

# **DÉDRAMATISER**

# **LA PRODUCTION ORALE**

ANGLAIS

Classe de quatrième

Collège du Salagou

34800 Clermont l'Hérault

tuteur : M. GABBAY

Assesseur : Mme RIBEYRE

année universitaire : 2008/2009

## **PRÉSENTATION**

### **Résumé :**

Ce mémoire présente une réflexion sur le travail de production orale en classe de quatrième. Il sera question de la place de la production orale dans l'enseignement, du rapport des élèves à cette compétence et des stratégies mises en œuvre par le professeur pour dédramatiser la prise de parole. La problématique de l'évaluation de la production orale et de la remédiation (traitement de l'erreur) sera également abordée.

### **Abstract:**

This paper deals with the practice of speech skills in the third form of secondary school. We focused on the introduction of speech in foreign languages teaching and analyzed the way pupils react when they practice this skill and the way teachers implement strategies to have the pupils speak more willingly. We also broached the handling of errors and the issues relating to the assessment of speech skills.

<b><u>Mots-clés</u> :</b> entraîné    banaliser    dédramatiser    évaluer    remédier
production orale                      prise de parole                      expression

## **TABLE DES MATIÈRES**

PRÉSENTATION .....	2
TABLE DES MATIÈRES .....	3
I INTRODUCTION.....	4
II LA DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS ORAL.....	5
II.1 Historique de la production orale en classe de langue .....	5
II.2 Production orale et approches actuelles .....	7
II.2.1 La place de la production orale dans les approches communicatives .....	7
II.2.2 La production orale dans la perspective actionnelle.....	8
III LA PRODUCTION ORALE EN CLASSE.....	10
III.1 Difficultés.....	10
III.2 Identifications des éléments influents sur la prise de parole .....	11
a) Les conditions matérielles favorables à la prise de parole .....	11
b) La dimension relationnelle.....	12
c) La mise en œuvre pédagogique .....	13
IV BANALISATION DE LA PRODUCTION ORALE.....	14
IV.1 Encourager la prise de parole .....	14
a) Utilisation de l'anglais .....	14
IV.2 Multiplication des activités de production orale.....	17
a) Répétition et phonologie.....	17
b) Les activités d'interaction.....	17
c) Les activités de mémorisation .....	19
d) La prise de parole en continu .....	21
V L'ÉVALUATION.....	23
VII Bilan de pratiques et conclusions .....	26
VIII Bibliographie .....	27
IX ANNEXES.....	28-35

## I INTRODUCTION

Dès les premières heures de cours j'ai constaté que la production orale était la compétence de communication qui générait le moins d'engouement de la part des élèves probablement parce que c'est un tâche complexe qui nécessite de mettre en œuvre plusieurs sous-compétences et également parce que les élèves de 4<sup>ème</sup>, en raison des changements liés à l'adolescence, n'ont pas un rapport simple à la prise de parole. J'ai donc entrepris de mener une réflexion sur la place de l'oral dans l'enseignement des langues et d'expérimenter la mise en œuvre de stratégies pour dédramatiser la production orale.

Avant de se concentrer sur les élèves de 4<sup>ème</sup> en classe de langue-vivante-1-anglais et leurs rapports à la production orale il peut être utile de se souvenir que l'oral n'a pas toujours fait partie intégrante de l'enseignement (y compris l'enseignement des langues) et que la prise de parole des élèves n'a pas toujours été souhaitée dans les classes et que c'est encore parfois le cas ; l'écrit prédomine. Il est synonyme d'enseignement traditionnel auquel on associe parfois une nostalgie de l'excellence. L'écrit est souvent le moyen de vérification privilégié de l'enseignant; il permet de sanctionner la correction et l'élégance beaucoup plus facilement qu'à l'oral car beaucoup moins de paramètres sont à prendre en compte. Malgré l'insistance des programmes sur la pratique de l'oral en classe de langue on constate que l'écrit reste encore aujourd'hui prépondérant dans les tâches d'aboutissement de séquences, dans les évaluations mais aussi dans les examens de fin de cursus scolaires (brevet, baccalauréat) où seules deux compétences (compréhension et expression écrite) sont évaluées sur les cinq enseignées.

Pour l'enseignant, l'oral en classe est souvent synonyme de problèmes (chronophage, bruit, prononciation, motivation...) D'un point de vue de la gestion de la classe, la mise en œuvre d'activités orales nécessite plus d'organisation, d'énergie et de techniques de classe ; si l'enseignant ne parvient pas à canaliser l'attention des élèves il peut rapidement être submergé par une trentaine d'élèves qui se dissipent. Accorder une place à la production implique une prise de risque de la part de l'enseignant.

Pour poser les bases de notre travail nous commencerons par établir un historique de la place de l'oral dans l'enseignement des langues en portant particulièrement attention à l'influence de l'élargissement de l'Europe sur cette évolution et son impact sur la redéfinition de la compétence de production orale en classe de langue. Dans un deuxième temps nous présenterons la mise en oeuvre concrète de cette compétence en classe de quatrième avec d'une part les obstacles rencontrés et d'autre part les stratégies mises en oeuvre pour favoriser la production orale et la dédramatiser. Enfin, nous nous attacherons à mener une réflexion sur l'évaluation de la production orale et les possibilités de remédiation.

## **II LA DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS ORAL**

### **II.1 Historique de la production orale en classe de langue**

L'oral a été introduit vers 1910 avec la *méthode directe* qui consistait à imiter l'apprentissage de la langue maternelle. Le français était proscrit et le professeur exposait l'élève à la langue en montrant des objets et en les nommant en anglais. Cette méthode donnait une importance considérable à l'oral mais servait essentiellement à étendre le vocabulaire. L'impossibilité d'avoir recours à la langue maternelle empêchait toute conceptualisation sur la construction des énoncés.

Vers les années 50-60, la *méthode audio-orale* inspirée du structuralisme américain permet un travail sur la structure de la phrase, le vocabulaire passe au second plan ; la répétition et le conditionnement (*pattern drills*) sont les deux opérations qui sont sensées permettre à l'élève de maîtriser la langue grâce à la mémorisation (*over-learning*) de structures grammaticales. L'artificialité des énoncés ainsi que l'absence de conceptualisation et de trace écrite ne favorisaient pas la réutilisation des structures pour produire de l'oral dans un but de communication. Cependant, cette méthode a permis de faire une place à l'oral en classe de langue et a généré une réflexion sur les processus d'apprentissage.

Peu après, la méthode audio-orale a laissé place à la **méthode audio-visuelle**. Cette méthode misait sur la combinaison du son et de l'image pour simuler un acte de communication. Le choix de l'image (souvent génératrice d'ambiguïté) pour illustrer les structures grammaticales ainsi que l'absence de travail écrit et de conceptualisation ont limité l'appropriation des structures et leur réutilisation. En revanche, la prise en compte des émotions et des réactions de l'apprenant constituait un premier pas vers la notion de communication avec notamment l'introduction des dialogues et la redéfinition des objectifs en terme de savoir-faire et non plus de savoirs.

#### Transition : cap sur la communication.

Les années 1970 voient naître l' **approche Notionnelle/Fonctionnelle**, il ne s'agit plus d'une méthode mais d'une approche, terme qui témoigne d'une réflexion sur les processus d'apprentissage. L'approche notionnelle/fonctionnelle, née de l'analyse de besoins, vise à permettre à l'apprenant d'exprimer une fonction, c'est-à-dire une opération que le langage accomplit, par exemple : parler de sa vie quotidienne. Pour exprimer cette fonction langagière, l'apprenant va devoir maîtriser des notions telles que l'emploi du présent simple. Le vocabulaire étudié sera en lien avec ce point d'incidence entre notion et fonction.

Cette approche a fait émerger une réflexion sur la programmation et la progression du parcours d'apprentissage et donné naissance à la conception d'un apprentissage en spirale. Communication authentique, autonomie de l'élève et transférabilité des acquis ont pris de l'importance : les premières pierres de l'approche communicative étaient posées. Un travail sur la grammaire (PRL) et le vocabulaire restait à construire.

L'approche conceptualisatrice de 1975 à mi-chemin entre la théorie de l'apprentissage et la théorie linguistique basée sur **l'énonciation** de Culioli, a permis d'aborder la conceptualisation de la langue à travers les processus cognitifs de l'énonciateur. Enseigner une langue consistait à apporter les bases d'un autre **système de représentations**. La théorie énonciative a permis aux professeurs de mener une réflexion sur l'utilisation de la langue et de pouvoir intégrer à leur enseignement un phase de conceptualisation communément appelée PRL (Pratique Raisonnée de la Langue).

## II.2 Production orale et approches actuelles

### *II.2.1 La place de la production orale dans les approches communicatives*

C'est seulement depuis les années 80 que l'enseignement des langues a pour objectif la communication à proprement parler, cet objectif communicationnel coïncide avec l'élargissement de l'Europe, la mobilité de l'emploi et le besoin de communiquer efficacement à l'écrit comme à l'oral.

En terme d'enseignement des langues c'est le début des « approches communicatives ». Evelyne Bérard, dans son ouvrage *L'approche communicative*, aborde la communication en classe, elle admet que le début de l'apprentissage repose souvent sur des documents didactisés et que le contexte de l'enseignement dans un salle de classe est éloigné d'une situation de communication authentique, mais elle invite l'enseignant à utiliser des supports authentiques variés dès que possible pour augmenter la motivation, permettre de mettre en commun les contenus d'enseignement et d'accéder à l'implicite et à la polysémie. Ainsi, les échanges se rapprochent de la réalité et l'apprenant doit s'investir dans la prise en charge de son apprentissage et de son parcours vers l'autonomie.

Evelyne Bérard préconise l'intensification de la dimension orale par la diversité des supports et des activités afin de faire travailler toutes les composantes de la communication telles qu'elles sont définies par Sophie Moirand dans son ouvrage *Enseigner à communiquer en LE*. Il s'agit des composantes linguistique, discursive (types de discours), référentielle (connaissance du monde), et socioculturelle (connaissance des règles sociales.).

Elle souligne que la production orale peut être motivée par des activités créatives où l'apprenant prend l'initiative. L'interaction entre les apprenants peut être favorisée en variant les configurations de la prise de parole : par deux, par groupe, seul face à la classe, en groupe face à un autre groupe...

Evelyne Bérard donne quelques informations sur les qualités à développer pour mettre en œuvre l'approche communicative en classe ; elle conseille à l'enseignant d'instaurer un climat de confiance et d'écoute et d'être plutôt en retrait pour faciliter la communication horizontale.

### *II.2.2 La production orale dans la perspective actionnelle*

Les conseils prodigués par Evelyne Bérard sont annonciateurs de la perspective actionnelle prônée par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Le CECRL est le résultat d'une réflexion européenne commune sur l'enseignement et l'apprentissage des langues : les apprenants sont considérés comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** pour lesquelles ils doivent mobiliser stratégiquement leurs compétences dans le but de parvenir à un résultat déterminé. Le CECRL définit les objectifs de production orale en fonction des situations de communication de la vie courante. La compétence de production orale est divisée en deux activités langagières : l'**interaction** et la prise de parole en continu (**PPC**).

**La PPC** est un processus productif, le contenu de ce qui va être présenté est préparé / étudié préalablement ; il s'agit de le délivrer à un auditoire en montrant des qualités d'organisation des idées et une maîtrise du savoir-être spécifique à cet exercice.

**L'interaction** fait intervenir des processus réceptifs et productifs qui se chevauchent, le discours est cumulatif, l'interaction progresse et évolue en fonction de la personnalité des interlocuteurs. Le contenu de l'interaction revêt un caractère spontané.

Ces deux activités langagières mettent en œuvre des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, elles peuvent prendre la forme de productions orales variées : lire un texte à voix haute, faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagramme, dessin, tableau, etc.), jouer un rôle qui a été répété, prendre la parole spontanément, chanter...

Le CECRL définit la production orale du point de vue de l'apprenant et analyse les sous-compétences mises en œuvre pour parvenir à la tâche. Ainsi, la complexité de la tâche apparaît, ce n'est plus seulement le résultat qui compte mais le franchissement des différentes étapes. Cette décomposition de la tâche permet une évaluation positive grâce à la définition de critères précis.

« Pour parler je dois être capable de :

1. prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives)
2. de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques)
3. de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques) »

Deux composantes distinctes sont mises en jeu

1. La composante relative à la formulation (syntaxe...)
2. La composante articulatoire (phonologie...)

Après l'exécution de la tâche, deux autres opérations sont à ajouter :

- Evaluation : contrôle des résultats
- Remédiation : autocorrection, ...

Le CECRL a été une référence essentielle lors de l'élaboration des programmes d'enseignement des langues. En plus des conseils de mise en œuvre du travail sur la compétence de production orale, le CECRL propose des descripteurs correspondants aux capacités attendues des élèves selon leur niveau. Les descripteurs du CECRL A2-B1 de la production orale ci-dessous correspondent au niveau de 4<sup>ème</sup>. Ils ont constitué la base de l'élaboration des parcours d'apprentissage de mes séquences durant cette année de stage.

		A2	B1
P A R L E R	Interaction prendre part à une conversation	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualités).
	PPC s'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser une série de phrases pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions

Le CECRL synthétise la réflexion européenne d'un siècle d'enseignement des langues, il conseille le non recours à la langue française hérité de la méthode directe et insiste sur l'importance du travail de l'oral et la mise en place de savoir-faire qui découlent des méthodes audio-orales et audio-visuelles. Enfin, l'apparition de l'objectif actionnel sous forme de tâche s'inspire de l'approche notionnelle / fonctionnelle en y associant l'implication de l'élève. La manière dont est construit le CECRL démontre qu'il n'y a ni mode ni méthode d'enseignement et que c'est la synthèse de la diversité qui fait la richesse et l'efficacité des démarches pédagogiques.

### **III LA PRODUCTION ORALE EN CLASSE**

Au cours de cette année j'ai remarqué que le travail d'une compétence ne peut se faire au dépend d'une autre, elles se nourrissent et s'enrichissent par des allers et retours constants. Dans ce mémoire, la production orale est déconnectée des autres compétences parce que je n'ai pas choisi de traiter des liens entre les compétences mais plutôt des problématiques spécifiques à la production de l'oral et plus particulièrement aux moyens de dédramatiser la prise de parole.

#### **III.1 Difficultés**

##### Les obstacles du jeune professeur

Bien que très enthousiaste, j'ai commencé par rencontrer une série d'obstacles liés à la nouveauté du métier que j'exerce. La pratique de l'oral en classe génère du bruit et cet aspect est au départ assez déstabilisant car l'autorité du jeune professeur n'est pas encore assurée. Faire pratiquer l'oral aux élèves nécessite du temps, il faut apprendre à instaurer une durée pour les activités et apprendre à gérer le temps accordé à l'oral dans la séance et la séquence tout en ayant une vision de la progression sur l'année encore assez floue.

##### Les obstacles matériels

Les élèves viennent en cours d'anglais seulement trois heures par semaine et parfois, selon les horaires des cours, leur réceptivité n'est pas toujours optimale. La production orale devient difficile lorsque les élèves ne sont pas concentrés, il faut parfois passer à un autre

type d'activité. Enfin, le fait de changer de salle et de configuration est un handicap si on utilise les murs comme support de cours et la disposition des tables n'est pas toujours propice à la communication horizontale.

#### Les obstacles liés au public de 4<sup>ème</sup>.


Les élèves de quatrième sont aussi des adolescents, leurs corps subissent des changements et leurs humeurs fluctuent, ils forgent souvent leur personnalité à travers le rejet de l'adulte et de l'autorité. Certains manifestent cet état d'esprit par un refus de se mettre au travail, et des phénomènes d'inhibitions (mutisme...).

Il est possible d'apprendre à gérer les obstacles énoncés ci-dessus, en revanche il y a d'autres types d'obstacles à la communication qu'il va falloir contourner pour parvenir à faire travailler la compétence de production orale. Il s'agit des peurs et des angoisses des élèves, par exemple, la peur du regard et du jugement du professeur et des camarades, la peur d'être ridicule, la peur de faire une erreur, le sentiment d'être évalué, ou tout simplement la timidité ou bien le fait de ne pas avoir envie de se mettre en avant, de se distinguer. Par conséquent il faut rechercher des stratégies pour rendre la communication possible mais aussi agréable.

### **III.2 Identifications des éléments influents sur la prise de parole**

#### ***a) Les conditions matérielles favorables à la prise de parole***

Après quelques semaines de cours, je suis allée voir le principal-adjoint pour voir si l'emploi du temps des salles pouvait me permettre d'enseigner dans des salles de langues (équipées d'un magnétophone et d'un rétroprojecteur) et si possible ayant les tables disposées en U. Quelques améliorations ont été possibles et j'ai pu faire cours dans des conditions plus favorables à la production orale.

J'ai constaté que la **disposition des tables en U** favorisait l'interaction entre les camarades, une modification permet de ne pas être enfermé dans le U et de circuler plus facilement dans la salle. On pourrait représenter la disposition ainsi :  (voir annexe 5).

Cette disposition offre également l'avantage de faire une PPC devant la classe mais sans devoir « aller au tableau » avec toutes les connotations qui sont associées à cette expression ( lieu du professeur, lieu de jugement et trop souvent de vérification et de mise en échec...). L'élève peut prendre la parole devant toute la classe tout en restant dans **le « territoire » de ses pairs**, le professeur peut se trouver face à lui pour l'encourager et le rassurer tout au long de l'exercice.

### ***b) La dimension relationnelle***

A cet âge-là les élèves cherchent un cadre et des repères, il m'a semblé important de leur apporter des conditions psychologiques et affectives rassurantes en commençant par adopter un ton calme mais dynamique ainsi qu'une **attitude juste** et positive à l'égard de tous. Petit à petit une relation de confiance s'est installée, ils se sont sentis écoutés et ont été sensibles aux **encouragements et félicitations réguliers**.

J'ai remarqué qu'il était capital de ne pas laisser un élève se moquer d'un autre. En défendant systématiquement l'élève attaqué, le professeur contribue à mettre un terme à l'attitude moqueuse de certains et donne confiance à celui qui prend la parole car il a l'assurance d'être **protégé** par l'enseignant. L'atmosphère de respect peut être renforcée en expliquant que l'**erreur** est un phénomène inévitable et normal et qu'il permet à tous de progresser grâce à la réflexion, l'entraide, l'écoute et l'inter-correction. Si le professeur s'implique, la relation professeur-élèves peut rapidement s'inscrire dans un climat de **confiance et de respect**. En revanche, il est plus difficile d'avoir un impact sur l'état d'esprit d'une classe.

Une de mes classes a posé de sérieux problèmes de comportement : il n'y avait pas de violence physique mais la relation entre les élèves était basée sur la moquerie, la moindre différence était stigmatisée. Certains élèves ont été boucs émissaires et un d'entre eux a fini par quitter le collège. Le professeur principal a dû réunir l'équipe pédagogie plusieurs fois pour discuter des solutions à mettre en place et pour intervenir auprès des élèves. Un travail sur le respect et la confiance a été organisé avec l'infirmière grâce à un atelier sur l'expression corporelle et des fiches individuelles de suivi ont été mises en place ainsi qu'une multiplication des « heures de vie de classe ». Ce n'est que vers la fin du deuxième trimestre que la classe s'est montrée réceptive aux interventions de l'équipe pédagogique, les élèves ont commencé à se respecter et à apprécier de pouvoir enfin évoluer dans une

atmosphère plus sereine. Les actions menées par toute **l'équipe pédagogique** sont souvent plus efficaces que les démarches individuelles des professeurs, elles permettent de faire évoluer le comportement d'une classe et ainsi améliorent les conditions dans lesquelles se déroule le travail de la production orale.

### *c) La mise en œuvre pédagogique*

Lorsque je conçois mes exercices, je porte une attention particulière à la formulation des **consignes** mais je suis souvent surprise par les possibilités d'interprétation que je n'avais pas prévues, ce qui reflète la diversité des fonctionnements d'apprentissage. La formulation de la consigne pose souvent problème car il est très difficile de la formuler de façon claire notamment quand on la formule en anglais en essayant de se limiter aux mots que les élèves connaissent. Il est bien souvent utile de faire reformuler la consigne en français par un élève et de montrer l'exercice en faisant le premier exemple avec un élève pour leur fournir un modèle. L'annonce des **objectifs** de l'activité permet à l'élève de donner du sens à son apprentissage mais bien souvent l'attention qu'il porte à l'exécution de l'exercice lui fait oublier la finalité de l'exercice et il faut souvent en reparler lors des pauses récapitulatives pour développer le savoir-apprendre. Enfin, la question de la **faisabilité** de l'activité est cruciale, même si on s'assure que les élèves ont bien tous les outils grammaticaux, lexicaux et méthodologiques pour accomplir la tâche, il est toutefois délicat de trouver l'équilibre entre la facilité qui donne confiance mais qui peut aussi générer l'ennui et la difficulté qui suscite l'intérêt et le défi mais qui peut entraîner un comportement de renoncement. J'ai constaté que la mise en place d'aides permettait de baliser le parcours d'apprentissage et permettait d'amener les élèves les plus faibles à accomplir la tâche. Les élèves plus avancés à qui on a donné l'habitude de se distinguer par **la création et l'originalité** choisissent spontanément de ne pas utiliser les aides, ils souhaitent monter qu'ils sont **autonomes** et qu'ils peuvent apporter une touche personnelle à leurs productions car ils savent que cela sera valorisé. Dans ces conditions, les aides sont des béquilles pour les plus faibles mais ne freinent pas les plus forts qui peuvent relever d'autres types de défis.

## IV BANALISATION DE LA PRODUCTION ORALE

### IV.1 Encourager la prise de parole

#### *a) Utilisation de l'anglais*

##### Classroom English

Sur les conseils des formateurs de l'IUFM, je me suis adressée en anglais à mes élèves dès le début du cours (et y compris dans les couloirs), j'ai instauré le ***classroom English*** dès le début de l'année avec un travail sur l'utilisation des énoncés les plus utilisés. Lors du premier trimestre pendant la période où les élèves testaient mon autorité j'ai eu à donner des punitions et c'est ce document que j'ai choisi de leur faire copier puisque cela leur permettait de se l'approprier et de l'utiliser davantage en classe. Rapidement l'anglais s'est imposé comme langue de communication dans la classe. Au départ les élèves n'avaient pas envie de faire un effort de compréhension supplémentaire mais finalement je pense qu'ils en retirent une certaine fierté et qu'ils trouvent cela rassurant de ne pas changer de langue à tout instant. Pour qu'ils puissent continuer à utiliser l'anglais même lorsqu'il y a un obstacle de communication j'ai installé au dessus du tableau les pancartes suivantes dont ils se servent régulièrement:

No French, please!

How do you say ... in English, please?

Sorry, I don't understand.

Can you repeat, please?

Can you speak up, please?

Can you spell ..., please?

Sorry, I don't know.

L'utilisation du classroom English permet de conserver l'anglais comme langue de communication dans la classe et a pour conséquence de faire de la prise de parole en anglais une banalité.

### Début de cours

A chaque cours un **rituel** de début de classe a lieu en anglais, Ce rituel prend la forme d'une interaction question-réponse ; il n'est pas vraiment spontané mais il permet aux élèves de s'impliquer dans le déroulement du cours et de pratiquer immédiatement la langue anglaise dans une atmosphère d'écoute et de communication.

Voici à peu près comment l'échange se déroule : T= Teacher S = Student

T: Good morning everybody, please sit down [...]How are you ? (x3)

S1: (S2) (S3) I'm fine, I'm happy; I'm so, so ; I'm hungry, I'm tired...

S4: Can I be your assistant, please?

T: Yes, you can.

S5: Who is absent today?

S6: John and Kelly are absent!

S7: Can I put the register paper on the door, please?

T: Yes!

S8: What is the day today?

S9: Today is Monday the 12<sup>th</sup> of September 2008

S10: What is the weather like today?

S11: The sky is blue and the sun is shining,

S12: It's quite warm but it's a little bit windy.

S13: It's sunnier than yesterday

S14: It may rain tomorrow

### **warming up**

T What did we do last time?

S We talked about ...The lesson was about...

T Let's check your **homework** !

### Gestion de la participation orale

Tous les élèves peuvent participer mais ils doivent lever le doigt pour prendre la parole. Les moments privilégiés de la participation orale sont le début du cours, les premiers essais de formulation d'un nouveau fait de langue et la contribution à la trace écrite. L'assistant note toutes les participations orales en inscrivant des ticks (✓) en face de chaque nom dans la colonne de la séance (5 ticks maximum par séance). Les critères pour avoir un « tick » de participation orale sont la production d'une phrase spontanée, demandée ou répétée complète et en anglais uniquement. Après le rituel d'entrée en classe, le warming up et la correction des devoirs à la maison la majorité des élèves a pu prendre la parole. Ce début de cours leur permet de pratiquer de l'anglais oral dans des conditions rassurantes (énoncés connus = pas de prise de risque). Les prises de risque et efforts de complexification des phrases sont valorisés par un « double tick ». La notation de la participation orale prend en compte la diversité de la classe. Pour avoir 10/20 il faut participer en moyenne une fois par cours alors que pour obtenir 20/20 il faut participer trois fois par cours. Ce système de notation ne pénalise pas les élèves les plus timides et tempère la note de ceux qui ont plus d'assurance. Je contrôle avec les élèves la gestion de la fiche de participation et fais le total des ticks régulièrement pour éviter les tricheries et pour rappeler à ceux qui participent moins de faire un effort. La note sanctionne uniquement la participation ; les critères de grammaticalité et de phonologie ne sont pas pris en compte.

La fiche de participation orale est un outil efficace pour encourager les élèves (y compris les plus faibles) à prendre la parole ; par conséquent, les élèves ont davantage l'occasion de pratiquer la langue, ils sont plus actifs en cours et multiplient les occasions de travailler la syntaxe et la phonologie. La note de participation orale entre en compte dans la moyenne de l'oral de l'élève.

## IV.2 Multiplication des activités de production orale

La production orale fait intervenir de nombreuses sous-compétences ; la fréquence et la variété des activités semblent renforcer la construction de cette compétence dans toutes ses dimensions.

### *a) Répétition et phonologie*

Pendant la leçon, le contenu nouveau est introduit à l'oral, il est répété en chorale puis individuellement par quelques élèves (les exercices de backward building sont souvent très utiles), puis un point de phonologie suit (j'ai installé des pancartes avec les signes phonologiques au dessus du tableau) et une explicitation des rapports entre graphie et phonie si nécessaire.

L'utilisation du système phonétique et l'installation de pancartes de phonèmes au dessus du tableau ont contribué à sensibiliser les élèves à **la dimension phonologique** si importante dans la production de l'oral. Le fait d'attirer l'attention sur ce point favorise **l'écoute mutuelle** et invite les élèves à **s'inter-corriger** et **s'auto-corriger**.

### *b) Les activités d'interaction*

#### Le pair work et le group work

Ce sont les exercices d'interaction auxquels j'ai le plus souvent recours. Ils sont généralement basés sur le « déficit d'information » et permettent aux élèves de manier les structures grammaticales et le vocabulaire de la leçon en simulant une situation de communication. J'utilise très régulièrement cette technique car elle permet à tous les élèves de s'entraîner, ils apprécient de pouvoir parler sans être écoutés par toute la classe. Le passage dans les groupes permet de vérifier que l'anglais est bien la langue utilisée et que tout le monde fait l'exercice. Idéalement, il faudrait aussi corriger la prononciation mais en pratique c'est assez difficile. Je préfère insister sur la prononciation avant l'activité et après l'activité (lors de la mise en commun pour la trace écrite) car pendant l'exercice je réponds aux sollicitations individuelles des élèves.

Pour que les élèves se mettent rapidement au travail j'ai constaté qu'il valait mieux conserver la même mise en page et les mêmes formulations de consignes. Une fois que les élèves ont l'habitude d'utiliser cet exercice pour manipuler les nouveaux faits de langue ils savent s'organiser très rapidement pour que le travail soit efficace.

Pour canaliser l'attention avant de commencer l'exercice je demande à un élève de nous rappeler les règles du pair work qui ont été notées en début d'année (No French, respect your classmates, and the class nextdoor.) et j'écris l'heure de fin d'activité au tableau. Ainsi lorsque le temps est écoulé je montre l'heure au tableau pour indiquer aux élèves de terminer leur échange et de faire le silence pour la mise en commun.

Ces pair-works et group-works sont très **rentables** si on prend la mesure de la quantité d'élèves qui parle ainsi que la quantité d'informations échangée par rapport au temps consacré à cette activité. Ils ont aussi l'avantage **de permettre à tous les élèves de s'entraîner** à parler et de pouvoir solliciter le professeur sans être écoutés par toute la classe. Néanmoins, il faut souvent rappeler aux élèves les objectifs linguistiques pour qu'ils puissent faire abstraction de l'artificialité de l'activité.

### Les exercices d'interaction guidés

Dans une séquence sur les métiers les élèves avaient à préparer une simulation d'interview entre un conseiller d'orientation et un élève, nous avons d'abord fait une compréhension sur un dialogue entre un conseiller d'orientation et des élèves puis nous avons défini les rubriques que nous allions aborder (greetings, personality, favourite subjects, career plans, opinion/advice). Ensuite, nous avons réfléchi aux types de questions et de réponses possibles. Enfin, ils ont sélectionnés des énoncés pour construire une interview avec leur camarade. Pour l'évaluation ils avaient à faire une interview avec un autre camarade ; les critères d'évaluation privilégiaient la spontanéité et la cohérence des répliques. Cet exercice permet de passer progressivement de la production d'énoncé à l'interaction orale guidée (**role play**).

On peut réduire davantage le guidage on leur demandant d'être capable de simuler une rencontre avec un camarade et de parler du thème abordé dans la leçon en réutilisant les structures et le vocabulaire de la leçon. Par exemple, après une séquence sur les activités proposées dans différents camps de vacances et un travail sur les verbes nominalisés (V-ing) j'ai demandé aux élèves d'être capable de discuter de leurs goûts avec un camarade

pour pouvoir se mettre d'accord sur le camp de vacance à choisir. Quand le contenu de la leçon a été assimilé, cet exercice favorise une production orale spontanée.

L'arrivée récente d'une intervenante anglophone dans l'établissement m'a permis de mettre au point une version plus authentique de l'interaction. Pendant la première demi-heure de cours nous avons réfléchi à ce que nous souhaiterions connaître de cette dame anglophone puis nous avons essayé de formuler des questions sur sa famille, ses passions, etc. Pendant la deuxième demi-heure elle a pris la classe en main ; les élèves avaient pour tâche finale, en devoir à la maison, de rédiger une présentation écrite de cette personne à partir des informations récoltées, Ils se sont aidés d'une fiche (*voir annexe 1*) pour poser les questions et prendre des notes. Au début de l'interview les élèves se sont appuyés sur les questions trouvées ensemble puis progressivement des questions plus spontanées ont été formulées et des bribes de véritable communication ont eu lieu (*extraits sonores pistes 1 et 2 du cd annexe 6*). Pour qu'une communication plus naturelle puisse s'établir, il serait intéressant de faire des demi groupes sur des sujets (culturels) précis car le rapport un anglophone pour trente élèves et le questionnaire sur l'identité est inadapté à une véritable interaction. Toutefois, cet événement a été très apprécié par les élèves et l'importance de la prononciation lorsqu'on s'adresse à un anglophone est ce qui les a le plus marqué.

La forme la plus aboutie de l'interaction didactisée (par opposition à authentique) est certainement le **débat**. Si les élèves maîtrisent les outils méthodologiques leur permettant de prendre la parole dans un débat, s'ils ont travaillé sur les arguments et s'ils sont intéressés par le sujet du débat, l'enchaînement de réactions peut aboutir à une expression orale spontanée.

### ***c) Les activités de mémorisation***

Les activités *par cœur* (apprentissage de leçon, de dialogue ou de discours)

Elles requièrent une excellente compréhension du texte et un travail important sur la phonologie (phonème, accent de mot, intonation...) Si ce travail n'est pas approfondi l'exercice peut rapidement perdre de son intérêt. Je pense qu'il est important de permettre à l'élève d'apprendre par cœur en lui offrant la possibilité d'écouter le modèle. Lors de l'étude d'un dialogue nous avons travaillé la compréhension, la phonologie et la lecture à

voix haute en classe avec le modèle. Ils ont pris connaissance des critères de réussite l'exercice et ont eu à apprendre le dialogue par cœur pour la fois d'après. Il s'agissait d'une séance d'entraînement où ils ont alternativement pratiqué le dialogue avec leur partenaire et écouté le modèle pour ajuster leur prononciation. C'est seulement à la séance suivante qu'ils ont été évalués et ce, après l'écoute du modèle et une phase « d'échauffement » de cinq minutes. Les élèves ont demandé à être évalués à leurs places (c'est-à-dire, pas au tableau devant tout le monde) ; nous avons conclu que si la moitié de la classe effectuait un travail de compréhension écrite dans le silence total, je pouvais passer évaluer les binômes de l'autre moitié de la classe puis inverser les situations. Voyant que je m'adaptais afin de leur permettre d'être évalués plus sereinement, les élèves ont eu un comportement irréprochable.

Les activités par cœur sont très formatrices, les dialogues, discours, chansons et extraits de films sont des supports permettant à l'élève de mémoriser des modèles authentiques et de découvrir la diversité des registres et des accents anglophones.

Cependant, pour être efficaces et vécues avec plaisir par les élèves il faut s'assurer que le sens est bien compris et veiller à prévoir des **phases d'entraînement** où l'élève peut comparer sa production au modèle ; l'idéal étant probablement l'utilisation du labo de langue permettant à l'élève de réentendre et de modifier sa production grâce à la **comparaison avec le modèle authentique**. En revanche, en l'absence de ces conditions énoncées ci-dessus, par exemple lorsque l'élève est chez lui, on peut se demander si l'apprentissage « par cœur » de la leçon est une bonne chose du point de vue phonologique et si d'autres moyens de mémorisation sont possibles.

### les activités de description

Nous avons travaillé sur la description d'image, les élèves ont été très enthousiastes pour s'entraîner à l'oral et l'évaluation orale a été un succès. Avant l'évaluation j'ai procédé à de nombreux entraînements en classe à l'oral et à l'écrit et à une évaluation écrite sur la méthodologie et les termes spécifiques à la description d'image.

La méthodologie faisait apparaître deux volets : la description (+objectif) puis le commentaire (+ subjectif). C'est la partie descriptive qu'ils ont eu le plus de plaisir à faire,

l'expression des commentaires a été très modérée malgré des critères d'évaluation qui privilégiaient la richesse et l'originalité des commentaires. Ce phénomène est certainement lié à leur jeune âge et aux difficultés qu'ils ont à prendre du recul face à un document. Le travail de description d'image a eu un impact très important sur la qualité des productions orales et sur l'assurance des élèves. L'exercice de description d'image a été mené en même temps en anglais, espagnol, français et arts plastiques. L'aspect **méthodologique** de l'exercice a certainement rassuré les élèves et le **travail interdisciplinaire** leur a permis de voir la cohérence entre les enseignements et de donner du sens à leur apprentissage.

#### *d) La prise de parole en continu*

C'est certainement l'exercice le plus difficile à réaliser pour l'élève parce qu'il nécessite de réunir beaucoup de sous-compétences (organisation des idées, connaissances et savoir-faire, phonologies, savoir-être...) L'exécution de la PPC est souvent difficile pour l'élève car le fait d'être seul devant la classe lui est pénible. Pour rendre la tâche moins difficile une bonne préparation est essentielle. Le fait de préparer les premières PPC en classe et de s'entraîner peut permettre de mettre en place une **méthodologie de la PPC** (gap fillers, verbes introducteurs, séquenceurs, mots de liaison, formules récapitulatives) et de bien cerner les critères (communication avec le public, la maîtrise du contenu et la spontanéité de la syntaxe...) pour réussir l'évaluation.

Pour **familiariser** l'élève avec le passage au tableau, on peut concevoir des activités plus **ludiques** comme par exemple contribuer à l'élaboration d'une carte mentale en ajoutant un mot au tableau. On peut aussi organiser des prises de parole où l'élève est détenteur du savoir car dans cette situation l'élève est valorisé. Lorsque j'ai abordé la description des vêtements j'ai demandé aux élèves de remplir une mini fiche sur laquelle ils devaient décrire ce que portait leur voisin et inscrire le nom de ce camarade en bas ; j'ai ensuite relevé toutes les mini fiches et les ai mises dans un boîte. Un volontaire est venu tirer au sort un papier et lire la description au tableau puis celui qui devinait de qui il s'agissait allait au tableau faire la description suivante. Cette activité a eu beaucoup de succès et les élèves qui allaient au tableau étaient très détendus et attentifs aux remarques phonologiques.

Lors de la PPC, l'élève peut être rassuré par la possibilité d'avoir une feuille avec par exemple 10 mots-clés pour guider sa production.

Lorsque c'est possible j'essaie de prévoir des PPC de groupe, les élèves prennent la parole individuellement et sont notés individuellement mais ils se sentent soutenu par le groupe. Lors d'une PPC de groupe en début d'année (*début d'année 11/08 extraits sonores cd piste 3 annexe 6*) chaque groupe avait travaillé sur une brochure de 4 pages (*annexe 2*) et devait présenter son camp de vacances. La conception de la brochure a été collective et s'est déroulée en classe uniquement (les élèves n'ont jamais pris la brochure chez eux) mais pour la production orale chaque élève devait présenter une page de la brochure, le contenu de chaque page correspondait à une fonction dans le camp de vacances (directeur, animateur, camper et organisateur) que les élèves avaient à assumer lors de leur PPC. Il y a eu deux phases d'entraînement où j'ai conseillé les élèves sur leur PPC. Le jour de l'évaluation j'ai installé une tenture et modifié la configuration des tables pour que les élèves se sentent comme dans un salon présentant des camps de vacances, ceux qui écoutaient avaient à jouer le rôle des parents c'est-à-dire choisir le meilleur camp de vacances pour leur enfant. Avant l'évaluation je leur ai laissé encore quelques minutes pour qu'ils puissent s'échauffer et faire les dernières mises au point, ils avaient le droit de s'aider de la brochure pour guider leur PPC. Après la PPC ils avaient à compléter la partie PPC d'une fiche d'auto-évaluation (*annexe 3*) L'utilisation de techniques théâtrales a été une aide précieuse pour dramatiser la prise de parole et de ce fait la dédramatiser.

Pour synthétiser, on retiendra que les éléments qui nous semblent les plus pertinents pour dédramatiser la production orale sont d'une part la fréquence des entraînements et d'autre part la diversité des exercices. Ainsi, les élèves sont **entraînés** d'un point de vue **quantitatif** et **qualitatif**. Même s'il est vrai qu'on doit entraîner l'élève à prendre la parole en situation de stress car ce sont des situations dans lesquelles il se trouvera probablement (entretien d'embauche, examen), la majorité des situations de communication se déroulent sereinement c'est pourquoi je préfère éviter de mettre l'élève dans une situation de tension (passage seul, passage au tableau, entraînement insuffisant...) la nature de l'exercice étant déjà suffisamment complexe. Les élèves vivent souvent les exercices de productions orales comme des situations d'évaluation ; expliciter et distinguer les phases

d'entraînement, d'évaluation et de remédiation ainsi qu'une réflexion sur le statut de l'erreur peuvent l'aider à appréhender cette compétence autrement.

## V L'ÉVALUATION

Lorsque l'oral est évalué beaucoup de paramètres entrent en jeu, d'une part l'oral est spontané, il est fugace, le temps de réflexion est bref et il est difficile de revenir sur d'éventuelles erreurs. Il fait intervenir une compétence liée au savoir-être et met en œuvre le système phonologique. Cela signifie-t-il qu'évaluer l'oral consiste à évaluer tous les éléments situés ci-dessus ainsi que tout ce qui est habituellement évalué à l'écrit (syntaxe, lexicale, ...) avec également comme objectif la perfection de toutes ces composantes ?

Alors que le professeur s'efforce de mettre en œuvre des stratégies pour dédramatiser la production orale et rendre son exécution plus libre, l'évaluation de celle-ci génère un **paradoxe** en produisant une situation de stress qui compromet son succès.

Comme nous l'avons vu précédemment de nombreux facteurs permettent de **dédramatiser** la prise de parole de l'élève, de le **préparer** à l'évaluation et de le mettre dans des **conditions optimales**. Pour que l'élève ne subisse inutilement une situation de tensions on peut réfléchir à une ou des manières de l'évaluer qui lui soient favorables. En plus des conditions favorisant l'entraînement et la confiance il nous semble important de présenter à l'élève les critères de l'évaluation et de le familiariser avec **différents types d'évaluation** (diagnostique, formative et évaluative) et de lui permettre de pratiquer l'auto et la co-évaluation.

En ce qui concerne l'évaluation sommative de la production, il nous semble important de **varier les critères** en fonction du type de production orale en ciblant les sous-compétences essentielles du type de production orale évaluée. Vouloir évaluer tous les critères de l'oral rendrait l'exercice difficile voire impossible à la fois pour l'élève et pour le professeur. Il est possible de modifier les barèmes des critères en fonction du type de production orale. Une production orale « par cœur » privilégiera la correction de la

phonologie, tandis que pour une production orale d'interaction on s'attachera davantage à la spontanéité et à la prise de risque. Grâce à l'annonce des critères d'évaluation, l'élève peut se fixer des objectifs à atteindre et orienter son apprentissage, **l'évaluation est dite « positive »** car l'élève constate ce qu'il est capable de faire. Fixer des critères est également positif pour l'élève car cela lui donne l'occasion de s'auto-évaluer et éventuellement de cerner les zones où il doit concentrer ses efforts pour progresser.

## **VI Remédiation**

En raison de la fugacité de l'oral, la présence de critères précis et le recours à l'auto-évaluation sont certainement des outils qui permettent à l'élève d'identifier les difficultés. Pour le critère phonologique, lors de la production « par cœur » l'idéal est de pouvoir enregistrer la production de l'élève et de lui faire identifier les écarts avec le modèle, pour les autres types de production orale ce mémoire m'a amenée à imaginer une fiche d'évaluation de l'oral qui annoncerait les objectifs (sous-compétences) de la production orale, les critères et les barèmes qui y sont associés avec une colonne pour l'auto-évaluation de l'élève, peut-être une colonne pour la co-évaluation par les camarades et une colonne pour l'évaluation du professeur. Une place pourrait être laissée pour coller un post-it phonologique sur lequel le professeur aurait noté (pendant la production orale) les erreurs de phonèmes d'une part et les erreurs d'accents de mots d'autre part. A côté du post-it on pourrait prévoir un encart pour que l'élève puisse noter d'autres remarques phonologiques (mélodie, accent de phrase...) Enfin on pourrait ajouter un tableau dans lequel l'élève classerait les objectifs en fonction de leur degré d'acquisition. Si les sous-compétences sur lesquelles il devra retravailler sont compatibles avec les objectifs de la PPC suivante, l'élève devra les reporter sur la fiche suivante sous les objectifs dans un espace appelé remédiation pour y porter une attention particulière et évaluer ses progrès en indiquant un signe = ou > après la production orale.

L'erreur fait partie du processus d'apprentissage, d'abord on la commet sans en avoir conscience, puis on l'identifie et on y réfléchit pour ensuite l'éviter et finir par l'éliminer. Mais à l'oral la question du moment pour la corriger se pose. Corriger l'erreur, lexicale, grammaticale et phonologique à tout instant bloquerait rapidement l'élève qui ose prendre la parole. En revanche, attendre trop longtemps avant de traiter l'erreur amoindrit l'impact de la correction car l'élève a souvent oublié le contexte ou la nature de l'erreur.

Trop de paramètres sont à prendre en compte pour proposer un traitement de l'erreur. La gravité de l'erreur dépend du contenu enseigné, du type de production orale tandis que l'acte de correction du professeur est motivé par la prise en compte de la personnalité de l'élève et le désir de ne pas freiner la production orale. La correction peut être faite par le professeur, par les camarades ou l'élève, l'essentiel étant de préserver le désir de prendre la parole et de proposer une démarche de traitement des erreurs pour progresser. Une sorte de compromis entre l'aisance et l'exactitude.

Les recherches de Dick Allwright et Kathleen M. Bailey dans *Focus on the Language Classroom* ont montré que lorsque le professeur laisse un peu plus de temps aux élèves pour répondre, le nombre d'erreurs baisse significativement. Il est vrai que nous nous attachons à donner la parole à tous les élèves mais peut-être serait-il intéressant d'expérimenter cette théorie sur la manière de donner la parole car si les erreurs de l'oral peuvent être réduites par ce moyen si simple et si évident : celui de laisser le temps aux élèves de réfléchir, pourquoi s'en priver ! Le CECRL ainsi l'analyse de pratiques qui vient d'être menée montrent que la prise de parole est une tâche très complexe, alors malgré l'envie d'avancer dans le programme, malgré la nécessité d'un certain dynamisme dans la classe pour captiver les élèves, peut-être n'est-il pas inutile de garder à l'esprit qu'un peu de temps avant une réponse permet de prendre en compte cette complexité, peut-être d'éviter les erreurs mais surtout peut permettre à l'élève de développer ses capacités de réflexion et d'avoir une chance de constater que cette dernière est productive.

## **VII Bilan de pratiques et conclusions**

La confrontation des instructions officielles et des recommandations du cadre CECRL avec la réalité de la classe nous permet de constater que le rapport enseignant - élève est en train de changer. L'élève habitué à écouter et obéir aux l'enseignants peut être invité à s'impliquer dans le contenu et le déroulement du cours. Dramatiser le cours de langue pour dédramatiser la production orale peut se traduire par la mise en place d'exercices prenant la forme de jeux (activités de pairwork, roleplay...) mais dont le contenu pédagogique est motivé par des objectifs et des règles clairement définis. L'élève commence par apprendre son rôle, puis à force de s'entraîner, il prend confiance et peut prendre des risques pour peut-être finir par improviser librement.

Bien entendu certains élèves ne sont pas réceptifs à ces stratégies et il arrive que l'enseignant soit impuissant face à certaines situations. Cependant, s'il adopte une attitude d'ouverture, il peut innover et embarquer la classe, ainsi que d'autres collègues, dans ses explorations et aventures pédagogiques pour permettre à tous de prendre la parole et d'y prendre plaisir.

## VIII Bibliographie

- Formateurs PLC2 anglais, Ressources *Dokeos*, ENT IUFM Montpellier.
- *Programmes de 4<sup>ème</sup> et présentation du cycle central*, ministère de l'éducation nationale
- *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Ed. Didier, 2001
- *Le portfolio européen des langues*. Ed. Didier, 2003.
- ANTIBI André. *Les notes la fin du cauchemar ou en finir avec la constante macabre*. Mathadore. ISBN 9782098996472
- BELLONNET J.P. CLAVERES M.H., *Capes d'anglais, préparation à l'épreuve sur dossier 2003-2004*, Volume I, IUFM de Montpellier.
- BERARD Evelyne. *L'approche communicative, théorie et pratique*, Ed ; Clé international, Didactique des langues étrangères, 1991. ISBN 2-19-033352-0
- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en LE*, Hachette, 1982. Coll. F. p 20.
- ALLWRIGHT Dick, BAILEY Kathleen M. *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge University Press, 1991. ISBN 0 521 26909 1
- *We can help you ! 10*, stratégies pour la classe d'anglais, CRDP de Lyon, 1999.
- *We can help you ! 7*, l'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais.
- BAILLY Danielle, *Didactique de l'anglais* volumes 1 et 2, Nathan pédagogie, Paris, 1998.
- TEXIER-NEVEUX, Genevieve, *OBJECTIF ORAL ! L'oral en classe de Langue Vivantes Etrangères au collège*, 2001. VHS, 31 minutes.
- HEATHFIELD David, *Spontaneous Speaking*, Delta publishing, Professional perspectives, 2005. ISBN 1900783924

## **IX ANNEXES**

**Annexe 1 Entraînement p30**

**Annexe 2 Evaluation PPC p31 / 32**

**Annexe 3 fiche d'auto-évaluation p33**

**Annexe 4 Critères d'évaluation annoncés + grille d'évaluation du professeur p34**

**Annexe 5 disposition en U modifiée p35**

**Annexe 6 CD extraits sonores p36**

**Annexe 1 Entraînement**, Feuille de préparation à la rencontre de Christine interaction cd piste 1 et 2

Who is Christine? ► Ask her questions and note down the answers

**Help box :**

Sorry, I don't understand,

Can you repeat, please ?

Can you spell (épeler) ..., please?

Can you speak up, please ?

Can you speak slower, please?

THEME	QUESTIONS	ANSWERS
<b>IDENTITY</b>  - Family name  - Place of birth  - Place of residence  - House description  - Family		
<b>PERSONALITY and HOBBIES</b>  - Qualities  - Hobbies  - Taste (gouts)  - Job / projects  - England		



welcome!!

IF YOU ENJOY...

rocke packing  
white-water  
rafting



tennis

swimming



THIS IS THE PLACE FOR YOU!!!

you can also do...

horse  
roundup

tree climbing

rock-climbing

biking  
bimbling  
rafting

games group

# A TYPICAL DAY AT CAMP...

8.30 am	get up
9.00 a.m	breakfast
9.45 a.m	shower/clean the camp
10.15 a.m	expedition
10.30 a.m	sport of ball ex: football, handball, basket ball or baseball...
NOON:	Lunch
13.00 p.m	free time
14.00 p.m	water activities ex: canoeing, white water rafting or swimming...
16.00 p.m	Snack
17.00 p.m	games group
18.00 p.m	come back to camp
18.30 p.m	free time
19.30 p.m	Dinner
20.30 p.m	social activities BOOM!!!

Annexe 3 fiche d'auto-évaluation séquence « summer camp »

## EVALUATION DE MON TRAVAIL EN GROUPE

Mon nom : \_\_\_\_\_ ma classe : \_\_\_\_\_  
Dates des cours concernés : \_\_\_\_\_

### Travail en équipe :

- Mon groupe est dynamique et actif, c'est aussi grâce à moi..... 😊
- Je me laisse porter par les autres et intervins parfois..... 😐
- Je m'agite et/ou je travaille peu et/ou n'aide pas assez mon groupe..... 😞
- Mon groupe travaille en équipe, chacun sa tâche et ensuite nous nous coordonnons..... 😊
- Nous avons essayé de répartir les tâches mais ce n'est pas encore assez..... 😐
- Nous faisons tous la même chose et avons eu du mal à terminer avant la fin du temps donné..... 😞

### Prise de parole

- Accent : 😊  Presque comme un anglais... 😐  proche de l'anglais... ou... 😞  je parle « à la française ».
- Je parle 😊  assez fort... 😐  pas assez fort... 😞  je ne suis pas intervenu.
- J'articule... 😊  clairement... 😞  pas assez clairement.
- J'arrive à expliquer le document...  
😞  pas du tout ... 😐  un peu... 😊  presque tout... 😊  totalement
- Je regarde... 😊  la classe... 😞  ma feuille...  
😊  Je ne lis pas, je me réfère à mes notes 😞  je lis mon texte.
- Mes phrases sont correctes grammaticalement / lexicalement..... 😊
- Il y a des confusions grammaticales qui ne gênent pas la compréhension..... 😐
- Il y a vraiment beaucoup trop d'erreurs..... 😞
- Je parle assez lentement pour permettre aux autres de noter si besoin..... 😊
- Je vais vite pour me débarrasser des phrases à dire..... 😞
- J'interviens pour corriger ou pour reprendre si quelqu'un n'a pas compris..... 😊

### Ecoute des réponses / trace écrite au tableau

- Je note une croix pour chaque intervention pendant ce moment du cours : (date(s)).....
- Je reprends les propos des autres groupes pour aider à faire la trace écrite :
- de nombreuses fois..... 😊  un peu mais pas assez..... 😐  très peu / pas du tout... 😞
- J'écoute, j'ai du mal à comprendre mais j'essaie alors de poser des questions
- Toujours si besoin..... 😊  un peu mais pas assez..... 😐  très peu / pas du tout... 😞
- Je n'écoute pas / je n'essaie pas, j'attends que le professeur note des réponses au tableau..... 😞
- J'aide à identifier et expliquer les mots nouveaux, les points de phonétique ou de grammaire :
- de nombreuses fois..... 😊  un peu mais pas assez..... 😐  très peu / pas du tout... 😞

Notes / Commentaires / conseils :

## Annexe 4 Critères d'évaluation annoncés + grille d'évaluation du professeur

### Critères d'évaluation orale

#### 1 Savoir être /5

Parler fort, regarder le public, ne pas regarder ses notes, attitude adaptée, esprit de groupe et respect d'autrui.

#### 2 Phonologie /5

effort d'accent anglais, prononciation, accentuation, intonation.  
Attention à la prononciation du « I » « R » du « TH » du « -ING »

#### 3 Correction grammaticale : /5

accords sujet-verbe  
accords des noms (pluriel)  
syntaxe : se faire comprendre, ordre des mots, place de l'adjectif.

#### 4 Vocabulaire et originalité /5

Richesse du vocabulaire  
Originalité de la présentation

### Grille d'évaluation du professeur

4°1	name	Savoir être	Phonologie	Correction grammaticale	vocabulaire originalité
Group					
Director		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Counsellor		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Camper 1		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Camper 2		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Supervisor		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Annexe 5 disposition en U *modifiée*



## **Annexe 6 CD extraits sonores**

Pistes 1 et 2 : interaction : interview de l'intervenante anglophone (entraînement)

Piste 3 PPC « Summer camp » (Evaluation)