

MANITIME

ministère
Éducation
nationale



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

7A

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

ANGLAIS

Document à l'attention du professeur

2001

PRINCIPES GÉNÉRAUX

INTRODUCTION

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

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

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

Depuis le mois de janvier 2001, la banque d'outils d'aide à l'évaluation informatisée est accessible sur le site : <http://www.education.gouv.fr/banqoutils> protégée par un nom utilisateur : **outils** et un mot de passe : **dpd** et permet, par une recherche critériée, de choisir et télécharger les outils d'évaluation souhaités.

LES DISCIPLINES ET LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

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

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

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

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

Tous ces documents ont été élaborés, sous la responsabilité de la Direction de la programmation et du développement, de la Direction de l'enseignement scolaire, et de l'Inspection Générale par des groupes de travail disciplinaires composés de professeurs des différents corps enseignant en lycée ou en collège, issus de différentes académies et de membres des corps d'inspection (Inspecteurs généraux ; Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux).

Les résultats d'un échantillon national représentatif d'élèves seront analysés à nouveau en septembre 2001, et mis à disposition sur le site Internet du Ministère de l'éducation nationale à la fin de l'année 2001. Ces données permettent aux enseignants de comparer les résultats de leurs élèves à ceux d'un échantillon représentatif aléatoire d'élèves de métropole, à des fins d'adaptation pédagogique. Les comparaisons avec les résultats des années précédentes ne sont absolument pas pertinentes puisque **les outils d'évaluation utilisés sont différents d'une année à l'autre.**

L'ORGANISATION

Au niveau de l'établissement, l'organisation interne de l'évaluation relève de la responsabilité des chefs d'établissement dans le respect du calendrier national et d'éventuelles dispositions fixées par les Recteurs d'Académie. Afin de prendre en compte la priorité que constitue l'accueil des élèves en classe de seconde, elle doit être organisée après la rentrée scolaire, sur la période du 17 au 29 septembre 2001.

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

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

L'EXPLOITATION DES RÉSULTATS

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

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

Pour la présentation détaillée de l'ensemble du dispositif, il convient de se reporter à la circulaire parue au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, intitulée : Évaluations en CE2, en sixième et en seconde, année scolaire 2001 - 2002.

Table des matières

Principes généraux	1
Conseils pratiques	5
1. Mise en place des modalités de passation dans l'établissement	5
2. Conditions de passation	5
3. Administration de l'épreuve	6
4. Regroupements	6
5. Codages	7
Introduction	8
A) Une évaluation diagnostique et formative	10
B) L'importance de l'individualisation	10
C) Distinction entre évaluation et entraînement	10
D) L'expression orale	11
La compréhension	12
Commentaires pédagogiques, réponses et consignes de codage pour chaque item	14
<i>Les commentaires pédagogiques figurent sur les pages de gauche, les réponses et consignes de codage sur les pages de droite.</i>	
1. Compréhension de l'écrit (item 1)	14
2. Compréhension de l'oral	14
3. Compréhension de l'écrit (items 10 à 23)	24
4. Expression écrite	36
Proposition d'activité modulaire I	47
<i>L'inférence culturelle</i>	
Proposition d'activité modulaire II	49
<i>Les déterminants</i>	
Proposition d'activité modulaire III	50
<i>Rétablir la chronologie</i>	
Proposition d'activité modulaire IV	51
<i>Repérer la phrase minimale – Étoffer la phrase minimale</i>	
Tableau récapitulatif des capacités, compétences et composantes évaluées	52
Tableau individuel de codage (cahier de l'élève – 3^e page de couverture)	53
Fiche-dialogue pour l'interprétation du code 0	55

**ENCART SPÉCIAL : - utilisation du logiciel EVAREM (4 pages au milieu du livret)
- grille de saisie manuelle pour le report des codes**

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.

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

AVANT la passation de l'épreuve

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

APRÈS la passation de l'épreuve

- ✓ La correction portera moins sur les erreurs commises par l'élève que sur une mise à plat minutieuse de chacune des opérations à effectuer dans les trois capacités évaluées.
- ✓ Les élèves pourront être amenés à formuler à leur manière les compétences évaluées.
- ✓ Le vocabulaire nécessairement technique leur sera à cette occasion rendu plus accessible.
- ✓ Le tableau de la page 3 de la couverture du livret de l'élève sera complété et collé dans le cahier / classeur et deviendra ainsi un document auquel l'élève fera référence, soit à la demande du professeur, soit de sa propre initiative (un exemplaire de ce tableau se trouve en page 53 du présent livret).

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

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

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

2. Conditions de passation

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

À cela plusieurs raisons :

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

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

3. Administration de l'épreuve

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

◆ ÉTAPES POUR LA PASSATION DE L'ÉPREUVE :

SÉANCE 1

Compréhension de l'oral : items 2 à 9.

45 minutes

- ✓ Laisser 4 à 5 minutes pour faire l'exercice 1 « Émettre des hypothèses sur le contenu » puis, mettre la cassette en route.
- ✓ Des pauses ont été aménagées sur la cassette : il n'est donc pas nécessaire de l'arrêter ensuite.

SÉANCE 2

Compréhension de l'écrit : items 10 à 23.

45 minutes

Expression écrite : items 24 à 37.

Elle sera administrée plus tard dans le trimestre.

Une heure environ

4. Regroupements

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

Différents regroupements sont possibles :

- ◆ **Regroupements de toutes les composantes d'une même capacité.**
 - « Comprendre un message oral » : 8 items (du n°2 au n°9).
 - « Comprendre un message écrit » : 15 items (n°1, puis n°10 au n°23).

ATTENTION !

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

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

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

Cette compétence tout à fait essentielle pour les autres savoir-faire sous-tend toute la construction du sens (compréhension / expression).

Tout professeur désireux de cerner les compétences des élèves dans ce domaine pourra obtenir automatiquement leurs résultats par compétence grâce à EVAREM.

- ◆ **Regroupements transversaux possibles.**

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

① À tous moments, la COMPRÉHENSION en langue étrangère exige des processus de **compensation**.

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

➔ Item 9, en compréhension de l'oral ; items 19 à 22, en compréhension de l'écrit.

N.B. : L'item 9 met en jeu plusieurs composantes à travailler en parallèle (repérer des mots connus, dégager l'implicite). Il pourra être rapproché de l'item 23 en compréhension de l'écrit (« Émettre des hypothèses de sens »).

② Compenser l'inconnu est une composante également indispensable en EXPRESSION.

B- Autre exemple de regroupement transversal : **S'APPUYER SUR LE CONNU.**

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

- accéder au sens d'un message (item 1 ; items 10 à 18) ;
- pour produire lui-même un message (items 27 à 33).

5. Codages

CODES DE RÉUSSITE	Code 1	Réponse attendue ou nombre de réponses correspondant au seuil de réussite. L'objectif est atteint.
	Code 2	Réponse exacte partielle : objectif cependant atteint.
CODES D'ERREUR	Code 3	Réponse insuffisante, sans élément erroné. Objectif non atteint, cependant.
	Code 5	Réponse traduisant une mauvaise compréhension ou un non respect de la consigne.
	Code 6	Réponse insuffisante : objectif non atteint. Renseigne sur la nature d'une erreur spécifique. Réponse pédagogiquement exploitable.
	Code 7	Autre type de réponse insuffisante, pédagogiquement exploitable.
	Code 9	Réponse(s) erronée(s) ou nombre de réponses inférieur aux seuils indiqués.
Code 0	Absence de réponse. <i>Le sens du code 0 pourra être précisé à l'aide de la fiche navette « Aide pour l'interprétation du code 0 » (voir en fin de livret).</i>	

Cette évaluation est un instrument de mesure individuelle.

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

UN CODE N'EST PAS UNE NOTE MAIS UNE INFORMATION.

INTRODUCTION

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

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

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

Cette démarche a deux grands objectifs :

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

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

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

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

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

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

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

- savoir travailler, savoir apprendre,
- être curieux,
- devenir autonome,
- devenir citoyen.

Évaluation et enseignement modulaire

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

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

Le but de l'évaluation est donc de permettre à l'élève de 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 plus efficace quand elle permet de remédier et d'approfondir.

Toute évaluation diagnostique a deux buts annoncés :

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

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

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

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

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

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

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

Ceci a deux conséquences :

1. **Le codage indique si l'objectif est atteint ou non.**

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

- C'est pour cette raison que figure un code supplémentaire (**code 2**) qui indique que **l'exercice comporte un certain nombre de réponses exactes**. Ce code intermédiaire devrait éviter le découragement des élèves qui avaient partiellement réussi l'exercice et dont le codage binaire reléguait le travail dans les exercices faux.
- D'autre part, *les codes d'erreurs spécifiques* ont été maintenus une nouvelle fois dans un certain nombre d'exercices afin d'affiner les réponses reportées en code 9, qui pouvait regrouper un nombre élevé d'élèves, ne relevant pas tous du même type de remédiation. Il s'agit des **codes 3, 6 et 7** qui renseignent le professeur sur **la nature d'une erreur spécifique** et le **code 5**, qui indique qu'il y a **mauvaise lecture de la consigne**.

Ces codes intermédiaires devraient permettre de fournir une image du groupe plus fidèle à la réalité.

➤ **Le codage ainsi proposé devrait aider le professeur à dégager trois groupes d'élèves pour chaque exercice et ainsi faciliter la constitution des groupes de module :**

- ceux qui ont atteint l'objectif (**code 1**)
- ceux qui ont atteint le seuil de réussite minimale (**code 2**) et pour lesquels des ajustements ou des compléments suffisent.
- ceux qui n'ont pas atteint l'objectif (**codes 3, 5, 6, 7 et 9**), pour lesquels un apprentissage complet est nécessaire.

Notons cette année l'introduction **d'une fiche-dialogue**, destinée à l'interprétation du **code 0**, souvent opaque pour les professeurs (*page 55*).

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.

D) L'expression orale

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

<http://www.education.gouv.fr/banqoutils/>

nom d'utilisateur : *outils* ; mot de passe : *dpd*

Ce protocole propose des tâches de difficulté graduée réparties en sept étapes, des situations de communication variées et des critères d'évaluation spécifiés et détaillés en fonction de ces situations de communication. Pour chacune des étapes, le professeur dispose d'un tableau présentant les critères de réussite définis en fonction de la tâche, de consignes de codage et d'un exemple de grille de codage à remettre à l'élève.

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

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

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

Pour ne pas alourdir le protocole, il a été décidé d'évaluer à l'écrit certaines compétences qui auraient tout aussi bien pu être évaluées à l'oral (et vice-versa). Ex : l'item 23 « Emettre des hypothèses en cours de lecture » peut s'appliquer aussi bien aux compétences orales qu'écrites. Autre exemple : l'inférence.

A) Une évaluation diagnostique et formative

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

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

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

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

B) L'importance de l'individualisation

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

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

C) Distinction entre évaluation et entraînement

En vue d'une meilleure connaissance des élèves, **l'évaluation s'efforce de fractionner les tâches complexes alors que l'enseignement**, en cours ou en modules, s'il porte d'une manière transitoire sur des tâches simples, **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 activités du cahier d'évaluation d'entrée en Seconde ne doivent pas être considérées comme des exercices d'entraînement systématique permettant une meilleure maîtrise de chacune des composantes.

Ils évaluent des savoir-faire et sont un point de départ pour la recherche de typologies d'exercices d'entraînement. Ce n'est pas en s'acharnant à l'entraînement d'une compétence spécifique par l'administration d'exercices identiques que l'on peut garantir l'acquisition d'une capacité générale.

LA COMPRÉHENSION

● L'acte de compréhension

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

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

La compréhension comporte deux phases essentielles :

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

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

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

Ces deux phases mettent en jeu :

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

La compréhension comporte les étapes suivantes :

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

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

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

● Une démarche d'enseignement

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

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

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

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

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

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

Pour ce qui concerne la compréhension écrite :

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

Il importe d'attirer l'attention des élèves sur les **éléments récurrents** : dès l'instant où il y a répétition du même indice ou d'indices voisins, il est possible d'en déduire que c'est la marque d'une information plus importante. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que, pour la compréhension orale surtout, le recueil d'indices est lacunaire, c'est à dire que les indices recueillis sont très souvent isolés et coupés de leur environnement immédiat. Cela renforce l'importance des opérations de mise en relation qui permettront d'émettre des hypothèses sur le sens.

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

*Il s'agira en fait de développer chez eux **une attitude réflexive** et de les amener à établir des liens entre **FORME et SENS** tout au long du travail d'exploration du support.*

COMPRÉHENSION de L'ÉCRIT et de L'ORAL

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

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

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Item 1	ÉMETTRE des hypothèses sur le contenu.
--------	--

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

➤ La première étape de ce cheminement :

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

➤ Deuxième étape :

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

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

Mais, dans un travail d'apprentissage, ou de module, on pourra aussi faire anticiper sur :

- les **éléments linguistiques** en rapport avec la ou les hypothèses plausibles ;
- la **forme du discours**.

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

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Item 2	REPÉRER les mots connus.
--------	--------------------------

- L'objectif de cet item est de **mesurer le nombre d'éléments lexicaux qu'un élève est capable de repérer**. Il s'agit pour l'élève de reconnaître les réalisations phonologiques de mots connus de lui. D'où **l'importance d'un apprentissage en amont des règles de la prononciation de l'anglais**.

L'élève est, en outre, confronté au problème de la **segmentation** : à la différence du support textuel, où le mot est une entité identifiable par l'élève, car isolée, distincte des autres mots, à l'oral, le mot n'est plus qu'une sorte de découpage abstrait au sein de la chaîne sonore. Le découpage adéquat sera opéré grâce au système phonologique, lexical et syntaxique.

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

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

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

- Dans cet item, on demande à l'élève de partir de la forme pour aller au sens. Cependant, certains élèves, s'aidant du contexte et procédant par inférence, peuvent accéder au sens sans avoir pu identifier ou mémoriser la forme.
Ex : *much* au lieu de *lots of*.

Item 1	ÉMETTRE des hypothèses sur le contenu.
--------	--

Consignes de codage

Trois réponses pertinentes code 1

Exemples de réponses acceptables :

- *Three Men in a Boat* : 3 survivants d'un naufrage/voyage transatlantique/tour du monde/croisière/aventures/une histoire d'amitié/3 hommes dans la même galère.
- *Heartbreak House* : souvenirs liés à une maison où a eu lieu un drame passionnel, familial/divorce/rupture sentimentale.
- *On the Road* : voyage (initiatique)/personne qui quitte son univers quotidien/accident de voiture

Deux réponses pertinentes code 2

Une ou plusieurs traductions littérales (ex : « *Trois Hommes dans un Bateau* », « *Sur la Route* ») code 6

Moins de 2 réponses pertinentes : prise en compte d'un seul indice pour chaque titre (ex : *Heartbreak House* : histoire de cœur ; *Three Men in a Boat* : histoire de bateau) code 7

Autres réponses code 9

Aucune réponse code 0

Item 2	REPÉRER les mots connus.
--------	--------------------------

Remarque : Contrairement à ce que l'on peut entendre dans l'enregistrement, la 2^{ème} syllabe du mot *Pygmalion* contient bien le digraphe [ei].

script et réponses

☞ Les signes ■ matérialisent les pauses dans l'enregistrement, lors de la 2^{ème} lecture du texte.

Higgins Eliza: You are to live here for the next six months, learning how to speak beautifully, like a lady in a florist's shop. ■ If you're good, you shall sleep in a proper bedroom, and have lots to eat and money to buy chocolates and take rides in taxis. ■ If you're naughty, you will sleep in the back kitchen. ■ At the end of six months you shall go to Buckingham Palace in a carriage, beautifully dressed. ■ If the King finds out you're not a lady, you will be taken to the Tower of London, where your head will be cut off...

Remarques préalables :

- Ne pas prendre en compte les types de mots suivants : déterminants, pronoms personnels, prépositions, opérateurs.
- Ne pas pénaliser les fautes d'orthographe ou des retranscriptions phonétiques (ex : *chocolite* au lieu de *chocolate*). Refuser cependant : *courage* pour *carriage*, *cat off* pour *cut off*, *taxes* pour *taxis*, *slip* pour *sleep*.
- Accepter les traductions françaises (ex : « fleuriste » pour *florist*).
- Accepter des formes grammaticales pour lesquelles les erreurs syntaxiques ne font pas totalement obstacle à la compréhension : **if you good*, **you will be take*, **if you naughty*, *by* au lieu de *buy*, *florist shop* pour *florist's shop*.
- Accepter des retranscriptions ou reformulations *a lot* au lieu de *lots*.
- Si l'élève a noté des groupes de mots (ex : *you are to live here*) ne comptabiliser que les éléments significatifs (ex : *live* et *here*) ; pour *if you are naughty*, comptabiliser *if* et *naughty*.
- Compter pour un élément des groupes comme *Buckingham Palace* ou *the Tower of London*.
- Refuser les changements de catégorie (ex : *beautiful* pour *beautifully*).

Consignes de codage

20 éléments lexicaux repérés ou plus code 1

19 à 16 éléments code 2

Moins de 16 éléments et mots ne figurant pas dans l'enregistrement mais appartenant au bon champ lexical (Ex : *flower shop* pour *florist's shop*) code 6

Moins de 16 éléments code 9

Aucune réponse code 0

Compétence REPÉRER

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

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

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

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

- En amont, on pourra entraîner l'élève à se familiariser avec la structure accentuelle de l'énoncé et les éléments qui la constituent :

- Le pivot, centre intonatif de l'énoncé, le point central. Il porte le dernier ton pleinement accentué.

Ex : Tell him you've seen me.

- La tonique de tête, qui est la première syllabe accentuée de l'énoncé.

Ex : Tell him you've seen me.

- Le corps de l'énoncé (les syllabes se trouvant entre la tête et le pivot).

Ex : Tell him you've seen me.

Tête corps pivot

L'intérêt pour l'élève réside dans le fait que les variations de l'intonation s'articulent autour de ces éléments. Ainsi, après avoir par exemple repéré le pivot d'un énoncé, l'élève pourra identifier une intonation descendante puisqu'il y a chute, plus ou moins forte, sur cet élément précis.

- En entraînement, l'interprétation de l'intonation intervient en second lieu :

- les schémas montants, au caractère suspensif (ex : 'If you do' ou 'no, not lately') non terminal, impliquent un inachèvement, des doutes dans le message. On les retrouve par exemple dans les questions alternatives, où la demande d'informations est réelle ('Have you seen our Billy?').

- Les schémas descendants caractérisent le ton de l'objectivité, de l'assertion, de la certitude, de l'informatif. ('He kept the money.')

Ils se retrouvent également dans les WH- questions, dans la mesure où, en contexte non marqué, ce sont des demandes de précisions sur une situation déjà connue. Dans 'What do you want him for anyway?', l'intonation descendante implique que l'énonciateur a entériné le fait que Jud veut voir Casper, il souhaite simplement être renseigné sur ce qui motive cette volonté.

Dans le cas de schéma descendant important (*high jump* : point de départ haut, grande chute sur le pivot), la charge émotionnelle est forte, le ton est emphatique et implique une réaction marquée de l'énonciateur.

Ex : 'Of course I know him'.

En conclusion :

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

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

Réponses

	↗	↘		↗	↘
phrase 1	✓		phrase 9	✓	
phrase 2		✓	phrase 10		✓
phrase 3		✓	phrase 11		✓
phrase 4	✓		phrase 12	✓	
phrase 5		✓	phrase 13		✓
phrase 6	✓		phrase 14		✓
phrase 7		✓	phrase 15		✓
phrase 8		✓	phrase 16		✓

Script

Jud:	1	Have you seen our Billy? ↗
Delamore:	2	Billy who? ↘
Jud:	3	Casper. ↘
Delamore:	4	No, not lately. ↗
Gibbs:	5	I haven't either. ↘
Jud :	6	Do you know him? ↗
Delamore:	7	'Course I know him. ↘
Gibbs :	8	'Course we know him. ↘
Jud :	9	Do you think you will see him? ↗
Delamore:	10	Don't know, might do might not. ↘
Gibbs:	11	Just depends. ↘
Jud :	12	If you do, ↗
	13	tell him you've seen me. ↘
Delamore:	14	What do you want him for anyway? ↘
Jud:	15	He should have put a bet on for me but he didn't. ↘
	16	He kept the money. ↘

Consignes de codage

13 réponses exactes ou plus	code 1
12 ou 11 réponses exactes	code 2
Moins de 11 réponses exactes	code 9
Aucune réponse	code 0

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

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

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 (Voir les commentaires de l'item 3).

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

Item 5 REPÉRER les mots accentués.

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

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

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

Les items 3 à 6 relèvent du domaine de la phonologie et supposent en amont de l'évaluation un réel travail d'apprentissage.

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

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

Script (répliques extraites de *Pygmalion*, de G.B. Shaw)

Phrase 1 : Mrs Pearce, such language from your lips! Really! a) colère
b) surprise

Phrase 2 : Very clever, Higgins. a) ironie
b) admiration

Phrase 3 : No, why should I ? a) colère
b) ironie

Phrase 4 : Five pounds, thank you Governor! a) surprise
b) ironie

phrase		admiration	colère	surprise	ironie
1	a		✓		
	b			✓	
2	a				✓
	b	✓			
3	a		✓		
	b			✓	✓
4	a			✓	
	b				✓

Consignes de codage

- 7 ou 8 réponses exactes (accepter deux réponses pour 3b, surprise et ironie) code 1
- 6 réponses exactes code 2
- Moins de 6 réponses exactes code 9
- Aucune réponse code 0

Item 5 REPÉRER les mots accentués

Réponses

- a) I'm sick of you **boys**, you'll be the **death** of me.
- b) You **didn't** think you could get **away** with a trick like **that**, **did** you?

Consignes de codage

- 7 mots **seulement** correctement cochés (pas de mots cochés en plus) code 1
- 6 mots **seulement** correctement cochés code 2
- Non respect de la consigne code 5
- Autres cas code 9
- Aucune réponse code 0

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

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

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

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

D'une manière générale, il est souhaitable de travailler conjointement **la capacité à percevoir et la capacité à produire**.

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

Item 7	DISCRIMINER les formes verbales : formes affirmatives, négatives .
--------	--

Item 8	DISCRIMINER les formes verbales : aspects .
--------	---

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

Le sens d'une séquence sonore dépend alors :

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

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

1. **La discrimination entre opérateurs à la forme affirmative ou négative** (item 7). La négation, sous sa forme contractée, est particulièrement difficile à percevoir pour un francophone. Car dans une forme négative, l'opérateur (*have/haven't*) ou le modal (*would/wouldn't*) est sous sa forme pleine. De ce fait, l'élève perçoit avant tout la forme *have* ou *would* et peut penser qu'il s'agit d'une forme affirmative.
2. **La discrimination entre les formes afférentes aux aspects** <have + en> (*haven't looked / have done*) et <be + ing> (*should be thinking*).

ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT MODULAIRE (items 2 à 8) :

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

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

Toujours selon le principe que **capacité de perception et capacité de production sont intimement liées**, l'élève ne pourra s'appropriier les phénomènes étudiés que si l'on complète ce travail d'écoute par un travail de **production orale**.

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

Réponses

a) Billy the paper boy met a very friendly milkman yesterday on his paper round.

Billy n'a pas fait connaissance du laitier **la semaine dernière**.

b) Billy the paper boy met a very friendly milkman yesterday on his paper round.

Pour une fois, c'était un laitier **fort sympathique**.

c) Billy the paper boy met a very friendly milkman yesterday on his paper round.

C'est bien de Billy, **le livreur de journaux**, qu'il s'agit.

Consignes de codage

Trois mots repérés et trois interprétations correctes.....	code 1
Non respect de la consigne (<i>plusieurs mots « accentués » ont été cochés dans la phrase initiale et/ou plusieurs interprétations ont été cochées en même temps</i>).....	code 5
3 interprétations correctes <i>mais une, deux ou trois erreurs dans le repérage des mots accentués</i>	code 6
Trois mots repérés mais interprétation erronée.....	code 7
Autres réponses.....	code 9
Aucune réponse.....	code 0

Item 7	DISCRIMINER les formes verbales : formes affirmatives, négatives.
--------	---

Item 8	DISCRIMINER les formes verbales : aspects.
--------	--

Script et réponses

Le signe ■ matérialise les pauses dans l'enregistrement.

DIALOGUE 1

Y.E. Officer* : What kind of job *have you* in mind? Well? ■
 Billy : *Don't* know. *Haven't thought* about it really. ■
 Y.E. Officer : Well, you *should be thinking* about it. ■ You *want* to start off on the right foot, don't you? ■
 Billy : I suppose so.
 Y.E. Officer : You *haven't looked* around for anything yet, then? ■ *Would you like* to work in an office?

DIALOGUE 2

Pickering : Why *don't you speak* slang back at him? ■ *Don't stand* it. ■ It *would do* him a lot of good. ■
 Liza : I *can't*. I *could have done* it once ■ but now I *can't go* back to it. ■

* Youth Employment Officer

Consignes de codage

Item 7 (formes affirmatives, négatives)

11 réponses correctes dont 6 formes verbales contenant une négation (<i>don't, haven't thought, haven't looked, don't stand, I can't, I can't go</i>).....	code 1
9 réponses correctes dont 5 formes verbales contenant une négation.....	code 2
Autres cas.....	code 9
Aucune réponse.....	code 0

NB : tolérer *wouldn't you like* pour *would you like* car cela fait sens dans cette phrase.

Item 8 (formes verbales - aspects)

4 réponses justes (<i>haven't thought - should be thinking - haven't looked - could have done</i>)...	code 1
3 réponses justes.....	code 2
Moins de 3 réponses correctes, autres cas.....	code 9
Aucune réponse.....	code 0

Compétence TRAITER L'INFORMATION

Item 9 **FILTRER, HIÉRARCHISER, SYNTHÉTISER les informations ; ÉMETTRE des hypothèses de sens.**

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

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

L'intérêt de la question posée à l'élève (« pourquoi Lawrence a-t-il été convoqué dans le bureau du lieutenant ? ») est de l'obliger à sélectionner des informations en rapport avec la question.

C'est pourquoi la réponse est appréciée en fonction de son degré de pertinence par rapport à la question et non en termes quantitatifs.

? Ainsi l'élève qui ne répond pas à la question posée mais qui décrit les circonstances de l'accident se verra attribuer le code 9.

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

Item 9 **FILTRER, HIÉRARCHISER, SYNTHÉTISER les informations ; ÉMETTRE des hypothèses de sens.**

Script

Flight Lieutenant (to Lawrence): Where did you go last night, Lawrence?
Lawrence: To a place West of London, Sir.
Flight Lieutenant: By bus or by train?
Lawrence: Motorbike, Sir.
Flight Lieutenant : I see. Why did you return late?
Lawrence: I fell off it, Sir.
Flight Lieutenant : Were you drunk?
Lawrence: No, Sir. I only drink water, and I'm rather particular about that, Sir.
Flight Lieutenant : How did you fall off?
Lawrence: I was going through a small village rather fast, but with a good ten minutes in hand, when a dog ran out into the street and I swerved. I was thrown off and I was left with very little motorbike. Then it became necessary to run...

Consignes de codage

Hypothèse conclusive pertinente et complète code 1
 2 éléments exigés :1. Lawrence est convoqué parce qu'il est arrivé en retard.
 2. Son retard est dû à un accident de la circulation.
 Hypothèse conclusive pertinente mais incomplète (Il a été convoqué parce qu'il est en retard.) code 2
 Hypothèse non pertinente (Il est convoqué parce qu'il a eu un accident.) code 6
 Tout autre réponse..... code 9
 Aucune réponse..... code 0

COMPREHENSION DE L'ÉCRIT	
Compétence	REPÉRER ET IDENTIFIER

Item 10 REPÉRER la phrase minimale.

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

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

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

Nous avons choisi de travailler sur la phrase simple.

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

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

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

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

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

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

Item 11 IDENTIFIER les parties de la phrase.

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

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

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

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

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

Voir à ce sujet activité modulaire p°51

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

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

Item 10 Repérer la phrase minimale.

Réponses

Phrase ①: A boy parked the car.

Phrase ②: A woman appears.

Consignes de codage

2 phrases minimales correctes (8 mots exacts) OU une phrase minimale correcte et une réponse partiellement exacte.....	code 1
2 réponses partiellement exactes (réduction opérée ; tolérance de 2 mots non essentiels en tout ; construction syntaxique correcte)	code 2
Seuls les adjectifs et l'adjectif composé ont été éliminés	code 6
Autre réponse	code 9
Aucune réponse.....	code 0

Item 11 IDENTIFIER les parties de la phrase.

Réponses

Le segment de la phrase qui...

indique ce que les personnages font.	have visited the Universal Studios
désigne les personnages qui agissent.	more than eighty-eight million people
indique la période où l'action se passe.	In the past three decades
apporte des précisions sur l'endroit où se passe l'action.	the world's biggest and busiest motion picture TV studios
explique dans quel but ils agissent ainsi.	looking for fun and genuine excitement

Consignes de codage

5 segments correctement identifiés*	code 1
Les mots-clés de chaque segment ont été correctement identifiés (ex: TV studios/people/decades/(have)visited/for fun).....	code 3
Tout segment incomplet ou découpage incorrect.....	code 9
Aucune réponse.....	code 0

*Remarque :

Accepter la réponse <have visited> pour le segment « indique ce que les personnages font. » et <the Universal Studios, the world's biggest and busiest motion picture TV studios> pour le segment « apporte des précisions sur l'endroit où se passe l'action ».

Compétence METTRE EN RELATION

Items 12-13 CLASSER les éléments lexicaux par champ sémantique. NOMMER les champs sémantiques.

Cette composante intervient à un stade initial de la compréhension.

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

L'identification des champs lexicaux s'appuie essentiellement sur le sémantisme des mots. L'élève n'intègre pas encore les éléments grammaticaux du document. À mesure qu'il prend connaissance du texte, l'élève range chacun des mots reconnus dans une catégorie lexicale (ex : « garage » pour le paradigme « chauffeur / sports car »). Lorsqu'il identifie le trait commun à plusieurs mots, il peut les mettre en relation et émettre une hypothèse sur le lien qui existe entre eux dans le contexte proposé.

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

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

Codage :
 Pour cet exercice, les champs lexicaux de l'atmosphère, la classe sociale et de la vieillesse/maladie sont moins évidents à repérer que les autres. Le classement dans ces champs ne se fait qu'à la suite de déductions successives permettant d'éliminer au fur et à mesure les classements initiaux recevables. En fait, il demande déjà une compréhension du contexte.
 L'élève est donc amené ici à travailler sur l'implicite (d'où la nécessité de proposer aux élèves un entraînement régulier en classe). Aussi, le repérage d'un des ces trois champs lexicaux est-il nécessaire pour l'attribution du code 1.
 Lors de la correction, le professeur pourra amener les élèves à prendre conscience de l'existence des champs moins accessibles.

Item 14 ÉTABLIR des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents.

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

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

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

Items 12-13 CLASSER les éléments lexicaux par champ sémantique. NOMMER les champs sémantiques.

Réponses

Il y a plusieurs champs lexicaux, dont (liste non exhaustive) :

- CAR : chauffeur / sports car / garage
- PLACES : entrance hall / garage / grass (garden) / greenhouse
- VEGETATION: smooth grass / plants / heavy flowers / leaves
- COLOURS: green grass / white garage / dark-red car / big black car / green light / black eyes
- ATMOSPHERE: cool air / hot / thick air / wet
- OLD AGE/DEATH/HANDICAP: wheelchair / old man / covered in blankets / didn't move or speak / like dead fingers
- SOCIAL CLASS/WEALTH: a lot of smooth grass / a large greenhouse / a big black car / a chauffeur / a butler / a sports car /
- PEOPLE: old man / chauffeur / general / butler

Remarque: Ainsi que l'indique la consigne de l'exercice, les titres des champs donnés en français sont acceptés.

Consignes de codage

Item 12 (Contenus des champs sémantiques) :

- 4 ou 3 champs correctement identifiés (dont obligatoirement l'un des 3 champs suivants : atmosphere / social class / death) et ne comportant que des mots pertinents (3 au moins)..... code 1
- 4 ou 3 champs les plus évidents (car / colours / vegetation / places / people) et ne comportant que des mots pertinents (3 au moins)..... code 2
- Tout autre cas de figure..... code 9
- Aucune réponse..... code 0

N.B. : Tout champ sémantique comportant au moins un élément non pertinent doit être considéré comme incorrect.

Item 13 (Titres des champs sémantiques) :

- 4 ou 3 titres pertinents (accepter les formulations approximatives ; à l'appréciation du professeur) code 1
- Autres cas code 9
- Aucun titre code 0

Item 14 ÉTABLIR des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents.

Réponses

La victime	La femme de la victime	Le meurtrier	La femme interrogée par le policier
Him He Her husband	His wife She Her	The one	I The last person

Consignes de codage

- 9 réponses correctes code 1
- 8 réponses exactes..... code 2
- « His wife » attribué à un personnage masculin et/ou « her husband » à un personnage féminin code 6
- Moins de 8 réponses correctes code 9
- Aucune réponse..... code 0

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Item 15 ÉTABLIR des liens entre formes et valeurs : la modalité.

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

Il est important de faire prendre conscience à l'élève des deux valeurs de la modalité concernées ici : *modalités épistémique et radicale*.

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

Voir aussi page 30 du livret du professeur 1998.

Item 16 ÉTABLIR des liens : Rétablir la chronologie.

Item 17 ÉTABLIR des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects).

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

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

- pour reconstituer la cohésion temporelle du récit (= cadre temporel du texte) : il ne s'agit pas seulement de repérer les préterits, les *present perfect*, mais de **comprendre la séquence du récit et de situer les procès les uns par rapport aux autres**.
- pour une compréhension plus fine : il s'agit d'analyser l'emploi de certaines formes pour **dégager les effets de sens qui en découlent**, ce qui passe aussi par la perception des éléments lexicaux et des éventuels contextualisants (ex : *during the Civil War*). En fait, nous évaluons ici la combinatoire des formes verbales, des éléments lexicaux et des contextualisants.

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

- demander aux élèves d'explicitier le choix de *They have poisoned* par rapport à *They poisoned* ou même *They poison*.
- mettre en évidence la différence entre le présent de caractérisation et le présent BE + ing.

Ex : *They usually don't fly together / they are flying together today*, à rapprocher de "*they were circling lower in the sky*" (faire remarquer aux élèves la valeur du comparatif, qui participe ici à la création d'une atmosphère inquiétante, parce que différente de la normalité représentée par « low ».)

Item 15 ÉTABLIR des liens entre formes et valeurs : la modalité.

Réponses

VALEURS	n° des auxiliaires ou équivalents		
<i>Forte probabilité</i>	must (2)	must (11)	MODALITÉ ÉPISTÉMIQUE
<i>Éventualité</i>	might (1)	might (6)	
<i>Conseil</i>	should (7)		MODALITÉ RADICALE
<i>Obligation</i>	must (3)	've got to (10)	
<i>Absence de nécessité</i>	needn't (9)		
<i>Permission</i>			
<i>Interdiction</i>	mustn't (5)		
<i>Impossibilité</i>	cannot (4)	cannot (8)	

Consignes de codage

- 11 ou 10 réponses correctes code 1
- 9 ou 8 réponses correctes code 2
- Moins de 8 réponses correctes code 9
- Aucune réponse code 0

Item 16 ÉTABLIR des liens : rétablir la chronologie.

Réponses

1	had been sent
2	met
3	had become
4	called
5	had to make
6	chose
7	fought

Consignes de codage

- 7 réponses correctes code 1
- 6 réponses correctes, avec *fought* placé après *met* code 2
- Concept d'antériorité lié à l'emploi du pluperfect maîtrisé (les 2 paires <had been sent en 1 et met en 2> et <had become en 1 et called en 2> sont respectées) code 6
- Moins de 7 réponses correctes code 9
- Aucune réponse code 0

Remarque : Si *fought* est placé avant *met* : code 9.

Item 17 ÉTABLIR des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects).

Réponses et codage : page 31

Item 18 ÉTABLIR des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs.

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

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

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

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

Activités d'enseignement modulaire.

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

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

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

Point de vue négatif :

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

Point de vue positif :

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

Item 17 ÉTABLIR des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects).

Le fermier rapporte des conclusions.	have done (4)
Le fermier rapporte un fait passé.	have poisoned (5)
Le fermier rapporte une observation d'ordre général.	came back (1)
	saw (2)
Le fermier évoque ce qui se passe au moment où il parle.	don't fly (6)
	They're saying (3)

The birds were circling lower in the sky.

- Le fermier s'intéresse à l'activité inhabituelle des oiseaux.

Consignes de codage

7 réponses correctes	code 1
6 réponses correctes et une erreur sur 'were circling'	code 2
Seules les formes simples (aspect Ø) sont maîtrisées (formes 1-2-6).....	code 6
Seuil inférieur au code 2	code 9
Aucune réponse.....	code 0

Item 18 ÉTABLIR des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs.

PETITE QUANTITÉ

<i>noms dénombrables</i>	<i>noms indénombrables</i>
a few films few Americans	a little music little time

GRANDE QUANTITÉ

<i>noms dénombrables</i>	<i>noms indénombrables</i>
a lot of people many spectators	much interest a lot of money

Consignes de codage

8 ou 7 réponses correctes	code 1
Répartition entre petite et grande quantité entièrement correcte mais une erreur dans la répartition entre dénombrables et indénombrables	code 2
Seul le concept <i>petite quantité/grande quantité</i> est maîtrisé	code 6
Tout autre cas de figure.....	code 9
Aucune réponse.....	code 0

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

Item 19	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale).
Item 20	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (trouver la racine).
Item 21	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (traduction).

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

Dans le cadre d'activités d'apprentissage et d'entraînement, outre des 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.

Item 19	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale).
Item 20	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (trouver la racine).
Item 21	DÉDUIRE le sens du mot : dérivation (traduction).

Réponses

	①	②	③
mistakenly	adverbe	take mistake	<ul style="list-style-type: none"> se trompent quand ils pensent que, à tort, par erreur, ont tort de penser, font l'erreur, la faute de penser... refuser « des fautes », « sans erreur », « sans faute ».
befriended	verbe	friend	<ul style="list-style-type: none"> devient l'amie de, se lie d'amitié avec, est devenue l'amie de/son amie, sont devenues amies
unbearable	adjectif	bear	<ul style="list-style-type: none"> insupportable, inacceptable, intolérable, à la limite du supportable
coldness	nom	cold	<ul style="list-style-type: none"> froidueur, attitude distante/froide/glaciale refuser tout autre traduction.
painful	adjectif	pain	<ul style="list-style-type: none"> douloureux, pénible, dur, blessant. refuser tout autre traduction du type « plein de ».

☞ Si l'élève a montré qu'il avait compris le mot, ne pas pénaliser les erreurs de temps, de genre, d'orthographe.

Consignes de codage

Item 19 (Colonne 1 : catégorie grammaticale)

Catégories grammaticales correctes pour les 5 mots	code 1
Catégories grammaticales correctes pour 4 mots	code 2
Moins de 4 réponses correctes	code 9
Aucune réponse	code 0

Item 20 (Colonne 2 : racine)

Racines correctes pour les cinq mots (accepter <i>mistake</i> , <i>take</i> , <i>taken</i> car 2 affixes au moins ont été enlevés)	code 1
Un seul affixe enlevé au mot de départ (<i>bearable</i> ou <i>mistaken</i> ou <i>befriended</i>) + 4 réponses correctes OU un seul affixe enlevé au mot de départ pour deux mots (<i>bearable</i> ou <i>mistaken</i> ou <i>befriended</i>) + 3 réponses correctes	code 2
Autres cas	code 9
Aucune réponse	code 0

Item 21 (Colonne 3 : traduction)

Proposition pertinente pour 5 ou 4 mots	code 1
Proposition pertinente pour 3 mots	code 2
Autres cas	code 9
Aucune réponse	code 0

Item 22 DÉDUIRE le sens du mot à partir du contexte (sens possible).

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

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

Activités d'enseignement modulaire.

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

Voir travail de l'étoffement de la phrase, livret du professeur de septembre 1997 pages 46 et 47. Voir également les propositions d'activités modulaires IV p°51 du présent livret. Voir aussi proposition d'activité: l'inférence culturelle à la fin de ce livret.

Compétence ÉMETTRE ET VÉRIFIER DES HYPOTHÈSES

Item 23 ÉMETTRE des hypothèses en cours de lecture. VÉRIFIER la justesse des propositions.

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

C'est un exercice qui combine plusieurs composantes.

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

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

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

Item 22 DÉDUIRE le sens du mot à partir du contexte (sens possible).

Réponses

	traduction	éléments du texte
<i>hammered</i>	<i>tambourina, martela, frappa violemment, donna des coups, etc</i>	Door, closed, (all) his energy, bleeding hands, shouted
<i>fend</i>	<i>se débrouiller ; s'en sortir ; subvenir à ses besoins ...</i>	Dramatic, plunges, leaving, for himself, deserted island

Consignes de codage

- 2 propositions pertinentes (*accepter une forme à l'infinitif pour la traduction de 'hammered' : tambouriner, marteler, frapper, ...*) code 1
- Une proposition pertinente **OU** deux propositions approximatives (*qui prennent partiellement en compte les indices. Ex : tapa à la porte, pour 'hammered' et survivre, pour 'fend'.*) code 2
- Autres réponses code 2
- Aucune réponse code 9
- code 0

Remarque : Par « proposition pertinente », il faut entendre :

- soit une traduction acceptable et au moins deux éléments dissociés du texte qui, associés, font du sens,
- soit une citation du texte qui inclut deux éléments.

Item 23 ÉMETTRE des hypothèses en cours de lecture. VÉRIFIER la justesse des propositions.

Réponses

<i>She was a singer.</i>	réponse B
<i>got so panicky that she couldn't say a word.</i>	réponse C
<i>he got on the stage and sang the song in front of the audience.</i>	réponse A
<i>the spectators stood up and applauded him for a few minutes.</i>	réponse C
<i>the little man with a bowler hat, a little black moustache, oversized shoes and a bamboo stick, (making his way in a hostile environment).</i>	réponse B

Consignes de codage

- 5 propositions pertinentes **après vérification** (*tolérer l'oubli d'une vérification*) code 1
- 4 propositions pertinentes après vérification code 2
- Non respect de la consigne code 5
- Changement après vérification d'au moins deux propositions finales correctes en **propositions incorrectes** code 6
- Moins de 4 propositions pertinentes après vérification code 9
- Aucune réponse code 0

EXPRESSION ÉCRITE

Partie à effectuer plus tard dans le trimestre

COMMENTAIRES PÉDAGOGIQUES

Compétence ANALYSER LE SUJET

	Composantes évaluées
Item 24	DIFFÉRENCIER narration et argumentation.
Item 25	ASSOCIER consignes et types de tâches.
Item 26	IDENTIFIER les fonctions du discours.

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

Exemple 1 : écrire un dialogue de fiction

La construction de dialogues se fait en réseau.

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

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

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

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

Exemple 2 : raconter, convaincre

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

Différencier narration et argumentation est indispensable pour permettre à l'élève de faire des choix énonciatifs concernant la temporalité (temps et aspects) pour la narration et la modalisation (auxiliaires de modalité et mots de liaison) pour l'argumentation.

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

RÉPONSES ET CONSIGNES DE CODAGE

Item 24 DIFFÉRENCIER narration et argumentation.

Réponses

1. 'Shakespeare is considered to be the greatest English playwright who has ever existed.' Do you agree?	B
2. 'Suddenly, he heard a noise.' Continue the story.	A
3. Write to your favourite actor to ask him for an autograph.	B
4. Write a scene involving two characters, husband and wife, celebrating their wedding anniversary.	A
5. Write about the latest play you've seen for your school magazine.	A/B

Consignes de codage

Cinq réponses exactes	code 1
Moins de cinq réponses exactes	code 9
Aucune réponse	code 0

Item 25 ASSOCIER consignes et types de tâches.

Réponses

Écrire un dialogue de fiction	4
Écrire un paragraphe de roman ou de nouvelle	2
Écrire un article de presse	5
Écrire une lettre	3
Écrire un 'essay'	1

Consignes de codage

Cinq réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Aucune réponse	code 0

Item 26 IDENTIFIER les fonctions du discours.

Réponses

	Phrase n°
comparer	4
Illustrer, éclairer son propos en donnant des précisions	5
expliquer, justifier	2
se présenter	1
raconter	3

Consignes de codage

Cinq réponses exactes	code 1
Trois ou quatre réponses exactes	code 2
Moins de trois réponses exactes	code 9
Aucune réponse	code 0

Compétence UTILISER LE CONNU

Item 27 MOBILISER le lexique adapté.

Activité d'enseignement modulaire.

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

Item 28 UTILISER la détermination grammaticale.

La détermination ne peut être travaillée qu'en contexte.

C'est l'analyse de ce contexte qui permet de comprendre les choix opérés par l'énonciateur.

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

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

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

Les élèves ont généralement recours *au calque sur le français* pour choisir un déterminant.

La maîtrise du système de la détermination anglaise est attestée chaque fois que *le calque est impossible* (ex : *Ø Professor Higgins* pour *le professeur Higgins* ; *Ø love* pour *l'amour*).

C'est pourquoi nous avons choisi le plus grand nombre d'occurrences *qui ne permettent pas le calque*.

Item 27 MOBILISER le lexique adapté.

Réponses possibles

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

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

N.B.: Pénaliser les fautes d'orthographe qui entraînent un changement de sens. Ex: 'robe' pour 'rob'.

Consignes de codage

- Au moins 15 réponses pertinentes à raison de 3 réponses par rubrique..... code 1
- 12 à 14 réponses pertinentes avec au moins 2 réponses par rubrique **OU** 15 réponses pertinentes mais avec une rubrique à un seul mot..... code 2
- Non respect de la consigne (ex : *réponses en français*)..... code 5
- 12 réponses pertinentes avec éventuellement une rubrique vide code 6
- Autres cas..... code 9
- Aucune réponse..... code 0

Item 28 UTILISER la détermination grammaticale.

Réponses

William Shakespeare

George Bernard Shaw

He wrote *Ø* plays for The Globe, **THE** / **AN** extraordinary theatre in London. **THE** plays he created were often based on *Ø* love and *Ø* hatred. *Ø* Queen Elizabeth I sometimes attended *Ø*/**THE** performances there. She liked *Ø* Shakespeare's plays.

Shaw is another famous artist. In his play, *Pygmalion*, *Ø* Professor Higgins, **A** language teacher, decided to teach Eliza, **A** young flower girl, to speak better. When **THE** young girl managed to look like **A** lady, he took her to the Ambassadors' ball. *Pygmalion* was later made into **A** /**THE** film entitled 'My Fair Lady'. Perhaps you have seen it at **THE** cinema or on *Ø* TV.

Consignes de codage

- 16 ou 15 réponses exactes..... code 1
- 14 ou 13 réponses exactes (mais l'élève a eu recours au calque 2 fois au maximum)..... code 2
- Tout autre cas de figure..... code 9
- Aucune réponse..... code 0

Item 29 UTILISER les formes verbales : temps et aspects.

Voir commentaires items 16 et 17.

Item 30 UTILISER la modalité.

Voir commentaires item 15.

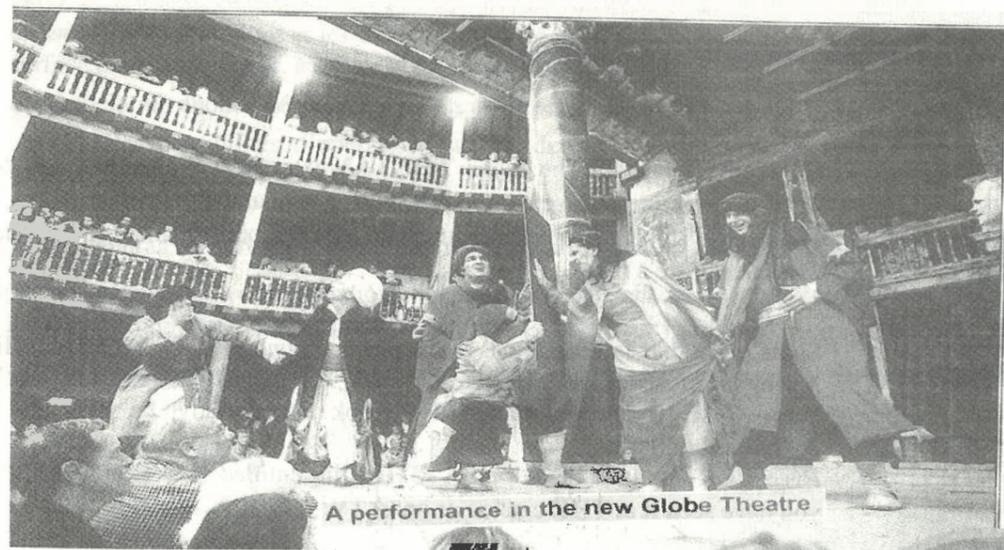
Item 31 UTILISER les mots interrogatifs.

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

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

Une des fonctions essentielles de la communication est *la demande d'information*.

On recherchera les activités ou les exercices qui permettent de créer ce besoin chez l'élève.



A performance in the new Globe Theatre

© Tous droits réservés

Item 29 UTILISER les formes verbales : temps et aspects.

Réponses

I think the performance **HAS BEGUN** because the spectators **ARE WATCHING** the actors on stage. It is in the New Globe Theatre, which **STANDS** in London, along the River Thames. The place **RECREATES** the conditions that **EXISTED** in Shakespeare's time, in the XVIth and XVIIth centuries.

Consignes de codage

- Au moins 4 réponses exactes (*choix du temps/aspect et formes syntaxiques corrects*)..... code 1
- Au moins 3 réponses exactes (une erreur de forme tolérée : *recreate* / *has begun*, *begin*, *began* / *is watching*) code 2
- Autres cas code 9
- Aucune réponse..... code 0

Item 30 UTILISER la modalité.

Réponses

- At *City Lights*, you **CAN** be on stage.
- You **NEEDN'T** prepare in advance.
- If you have never done Shakespeare before, you **MIGHT** feel a bit nervous, but don't worry, you **CAN'T** fail; you are under the guidance of professionals.
- You **MUST** have an interview.
- You **SHOULD** call us rather than write to register for an audition.
- And if you like it, you **MAY** come to another session.

Consignes de codage

- 7 réponses exactes code 1
- Au moins 5 réponses exactes code 2
- Moins de 5 réponses exactes code 9
- Aucune réponse..... code 0

Item 31 UTILISER les mots interrogatifs.

Réponses

1. Who?	4. Where?
2. How long?	5. Whose?
3. How many?	

Consignes de codage

- 5 réponses exactes code 1
- 4 réponses exactes code 2
- Moins de 4 réponses exactes code 9
- Aucune réponse..... code 0

Items 32 & 33 UTILISER la comparaison (formes et concepts).

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

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

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

La comparaison est peut-être plus souvent étudiée en classe pour elle-même que **réactivée au service du sens**.

Il semble donc indispensable de la faire travailler par les élèves « **en situation** », dès que l'occasion se présente.

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

Items 32 & 33 UTILISER la comparaison (formes et concepts).

Réponses

1. *Far Away* is **NOT AS LONG AS** *Romeo and Juliet*

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

2. Tickets for *The Comedy of Errors* are **MORE EXPENSIVE THAN** tickets for *As You Like It*.

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

3. Tickets for *Far Away* are **CHEAPER THAN** those for *The Cherry Orchard*.

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

4. *Far Away* is **THE SHORTEST** of all these plays. (ou groupes d'éléments)

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

Consignes de codage

Item 32 (les formes)

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

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

Consignes de codage

Item 33 (les concepts)

4 justifications correctes.....	code 1
Moins de 4 justifications correctes.....	code 9
Aucune réponse.....	code 0

Remarque : Le choix entre *deux concepts seulement* justifie que l'on exige quatre réponses correctes pour obtenir le code 1.

Compétence STRUCTURER

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

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

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

Activité d'enseignement modulaire

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

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

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

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

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

- L'étoffement de la phrase répond à un besoin langagier authentique. Le travail demandé correspond à la réalité des choix énonciatifs que doit opérer l'élève dans tout exercice de production. Il est amené à mobiliser ses connaissances lexicales et syntaxiques.
- La construction d'énoncés corrects du point de vue de la syntaxe conduit l'élève à une réflexion sur le sens et la forme. Voir commentaires item 34.

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

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

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

Réponses

Every English-speaking person can name some of Shakespeare's plays or recite a few famous lines from them. For example, everybody knows which character said: "To be or not to be : that is the question." Can you name the character?

Consignes de codage

- Ponctuation entièrement correcte* code 1
- Une seule erreur (mais les 3 phrases du paragraphe sont correctement segmentées)..... code 2
- Résultat inférieur au seuil du code 2 code 9
- Aucune réponse..... code 0

* Remarque : Tolérer

- la virgule avant 'or' dans les deux cas ;
- la virgule ou le point d'interrogation après 'not to be' (à condition de mettre une majuscule à 'that')

Item 35 Construire un discours (détermination grammaticale).

Proposition de correction

- 1 Shakespeare wrote *Romeo and Juliet* in 1595.
- 2 *The* play is *a* tragedy in which \emptyset love and \emptyset hate play *an* important part.
- 3 *Romeo and Juliet* is *the* tragic story of young people who fall in love with each other.
- 4 But, because their families have been enemies for a long time, it is difficult for them to get married..
- 5 *The* lovers die at *the* end of *the* play.
- 6 Romeo drinks \emptyset poison whereas Juliet kills herself with *a* knife.

Consignes de codage

- Déterminants corrects (une erreur tolérée)..... code 1
- Plus d'une erreur code 9
- Exercice non fait code 0

Remarque : Si l'élève calque son choix des déterminants anglais sur le français, les risques d'erreur sont limités aux trois occurrences du déterminant \emptyset . Il est dès lors logique de ne tolérer qu'une erreur pour l'obtention du code 1.

Item 36 CONSTRUIRE un discours (formes verbales).

Proposition de correction

- 1 Shakespeare wrote *Romeo and Juliet* in 1595 / *Romeo and Juliet* was written by...
- 2 The play is a tragedy in which Ø love and Ø hate **play** an important part.
- 3 *Romeo and Juliet* is the tragic story of young people who **fall** in love with each other.
- 4 But, because their families **have been** enemies for a long time, it is difficult for them to get married.
- 5 The lovers **die** at the end of the play.
- 6 Romeo **drinks** Ø poison whereas Juliet **kills** herself with a knife.

Consignes de codage

- Aucune erreur..... code 1
- Aucune erreur, sauf *drink* et/ou *kill*..... code 2
- Le passé est employé avec cohérence à partir de *fall* jusqu'à la fin (*fell - had been - was - died, etc.*)..... code 6
- Tout autre cas de figure..... code 9
- Exercice non fait..... code 0

Item 37 CONSTRUIRE un discours (complexification d'un énoncé).

Proposition de correction

- 1 Shakespeare wrote *Romeo and Juliet* in 1595.
- 2 The play is a tragedy in **which** Ø love and Ø hate play an important part.
- 3 *Romeo and Juliet* is the tragic story of young people **who** fall in love with each other.
- 4 **But, because** their families have been enemies for a long time, it is difficult for them to get married. / Their families have been enemies for a long time, **so** it is difficult for them to get married.
- 5 The lovers die at the end of the play.
- 6 Romeo drinks poison **whereas** Juliet kills herself with a knife.

Consignes de codage

- 4 tentatives de complexification recevables..... code 1
- 3 tentatives de complexification recevables, mais une stratégie d'évitement pour les phrases 2 et 3 (*suppression de la proposition relative*) ou phrase 6 (*suppression du connecteur logique*)..... code 2
- Autres réponses..... code 9
- Aucune tentative de complexification..... code 0

PROPOSITION D'ACTIVITÉ MODULAIRE I

L'INFÉRENCE CULTURELLE

INTRODUCTION

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

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

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

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

UTILISER UN CONTEXTE CULTUREL POUR INFÉRER LE SENS DES MOTS INCONNUS

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

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

*leading = most important

Vous découvrez sa biographie en surfant sur Internet:

BIOGRAPHY

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

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

1. Former (student)

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

2. A model

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

3. A stage (actress)

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

4. She came to film prominence

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

5. (she) starred

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

PROPOSITION D'ACTIVITÉ MODULAIRE II

LES DÉTERMINANTS

1. Complétez les phrases suivantes par les déterminants:

a / the / Ø

Extracts from Spielberg's filmography

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

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

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

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

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

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

PROPOSITION D'ACTIVITÉ MODULAIRE III

RÉTABLIR LA CHRONOLOGIE D'UN TEXTE

Lisez le texte suivant.

Le personnage qui parle donne son alibi à la police.

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

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

❷ Retrouvez la chronologie des événements.

Reportez les formes verbales encadrées en face des numéros proposés.

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

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

PROPOSITION D'ACTIVITÉ MODULAIRE IV

**REPÉRER LA PHRASE MINIMALE
ÉTOFFER LA PHRASE MINIMALE**

❶ Repérer la phrase minimale

Lisez la phrase suivante

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

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

Précisez comment la phrase minimale a été étoffée.

❷ Étoffer la phrase minimale

Lisez la phrase minimale ci-dessous.

The officer found a man.

Étoffez la phrase

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

Écrivez votre phrase ci-dessous :

Réponses :

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

Procédés d'étoffement:

La phrase minimale a été étoffée :

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

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

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES CAPACITÉS, COMPÉTENCES ET COMPOSANTES ÉVALUÉES

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

TABLEAU INDIVIDUEL DE CODAGE (cahier de l'élève, 3^{ème} p. de couverture)

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

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