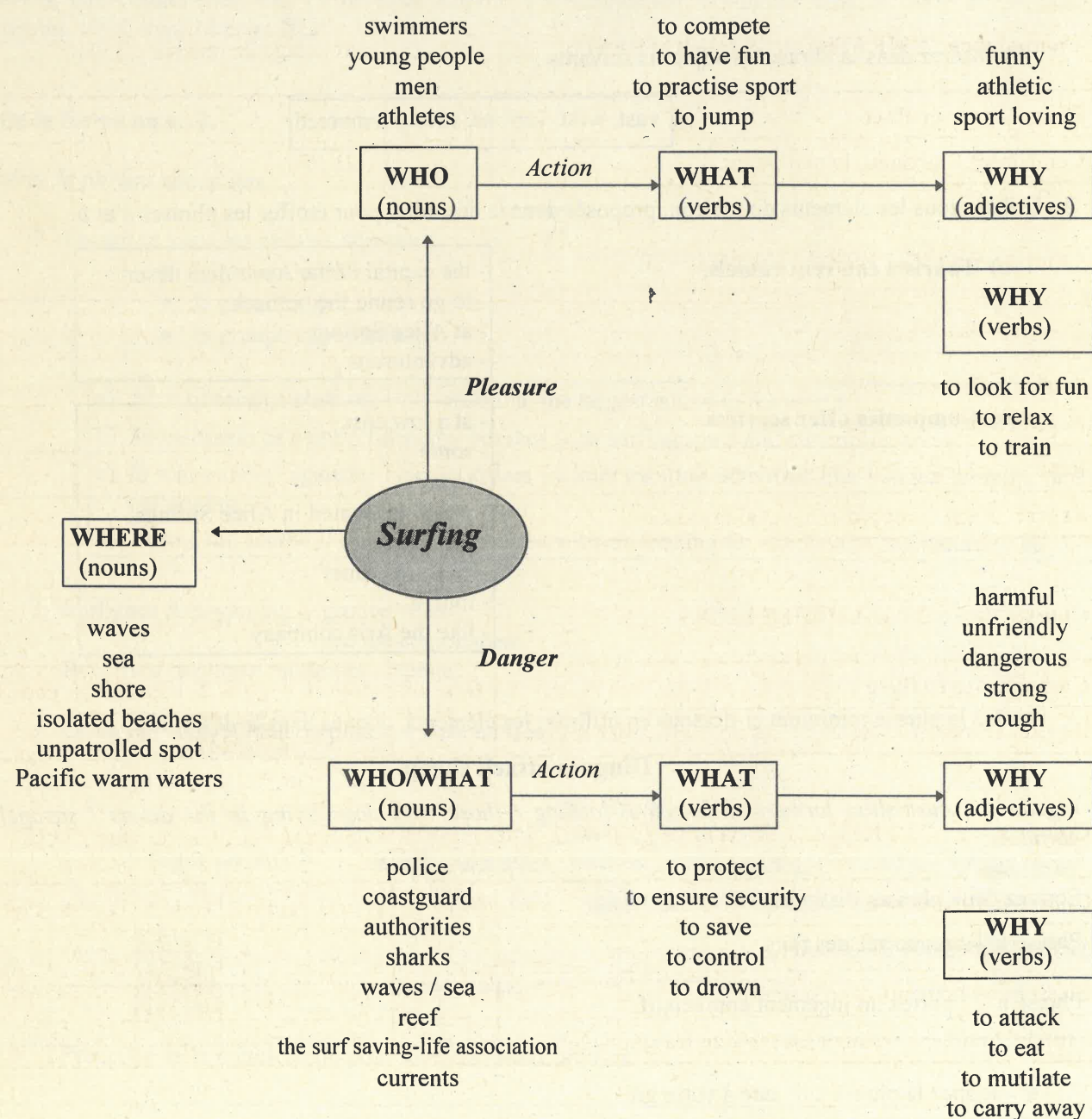
Mobiliser le lexique est une compétence qu'il faut développer de façon systématique au cours de l'apprentissage. Par exemple, à la fin d'une séquence organisée autour d'un même thème culturel, on peut demander à l'élève d'élaborer une carte sémantique où il organise, lui-même, en réseau tout le lexique utilisé au cours des séances.

Cette opération développe l'autonomie de l'élève car il prend l'initiative de trier les connaissances mises en place. C'est ce tri qui est la première étape de la mémorisation.

De plus, cela permet à l'élève de donner une cohérence au corpus des connaissances et cette mise en réseau stabilise la mémorisation.

De même que le mot ne s'apprend pas de façon isolée, hors contexte, mais en réseau, de même la capacité de mobiliser du lexique ne peut être travaillée de façon isolée mais elle s'intègre dans un réseau de compétences.

Exemple de carte sémantique élaborée dans une classe de troisième avec l'aide du professeur.



(d'après un échantillon représentatif de plus de mille élèves)

ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE :

Pourcentage de réussite : 56 %  
 Nombre moyen d'items réussis : 22,4 / 40  
 Ecart type sur le nombre moyen : 8,0

CAPACITÉ : COMPRENDRE UN MESSAGE ORAL

Pourcentage de réussite : 59 %

Compétence : ANTICIPER

Pourcentage de réussite : 71 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Anticiper à partir d'une séquence sonore	1	43.2	27.6	24.1	5.1

Compétence : EMETTRE DES HYPOTHÈSES

Pourcentage de réussite : 25 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Compenser l'inconnu, le mal perçu	5	16.7	7.8	54.0	21.5

Compétence : REPÉRER / IDENTIFIER

Pourcentage de réussite : 72 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Identifier le type d'énoncé	6	33.4	24.9	40.2	1.5
Repérer les mots porteurs de sens	7	20.9	50.3	27.5	1.3
Repérer et identifier les éléments lexicaux connus	8	32.4	54.8	11.6	1.2
Repérer des segments dans la chaîne parlée	9	44.9	25.3	28.2	1.6

Compétence : ETABLIR DES LIENS

Pourcentage de réussite : 51 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Repérer et identifier les éléments pour identifier le conte	10	50.5		48.3	1.2

Compétence : OPÉRER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION Pourcentage de réussite : 54 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 5	code 9	code 0
Mettre en mémoire des éléments d'information	11	31.8	37.4		27.6	3.2
Classer des éléments d'information	12	19.1	28.8		46.5	5.6
Faire la synthèse : résumer un texte en français	13	21.9	22.4	6.3	36.1	13.3

**CAPACITÉ : COMPRENDRE UN MESSAGE ÉCRIT**

Pourcentage de réussite : 56 %

**Compétence : ANTICIPER**

Pourcentage de réussite : 43 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Anticiper un contenu à partir d'un titre	2	34.8		60.3	4.9
Mettre en relation titre et contenu possible	3	50.9		46.5	2.6

**Compétence : PRÉDIRE**

Pourcentage de réussite : 27 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Prédire la suite d'un énoncé	4	14.3	13.0	61.0	11.7

**Compétence : REPÉRER / IDENTIFIER**

Pourcentage de réussite : 33 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Repérer le sujet, le verbe et le complément	14	21.2	12.2	62.7	3.9

**Compétence : ETABLIR DES LIENS**

Pourcentage de réussite : 65 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Mettre en relation des indices pour construire le sens en cours de lecture	15	20.7	45.0	33.6	0.7
Vérifier la justesse des suppositions	16	17.0	53.3	26.9	2.8
Mettre en relation formes et valeurs : comparaison	17	14.3	44.9	35.7	5.1
Mettre en relation formes et valeurs : modalité	18	49.5	22.9	25.1	2.5
Mettre en relation formes et valeurs : passivation	19	53.2	15.2	30.0	1.6
Mettre en relation les désignateurs, pronoms et leurs référents	20	47.6	34.2	14.2	4.0
Mettre en relation les articles et leurs valeurs	21	70.1		28.2	1.7
Mettre en relation les quantificateurs et leurs valeurs	22	53.0	19.2	22.4	5.4
Mettre en relation les formes verbales et leurs valeurs (temps / aspect)	23	17.0	26.1	51.4	5.5
Mettre en relation les mots de liaison et leurs valeurs	24	14.7	28.6	38.2	18.5

**Compétence : DÉDUIRE / INFÉRER**

Pourcentage de réussite : 61 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Déduire la nature et la fonction du mot à partir de la syntaxe	25	25.6	41.5	21.8	11.1
Déduire le sens des mots (dérivation / composition)	26	14.5	41.0	33.3	11.2

**Compétence : OPÉRER LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION** Pourcentage de réussite : 50 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Éliminer les éléments non pertinents	27	16.0	20.8	29.2	34.0
Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices	28	37.4	13.6	31.6	17.4
Retrouver la cohérence d'un texte à partir des fonctions de ses paragraphes	29	49.1	11.7	20.9	18.3

**CAPACITÉ : S'EXPRIMER À L'ÉCRIT**

Pourcentage de réussite : 53 %

**Compétence : ANALYSER LE SUJET**

Pourcentage de réussite : 49 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Associer sujet et type de tâches	30	18.1	31.1	48.7	2.1

**Compétence : UTILISER LE CONNU**

Pourcentage de réussite : 51 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Mobiliser les structures adaptées	31	64.5		29.2	6.3
Mobiliser le lexique adapté	32	26.6	12.2	30.6	30.6
Utiliser la détermination grammaticale	33	42.7	38.1	15.4	3.8
Utiliser les mots interrogatifs	34	36.0		53.0	11.0
Utiliser la comparaison	35	10.5	13.2	62.6	13.7
Utiliser les formes verbales (temps et aspect)	36	30.2	28.5	32.6	8.7
Utiliser la modalité	37	10.0	47.3	32.4	10.3

**Compétence : STRUCTURER**

Pourcentage de réussite : 52 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Repérer les énoncés corrects du point de vue de la syntaxe	38	40.5	30.4	18.4	10.7
Utiliser les mots de liaison	39	33.0		53.2	13.8

**Compétence : COMPENSER**

Pourcentage de réussite : 70 %

Composante évaluée	Item n°	code 1	code 2	code 9	code 0
Compenser par sélection de formulations fidèles au sens	40	43.6	26.1	18.8	11.5

Les élèves des LEGT ont réussi, en moyenne, 56% des items proposés à l'évaluation en anglais de septembre 1996. De façon générale, ils maîtrisent mieux la compréhension d'un message qu'il soit écrit ou oral que l'expression écrite, exercice dans lequel ils n'apparaissent pas suffisamment entraînés.

**1. Capacité : comprendre un message oral** (réussite moyenne : 59%)

A l'oral, les compétences, '**repérer et identifier**' et '**anticiper**' sont les mieux maîtrisées (respectivement 72% et 71% de taux de réussite).

Le taux de réussite à la compétence '**opérer le traitement de l'information**' est de 54%. Les élèves semblent assez familiers avec le type d'exercice proposé : ils établissent assez facilement des liens entre les éléments repérés pour construire du sens.

En revanche, les résultats obtenus dans la compétence '**émettre des hypothèses**' apparaissent insuffisants : le taux de réussite ne s'élève qu'à 25% et le pourcentage de non-réponses est de 21.5%. Il est sans doute souhaitable d'entraîner davantage les élèves à se questionner sur l'inconnu. Cette compétence est évaluée de manière plus ciblée dans le livret d'exercices 1997.

**2. Capacité : comprendre un message écrit** (réussite moyenne : 56%)

Dans la compréhension d'un message écrit, l'**établissement de liens** apparaît comme la compétence la mieux réussie par les élèves (65% de taux de réussite). Pour l'évaluer, certains exercices ont été modifiés et semblent plus adaptés à un niveau de début de seconde. Dans leurs réponses, les élèves ont opéré des repérages réfléchis et l'idée même de repérage leur a semblé assez familière.

De même, le taux de réussite de la compétence '**déduire/inférer**' est satisfaisant (61%). Il s'explique par le nombre important de réponses exactes partielles, repérées par le code 2.

Un élève sur deux répond de manière juste aux items de la compétence '**opérer le traitement de l'information**'. Les exercices, ciblés et courts, concourent à ce résultat. Cependant, les élèves sont nombreux à n'avoir pas répondu (34% pour l'item 27, 17% pour l'item 28 et 18% pour l'item 29). Notons que ces items se situent à la fin de la première partie de l'évaluation.

Dans la compétence '**anticiper**', les résultats sont insuffisants (43% de réussite). Afin de mieux analyser les réponses, un code 4 a été introduit à l'évaluation 1997.

Les résultats sont médiocres dans les compétences '**prédire**' et '**repérer/identifier**' (27% et 33% de taux de réussite). L'exercice d'évaluation de la compétence '**repérer/identifier**' consistait à repérer un sujet, un verbe et un complément. Les mauvaises réponses s'expliquent en partie par l'impossibilité de trouver une consigne compréhensible par tous du fait des différents types de terminologie utilisés en français. Dans le protocole 1997, l'approche de cette compétence est revue et aboutie dans l'item 41.

**3. Capacité : s'exprimer à l'écrit** (réussite moyenne : 53%)

D'une façon générale, les élèves ne sont pas suffisamment entraînés à s'exprimer à l'écrit, et lorsqu'ils le sont, les tâches ne sont pas assez diversifiées.

Environ un élève sur deux réussit la compétence '**analyser le sujet**'.

Ils sont 51% à réussir dans la compétence '**utiliser le connu**'. Les résultats par composante sont inégaux : 23.7% de réussite à la composante '**utiliser la comparaison**' et 80.8% à celle qui consiste à utiliser la comparaison grammaticale.

Les élèves éprouvent des difficultés à mobiliser eux-mêmes les éléments d'une réponse comme le montre le manque de réussite à l'item 32. Ils sont plus performants lorsqu'il s'agit d'effectuer un choix parmi des réponses proposées (item 31). Le taux d'échec important dans la composante '**utiliser la comparaison**' 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.

En outre, dans l'item 33 où l'élève devait utiliser la détermination grammaticale, le type de tâche proposée (expansion) ne semble pas l'avoir déconcerté. La mise en place d'un contexte a certainement favorisé cette réussite. D'autres exercices d'expansion sont proposés à l'évaluation de septembre 1997.

Le taux de réussite moyen de la compétence '**structurer**' est de 52%. Notons que les exercices ont été reciblés et leur présentation modifiée dans le protocole 1996.

Enfin la compétence '**compenser**' obtient de très bons résultats avec un taux de réussite moyen de 70%.