

Dominique DELASALLE

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE ?

Résumé : Cet article fait un bilan de la mise en place progressive de tests d'évaluation sommative en anglais au cycle 3. Au fur et à mesure de la généralisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue à l'école élémentaire, l'évaluation des compétences langagières est devenue une nécessité, mais des obstacles subsistent, pour des raisons à la fois historiques et épistémologiques. Une tendance générale est perceptible pour l'observateur : on passe peu à peu d'une évaluation centrée sur des savoirs à une évaluation des compétences, du mot au scénario.

Mots clefs : Evaluation, anglais au cycle 3, cadre européen commun de référence (CECR), outils et pratiques d'évaluation, scénario.

Pour asseoir le statut de discipline à part entière d'une langue vivante étrangère à l'école, des pratiques d'évaluation sont nécessaires, surtout dans le contexte français où l'on connaît l'importance accordée aux notes, même si celles-ci sont souvent peu aptes à éclairer sur le niveau de compétence réel atteint par les élèves, comme le rappelle un numéro récent du *Monde de l'Education* (février 2006). Maintenant que les programmes de langues sont adossés au cadre européen commun de référence, comment s'y prendre pour évaluer ? Quelles compétences privilégier ? Quels outils d'évaluation adopter ?

Nous prendrons en compte le contexte dans lequel l'évaluation en langues à l'école élémentaire s'est peu à peu développée avant d'examiner certains outils d'évaluation. Puis, nous rendrons compte des résultats d'une enquête sur les pratiques d'évaluation de l'oral en anglais, réalisée dans le Calvados. Enfin, nous ferons état de pratiques prometteuses avant de présenter un outil d'évaluation mis au point par une équipe pluri-catégorielle.

1- UN CONTEXTE EN PLEINE EVOLUTION

Même à l'époque de l'initiation aux langues à l'école, quelques intervenants jugeaient nécessaire d'évaluer les élèves. Mais, comme les précédents dans ce domaine étaient peu nombreux et que l'évaluation ne semble pas être un domaine suffisamment travaillé en formation initiale¹, si l'on en juge par les demandes récur-

¹ Cf. Enquête interne, évaluation de la formation par les stagiaires, IUFM de Basse Normandie,

rentes de formation à l'évaluation en formation continue et formation des maîtres ressources, ce fut l'époque des balbutiements.

Même si un numéro de la revue *Alice* (juin 1991) propose aux enseignants, dès 1991, des pistes pour l'évaluation, il faut reconnaître que la diffusion de pratiques d'évaluation pertinentes fut lente et laborieuse. Ceci n'est guère étonnant vu le contexte de départ. En effet, en 1992, l'inspecteur Favard², qui soulignait la grande motivation des élèves alors concernés par l'initiation à une langue étrangère, lui attribuait deux causes essentielles : une approche résolument ludique et l'absence de notes et d'exigences scolaires. Des telles affirmations amènent à se poser des questions, souvent soulevées lors de stages de formation continue des enseignants du 1^{er} degré : évaluation et motivation ne sont-elles pas incompatibles ? L'absence de notes rime-t-elle avec l'absence d'exigences ? On peut faire remarquer bien sûr que les élèves, dans d'autres disciplines évaluées à l'école, continuent pourtant d'être motivés ; que l'on peut ne pas noter, mais être exigeant tout de même. Toutefois, tant que l'enseignement-apprentissage des langues à l'école n'a pas été en voie de généralisation, la question n'a pas été tranchée. Il a fallu attendre le bulletin officiel du 2 juillet 1998 pour voir figurer la recommandation suivante : *le maître doit veiller à évaluer les progrès en compréhension et en production de tous ses élèves.*

La formulation est intéressante à plus d'un titre :

- le maître n'est pas clairement enjoint d'évaluer ;
- il lui est conseillé de mesurer *les progrès* de tous ses élèves, donc d'opter pour une évaluation positive ;
- on n'insiste pas sur l'évaluation de la dimension orale des apprentissages, comme si cela semblait aller de soi, ce que les pratiques de classe ne démontrent pas toujours, loin s'en faut, dans le cadre d'évaluations sommatives ;
- il s'agit d'évaluer *tous* les élèves, ce qui pose toujours des problèmes de mise en œuvre quand on décide d'évaluer en expression orale³.

L'insuffisance des recommandations, notoires d'autant plus que les intervenants en langues ne sont souvent pas très spécialisés et encore moins experts en ce qui concerne l'évaluation dans ce domaine, a conduit à approfondir la réflexion sur le sujet. Ce problème a notamment été abordée en 1999, lors de stages inter-académiques de formation sur l'enseignement-apprentissage des langues à l'école. A l'époque, la réflexion avait porté notamment sur la nécessité de l'évaluation, à la fois pour affirmer le statut de discipline scolaire de la LV, pour mesurer les progrès des élèves et pour accompagner les progressions censées être élaborées par les enseignants. On avait très justement insisté sur les difficultés que pouvait poser aux évaluateurs la priorité accordée à l'oral. Cette priorité devrait s'accompagner d'un pendant en termes d'évaluation de l'oral, pratique parfois quasi inexistante au ni-

résultats consultables sur le site de l'IUFM.

² Cité dans *Come along, Kids, Teaching English to Primary Learners*, CRDP Midi-Pyrénées (p. 21).

³ « Dans le temps de la classe, les effectifs actuels moyens des classes ne permettent qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chacun des élèves » (Garcia-Debanc 2004).

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

veau du collègue, même si les choses évoluent rapidement étant donné l'adossement des nouveaux programmes au cadre européen de référence et la nécessité maintenant reconnue d'évaluer les élèves en interaction orale, aussi bien qu'en compréhension de l'oral et en expression orale.

2- DES PRATIQUES RELATIVES A L'ORAL PEU DEVELOPPEES DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE

La tâche des enseignants du primaire n'est pas facilitée non plus par les pratiques dominantes en termes d'enseignement du français à l'école. Ce qui frappe quand on lit les programmes de l'école, c'est le peu d'importance accordée à la compréhension de l'oral. En effet, on rappelle dans *Qu'apprend-on à l'école maternelle* (p. 64), aux parents notamment, que les objectifs fondamentaux de l'école sont parler, lire, écrire, compter, comme si comprendre à l'oral allait de soi⁴. On admet tout de même que « Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre » (ibidem p. 63). Mais la parole de l'autre reste bien souvent limitée à celle du maître et des autres élèves. Peu d'enfants de maternelle deviennent « familiers des sons caractérisant d'autres langues » (ibidem). Peu d'enseignants se sont lancés dans des pratiques d'éveil aux langues. Rares aussi sont ceux qui mettent en œuvre les recommandations d'Evelyne Charmeux⁵ ou qui évaluent la compréhension de l'oral en français comme le soulignent les chercheurs de l'INRP : « dans l'évaluation de l'oral, il importe donc de ne pas se borner à une prise en compte exclusive de la production verbale, comme on le fait généralement, mais de concevoir aussi une évaluation et un apprentissage de l'écoute. » (Garcia-Debanç et Plane 2004 : 271)

Quant à l'expression orale, elle est le plus souvent mise en œuvre lors d'exposés que font les élèves au cycle 3 (ibidem p. 64). Les élèves disposent toujours, en amont de l'exposé, d'un temps de préparation quasi exclusivement utilisé pour de la recherche d'informations. Fort minoritaires sont ceux qui vont pouvoir réellement

⁴ Cette liste fait d'ailleurs étrangement écho à ce que les auteurs de manuels d'anglais du début du XX^e siècle se fixaient comme objectifs : amener les élèves à parler, lire et écrire en langue étrangère. L'importance de l'écoute, de la compréhension de l'oral dans les apprentissages s'est peu à peu affirmée au cours du siècle, surtout en ce qui concerne l'anglais et le français langue étrangère. Pour les langues moins opaques, dont le rapport graphie/phonie est plus transparent (italien, espagnol, etc.), l'entraînement à la compréhension de l'oral continue à se développer peu à peu. Le tout récent programme pour l'enseignement des langues au collège devrait accélérer les évolutions. Mais dans le cadre de l'enseignement - apprentissage du français à l'école, la compréhension de l'oral est peu souvent mentionnée.

⁵ « Il semble aujourd'hui essentiel d'habituer les enfants très jeunes à entendre les divers accents du français, à comprendre ce qui est dit, quelle que soit la prononciation de celui qui parle. [...] Enseigner le français oral, c'est enseigner les diverses réalisations phonétiques du système phonologique français ; c'est rendre les élèves capables d'entendre comme semblables des formulations prononcées différemment. La variation est au cœur de la maîtrise langagière, en écoute comme en prononciation » (Charmeux 1996, 67).

s'entraîner à cette prise de paroles en continu qui sera pourtant évaluée alors même que « l'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'enseignement et son évaluation est souvent jugée difficile » (idem p. 264).

L'interaction langagière, quasiment jamais évaluée, est le maillon le plus faible du dispositif de développement des compétences orales. Des moments d'échanges entre élèves existent, rituels de mise en route de la semaine par exemple, mais ils ne font que rarement l'objet d'une progression programmée, de construction systématique d'apprentissages spécifiques, les élèves intervenant souvent sur la base du volontariat.

3- DES OUTILS PERFECTIBLES

Malgré tout, un peu partout en France, mais entre autres dans les académies de Caen et de Rouen, s'est développée au fil des années une réflexion sur ce que peut-être une évaluation en langue vivante au cycle 3. Il y a plusieurs années déjà et alors que le cadre commun européen de référence n'était pas encore à l'ordre du jour, l'académie de Rouen avait élaboré un document⁶ afin de pouvoir évaluer les élèves à la fin du cycle 3. Ce document a été ensuite utilisé dans l'académie de Caen, et l'inspectrice pédagogique régionale de l'époque avait souhaité une utilisation assez généralisée de ce document en mai/juin 2002. Malheureusement, les résultats détaillés de ce dispositif n'ont pas été diffusés. On sait seulement que les élèves avaient plutôt bien réussi les différentes épreuves, sauf la dernière, seule épreuve vraiment complexe d'expression écrite qui nécessitait la mobilisation d'acquis bien stabilisés puisqu'il s'agissait pour les élèves d'écrire une lettre à un correspondant. Dans le cadre des formations des maîtres ressources du Calvados, nous avons examiné de près cette évaluation, élaborée à un moment où l'apprentissage d'une langue vivante n'était pas encore généralisé. A l'heure actuelle, on peut sans doute demander davantage aux élèves en termes de compréhension de l'oral. Il faut aussi faire remarquer que cette évaluation accorde beaucoup de place à un repérage quasi exclusif de vocabulaire : couleurs, prépositions, quelques verbes et substantifs. Elle ne permet pas de vérifier ce qui figure dans les programmes à la rubrique : « *construction du sens de ce qu'on entend* ». Jamais l'enfant n'entend une conversation où alternent questions et réponses, par exemple. Toutefois, cet outil a eu le mérite d'initier des pratiques d'évaluation et a servi à faire avancer la réflexion sur ces pratiques. On s'est rendu compte que certains aspects du dispositif manquaient de fiabilité. Jusqu'en 2005, par exemple, c'est l'enseignant de la classe qui lisait ce que les élèves devaient entendre, ce qui entraînait une grande variabilité de la difficulté à comprendre d'une classe à l'autre et rendait périlleuse la comparaison des résultats.

Même certains outils proposés par le ministère et qui figurent sur le site *Banqoutils* ne satisfont pas les enseignants. Trop faciles ou très peu discriminants pour certains, d'autres sont hors de portée d'enfants de cycle 3. Ceux qui sont proposés

⁶ Voir le document en annexe 1

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

par exemple en compréhension de l'oral afin de vérifier la capacité de mémorisation des enfants, ont été testés par les maîtres ressources du Calvados et les formateurs de l'IUFM. Tous ont obtenu des scores médiocres. En effet, sans avoir le droit de prendre aucune note, l'élève doit emmagasiner en mémoire de travail un nombre considérable de mots qui la saturent très rapidement. On peut se demander si la faisabilité des tâches proposées a été bien testée.

Mais les outils ne font pas à eux seuls évoluer les pratiques. Encore faut-il que les enseignants aient bien conscience du travail spécifique à mener dans le domaine de l'évaluation de l'oral. Il nous semble fondamental de faire prendre conscience le plus tôt possible en formation initiale de la nécessité de travailler le transfert en compréhension, c'est-à-dire la capacité à comprendre des énoncés déjà rencontrés prononcés par différents locuteurs dans d'autres contextes. L'évolution récente de l'épreuve de langues au concours de professeur des écoles, qui a entraîné la suppression du test de compréhension de l'oral, ne facilite d'ailleurs pas la tâche des formateurs.

3- UNE DIFFICULTE MAJEURE : L'EVALUATION DES COMPETENCES

Après des années de sensibilisation puis d'initiation à une langue vivante pendant lesquelles la dimension évaluative était presque totalement absente des pratiques, les enseignants du primaire qui ont des groupes d'élèves en charge depuis les débuts des expérimentations ont souvent du mal à s'adapter à la nouvelle donne, l'évaluation des compétences des élèves à l'oral, indissociable d'un véritable apprentissage en milieu institutionnel. L'inspection générale avait déjà noté ce travers dans le domaine de la compréhension de l'oral : « Les vérifications sont le plus souvent collectives et nombre d'enfants parviennent à effectuer la tâche demandée par simple imitation de leurs camarades, et non par ce qu'ils ont compris »⁷. Une enquête récente sur les pratiques d'évaluation des maîtres du primaire vient confirmer ces constatations.

Dans le département du Calvados, un questionnaire destiné à tous ceux qui interviennent dans les écoles pour enseigner l'anglais a été diffusé. Ce questionnaire visait à cerner les pratiques d'évaluation, afin d'ajuster au mieux la formation continue dans ce domaine et d'éviter des ruptures entre les pratiques d'évaluation à l'école et au collège. Ce questionnaire, d'abord renseigné par plusieurs groupes d'enseignants en stage de formation continue premier degré, a été par la suite modifié et complété après avoir été soumis à l'équipe départementale des maîtres ressources en langues qui a accepté de participer à sa diffusion et à la collecte des informations. Une centaine de questionnaires a été retournée. On ne peut nier les difficultés de cette collecte d'informations sur les pratiques d'évaluation. Les absences de retour des circonscriptions sont fréquentes. Serait-ce que l'évaluation pose problème ?

⁷ Rapport de l'inspection générale sur l'enseignement des langues à l'école, février 2001-05, p. 15.

Quelques tendances

Si l'on examine les réponses données, quelques tendances se dégagent :

29% des enseignants qui ont répondu disent ne pas évaluer les élèves en compréhension de l'oral. Parmi les 71% qui évaluent, les pratiques sont diverses et peuvent surprendre : dans 53% des cas, les élèves ont à réagir à la seule voix du maître qui donne des consignes ou lit des histoires. Souvent, les enfants réagissent avec des gestes pour montrer qu'ils ont compris et assez souvent collectivement. Comment savoir alors qui a vraiment compris et ce qui a été compris exactement ?

43% des enseignants n'évaluent pas l'expression orale, mais les autres l'évaluent-ils vraiment ? On a l'impression qu'il s'agit plutôt de répétition différée car très souvent les élèves récitent une scène apprise par cœur. La mise en œuvre de travail en binômes et de saynètes sert parfois à évaluer simultanément compréhension et expression, mais dans le cadre de saynètes répétées, on se rend bien compte que l'élève n'exerce pas vraiment son écoute. Il sait déjà ce que son camarade va lui dire. Il n'est pas non plus vraiment capable d'interagir de façon quasi spontanée, en construisant ses énoncés au fur et à mesure des interventions de son interlocuteur. Nous sommes encore assez éloignées des exigences en matière d'interaction telles qu'elles sont précisées dans le cadre européen, niveau A1, qui est l'objectif en fin de parcours en langues à l'école élémentaire⁸.

Les enseignants font preuve d'honnêteté quand ils donnent les raisons pour lesquelles ils n'évaluent pas. Plusieurs disent qu'ils n'avaient pas la moindre idée de ce qu'ils pouvaient évaluer ou sur les façons possibles de le faire avant les stages de formation continue ou les journées d'animation pédagogiques. Ils se sentaient pris au dépourvu, particulièrement en expression orale. Il est vrai qu'ils ne peuvent guère s'appuyer sur des pratiques régulières d'évaluation précise de l'expression orale des élèves en français, comme nous l'avons déjà signalé. Certains maîtres expliquent qu'il n'est pas facile pour eux, sans supports audio disponibles dans leurs écoles, d'évaluer les élèves autrement que par l'intermédiaire de leur propre voix. L'un d'entre eux déplore même qu'il n'y ait pas de magnétophone dans son école⁹.

L'absence d'évaluation est encore plus marquée dans les pratiques des différents intervenants anglophones : assistants ou locuteurs natifs. Sans formation, comment pourraient-ils assurer convenablement cette tâche déjà difficile pour des enseignants qui ont pourtant l'habitude d'évaluer les élèves dans d'autres disciplines. Quand certains s'y essaient, les tests proposés aux élèves révèlent parfois des surprises. Nous ne citerons qu'un exemple d'exercice élaboré par un assistant :

⁸ Prendre part à une conversation, niveau A1 : « Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. » Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes (2001, 20).

⁹ L'inspection générale avait déjà noté des déficiences en termes de matériel à la disposition des enseignants dans les écoles : « les appareils ne sont pas nombreux ni de bonne qualité », ainsi que la sous-utilisation du matériel existant : « le magnétophone est généralement mis à contribution pour faire écouter une chanson, un dialogue, mais peu utilisé pour mener un travail de compréhension structuré » (rapport déjà cité, p. 15).

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

Mettez les phrases suivantes en anglais :

1. Il porte les jeans bleus
2. Je porte un pull rouge
3. Elle porte les chaussettes vertes.

Les corrections apportées au travail de l'élève montrent que l'assistant attendait des phrases au présent simple pour les phrases 1 et 3, une phrase au présent -ing pour la phrase 2. Sa médiocre connaissance du français est perceptible, elle a mis l'élève en difficulté. Il est évident que le maître de la classe n'a pas participé à l'élaboration du test. De tels dysfonctionnements sont regrettables et préjudiciables pour les élèves.

3- DU MOT AU SCENARIO

Que la perspective soit diachronique ou synchronique, une évolution sensible se dégage. Peu à peu, on passe d'une évaluation écrite souvent très centrée sur la vérification de l'acquisition de mots de vocabulaire à une meilleure prise en compte des compétences des élèves et des activités langagières auxquelles ils ont été entraînés. Ceci est possible grâce à la mise en place de tâches complexes, proches du réel de la communication, ayant plus de sens pour l'élève. En annexe, le lecteur pourra consulter quelques tests sommatifs fabriqués par des intervenants divers. On remarquera que des pratiques très hétérogènes peuvent être recensées. Certains tests sommatifs de 2003 (cf. annexe 3) ne sont pas de meilleure qualité que des tests élaborés quelques années plus tôt (cf. annexe 2). Si l'on compare les annexes 2 et 3, on s'aperçoit que le test le moins récent s'efforce de tester la compréhension de l'oral (ex. 1 et 4), prend en compte des énoncés que l'élève a entendus et travaillés en interaction (ex. 3) sollicite l'élève pour qu'il construise des phrases aussi bien affirmatives qu'interrogatives (ex. 5), l'invite à décrire une image (ex. 5). Par contre la dimension orale est totalement absente du test le plus récent, ainsi que toute dimension revoyant à des pratiques interactives. Il se limite à vérifier que l'élève maîtrise la forme écrite de mots de vocabulaire.

Les tests les plus réducteurs sont souvent réalisés par des individus isolés, très peu formés : assistants ou maîtres habilités de longue date et sans réelle compétence dans le domaine des langues (cf. la consigne « *traduce the colours* » dans l'annexe 3). On perçoit bien l'intérêt d'un travail davantage collectif dans ce domaine, mais toujours difficile à réaliser dans les petites écoles rurales. On ne peut que souligner aussi la nécessité d'un accompagnement de certains et le rôle essentiel que peuvent ici jouer les maîtres ressources en langues. On voit que la tâche est immense si l'on veut « développer une véritable culture d'évaluation spécifique qui ne néglige pas les compétences », ce que souhaitait l'inspection générale dans son rapport de 2001 sur l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

Des pratiques pourtant prometteuses

Un récent mémoire de Cafimf portait sur le sujet suivant : *Attitude des élèves et modalités d'évaluation, dans le domaine de l'enseignement des LVE à l'école, en quoi des dispositifs d'évaluation peuvent-ils contribuer à favoriser la motivation des élèves et leur entrée dans les apprentissages ?* A la lecture de ce mémoire, il apparaît que certains intervenants ou maîtres du primaire osent se lancer dans des modalités d'évaluation que beaucoup de nos collègues du secondaire hésitent à mettre en place. Ils testent la compréhension orale de leurs élèves à partir d'extraits d'interviews d'anglophones qu'ils ont enregistrés (assistants par exemple ou enfants rencontrés lors d'une période de formation en Grande Bretagne). Ils testent individuellement sur cassette la production orale de chaque élève qui est ensuite écoutée par le maître (cf. annexe 4). Les remarques de celui-ci à propos de la prestation de l'élève sont également enregistrées sur la cassette que l'enfant et ses parents peuvent ensuite écouter chez eux. Il s'agit ici d'une évaluation d'un aspect de la compétence d'expression orale, évaluation à la fois sommative mais aussi formative et de plus partagée, prémisses du « dialogue » que peut devenir une évaluation bien menée (cf. Hadji 1989 : 105).

Il faut noter aussi que des intervenants réalisent avec leurs élèves des enregistrements vidéo de certains temps forts de l'apprentissage : élèves en interaction en fin de séquence par exemple. Ces enregistrements vidéo peuvent ensuite faire l'objet d'une évaluation en commun des productions. Il s'agit alors bien d'une évaluation d'élèves en interaction langagière. Ces enregistrements peuvent aussi être transmis aux professeurs de collège qui pourront juger sur pièce ce que les élèves sont capables de faire. Dans le cadre de l'outil académique développé dans le Calvados¹⁰, les enseignants sont incités à élaborer différents projets, dont au moins une fois par an la préparation d'une rencontre avec un anglophone. Le jour J, il est utile de filmer les échanges et de revenir ensuite sur les productions des uns et des autres. Cette manière d'évaluer donne sans aucun doute plus de sens aux apprentissages. Elle est incluse dans la progression, c'est aussi son aboutissement.

Il nous faut aussi en tant que formateurs faire mieux connaître les portfolios élaborés dans le cadre du conseil de l'Europe¹¹. Le portfolio pour le primaire a été présenté et diffusé pendant l'université d'automne 2002 consacrée aux langues à l'école. C'est un outil connu par les maîtres ressources, mais il faut avouer que pour l'instant, malgré les incitations, il est encore très peu utilisé, du moins dans l'académie de Caen.

¹⁰ Leclancher et Perrotel (2005) *Un outil d'enseignement-apprentissage pour l'ensemble du cycle 3 : état des réflexions d'une équipe*. Cet outil sera mis en ligne sur le site de l'IUFM de Basse Normandie fin 2006.

¹¹ L'académie de Caen a été pilote dans ce domaine. Mais, malgré les efforts financiers du Conseil Régional de Basse Normandie, (tous les élèves de seconde de l'académie pouvaient bénéficier d'un portfolio gratuit à la rentrée 2001), les enseignants sont encore très réticents à utiliser le portfolio avec leurs élèves, que ce soit au lycée, au collège ou à l'école. Dans ce domaine aussi, une formation s'impose.

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

Un test d'évaluation mis au point par une équipe

Lors de leur dernier stage de formation continue, les maîtres ressources du département du Calvados ont souhaité élaborer un outil d'évaluation de fin de parcours en langues à l'école qui ne teste pas que des connaissances lexicales, grammaticales ou phonologiques, mais bien des compétences. Voici sa présentation à destination des enseignants du primaire.

Présentation de l'outil d'évaluation

L'évaluation que nous vous proposons s'adresse à des élèves qui auront suivi un enseignement de langue de deux à trois ans entre CE2 et CM2.

Elle a été établie à partir du Cadre Européen Commun de références niveau A1 et des programmes en vigueur.

Elle a été conçue par une équipe pluri-catégorielle du Calvados comportant les maîtres animateurs en langues vivantes étrangères intervenant au quotidien dans les classes, le conseiller pédagogique départemental ELVE et des formateurs de l'IUFM.

Cette évaluation porte sur les cinq domaines de compétence figurant dans le Cadre Européen : compréhension de l'oral, expression orale, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite.

L'évaluation est construite autour d'un scénario : Une enfant anglophone laisse un message sur un répondeur. L'élève doit prendre connaissance du message et y répondre. Puis il reçoit un mail et y répond également.

L'interaction sera évaluée à part, les élèves travailleront en groupe.

Il est bien évident que l'on n'attend pas des élèves, à l'écrit comme à l'oral, une compréhension exhaustive des documents.

L'élève doit avoir été habitué à construire du sens à partir d'éléments repérés dans des documents si possible authentiques.

Les thématiques présentes dans les documents sont suffisamment variées pour que chaque groupe-classe puisse réussir.

Cet outil d'évaluation peut être adapté selon le matériel disponible dans chaque classe.

Finalités de l'évaluation :

Cette évaluation doit permettre de faire le bilan des compétences développées en langue avant l'entrée en 6^{ème}. Elle permettra d'une part à l'enseignant de la classe d'ajuster son enseignement pour faciliter la réussite de ses élèves et d'autre part apportera des informations complémentaires aux enseignants de collège.

Conditions de passation :

Il faut veiller à présenter les tâches de la façon la plus simple et la plus rassurante. Toute appréhension de la part des élèves risquerait de nuire à leur réussite. Les consignes de passation sont destinées à uniformiser les conditions d'évaluation de façon à placer tous les élèves dans la même situation. Il est important de les appliquer strictement.

L'un des intérêts majeur de cette évaluation est le scénario proposé à l'élève, proche de ses pratiques sociales de référence : écouter un message sur un répondeur, en laisser un à son tour, consulter son courrier électronique et répondre à un message, activités banales pour un élève de l'an 2000. Testée à la rentrée dans quelques

D. DELASSALLE

classes de 6^{ème} pour s'assurer de la faisabilité et de la fiabilité de l'outil, elle semble bien correspondre à ce que les élèves sont capables de faire après 2 ou 3 ans d'apprentissage de l'anglais. Les enseignants de collège qui ont bien voulu la faire passer à leurs élèves ont tous remarqué que ces derniers ont pris plaisir à travailler, ce qui indique qu'elle est adaptée au public visé. Cet outil sera utilisé dans un certain nombre de classes à la fin de l'année scolaire 2005/06 et les résultats feront l'objet d'une analyse. Si l'on examine de plus près les tâches proposées aux élèves, on remarque que ces derniers auront l'occasion de pratiquer les cinq activités langagières présentées dans les programmes et le CECR. Tout en pratiquant ces activités, l'élève fait la preuve qu'il peut déjà, même en début d'apprentissage, jouer un rôle d'acteur social, pas seulement mémoriser du vocabulaire ou des structures ou ne faire que répéter des formules apprises par cœur.

Le développement et la mise à disposition de tout enseignant de tels outils, devraient avoir un effet en retour sur les pratiques d'enseignement-apprentissage en classe et favoriser le développement d'activités langagières davantage axées sur le sens. Les tâches proposées par l'outil élaboré dans le Calvados peuvent paraître ambitieuses, mais elles ont été conçues par des personnels en prise au quotidien avec les réalités du terrain et oeuvrant chaque jour à l'amélioration qualitative de l'enseignement-apprentissage des langues à l'école. Le temps et la réflexion nécessaires à l'élaboration d'un tel outil plaident pour la possibilité de donner à des équipes pluricatégorielles l'opportunité et les moyens de travailler ensemble à la construction d'outils utiles à tous et qui s'amélioreront grâce à la prise en compte des remarques des collègues qui en feront usage, tout ceci contribuant à développer des habitudes communes d'évaluation, une culture commune. Reste à construire des pratiques convergentes en termes d'évaluation à l'école et au collège afin d'assurer au mieux la continuité des apprentissages et le développement de solides compétences chez l'élève dans toutes les activités langagières.

En dernier lieu, nous insisterons sur la nécessité d'une formation des maîtres de qualité, à la fois dans le premier degré et dans le second degré, et pourquoi pas simultanément, pour permettre aux enseignants de devenir des professionnels plus avertis tant dans le domaine de l'évaluation en langue que dans l'accompagnement des élèves divers qui leur sont confiés.

Dominique DELASSALLE
IUFM de Basse Normandie

Summary : This article considers the progressive setting up of summative assessment tests in English, at primary school level, key-stage 2. As teaching/learning a foreign language became the norm in French schools, assessing language skills proved to be a must. However, there are still obstacles on the way, both for historical and epistemological reasons. A general trend is noticeable: the assessment of skills is progressively gaining ground over the assessment of mere knowledge; one goes from words to a scenario

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

Key-words : Assessment, english at key stage 2, common European framework, assessment tools and procedures, scenario.

Bibliographie

- CANDELIER M. (2003) *EVLANG, Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. (2004) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris : Hatier.
- CHARMEUX E. (1996) *Apprendre la parole*. Toulouse : Sedrap Education.
- CORNAIRE C. (1998) *La compréhension orale*. Paris : Clé international.
- HADJI C. (1989) *L'évaluation, règle du jeu, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- MINISTERE D'EDUCATION NATIONALE (2002) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les Nouveaux programmes*. Paris : CNDP.
- Portfolio européen des Langues* (2001). CRDP Basse Normandie, Didier.
- RAPPORT DE L'INSPECTION GENERALE (1999) *La place de l'oral dans les enseignements*. Paris : La Documentation Française.
- SCOFFONI A., RICHON & BELLETO-SUSSSEL (2001) *L'enseignement des langues étrangères dans le primaire*. Rapport n° 2001-605.
- SCOFFONI A. (2002) Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes de l'école primaire.

ANNEXES

ANNEXE 1-A

ACADEMIE DE CAEN ANNEE SCOLAIRE ~~1999-2000~~

TEST ACADEMIQUE D'ANGLAIS A DESTINATION DES CM2

ECOLE DE

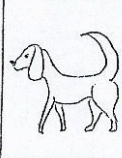


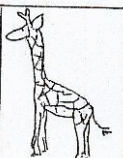


NOM de l'élève Date

COMPREHENSION ORALE

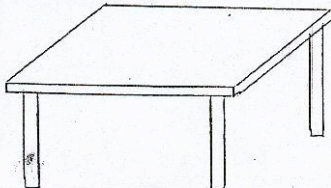
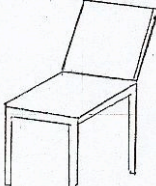
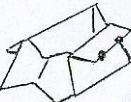
I Dictée de nombres : écris les nombres en chiffres. 0 1 9 4 7
+ mm.

..... / / / / / / /

II Ecoute et colorie. 0 1 9 4 7




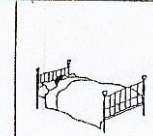

					
--	--	--	--	---	--

III Ecoute et dessine. 0 1 9 4 7

		
---	---	--

IV Ecoute et écris les noms des enfants : Bob, Sam, Tom, Tim, Paul. 0 1 9 4 7

Illustration : « Jamboree » (Nelson)

				
---	---	---	--	---

Groupe de pilotage académique L.V. Anglais - Rouen - Liaison Ecole - Collège
F. Lang - M. Facq - B. Vittecoq - F. Warret-Joan

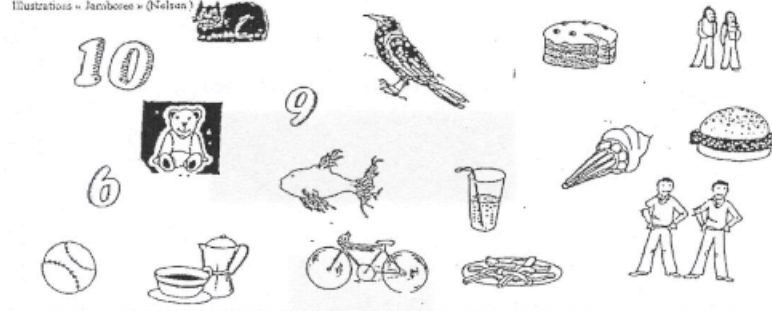
1

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

ANNEXE 1-B

V Ecoute et entoure les dessins dont on parle.
Illustrations - Jamboree - (Nelson)

0 1 9 4 7



COMPREHENSION ECRITE

VI Lis et associe chaque question à la réponse correspondante. Reporte tes réponses dans le tableau.

0 1 9 4 7

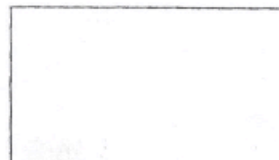
- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| (a) How old are you ? | . I'm fine. (1) |
| (b) How are you ? | . My name's Mary. (2) |
| (c) What's your name ? | . Green. (3) |
| (d) What's your favourite colour ? | . I'm ten. (4) |
| (e) Have you got a sister ? | . No, I don't, I prefer tea. (5) |
| (f) Do you like milk ? | . No, I've got a brother. (6) |

a	
b	
c	
d	
e	
f	

VII Lis et dessine la tête du monstre.

0 1 9 4 7

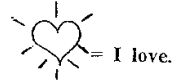
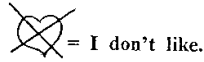
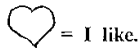
*My monster has got a big head.
 On his face, my monster has got two blue noses, three eyes and a green mouth.
 My monster has got red hair but no ears.*



ANNEXE 1-C

VIII Lis les trois textes puis dessine les coeurs dans le tableau selon les goûts des trois enfants.








0 1 9 4 7



COLIN : « I like hamburgers and apples . I don't like milk . I love ice-cream . »

SARAH : « I love milk and bananas . I like chicken and ice-cream . I don't like apples . »

ANDY : « I don't like milk and apples . I love bananas . I like chicken and tomatoes . »

							
COLIN							
SARAH							
ANDY							

EXPRESSION ECRITE

IX Ecris une lettre en anglais à un correspondant qui ne connaît que cette langue. Tu te présentes, tu dis ce que tu aimes etc ... Tu peux t'aider des exercices VI et VIII. N'oublie pas la date.

0 1 9 4 7

Date

.....

.....

.....

.....

.....

.....

QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

ANNEXE 2

Evaluation

Name :

School :

date :

1.

1	2	3
E		

1	2	3
B		

1	2	3
F		

1	2	3
A		

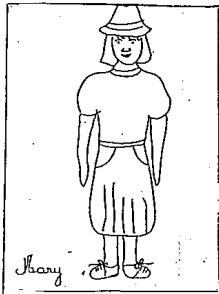
1	2	3
D		

1	2	3
C		

2. entoure de la couleur correspondante:
 blue white orange
 red green grey yellow pink black
 purple

3. relier les questions aux réponses correspondantes
 who is this? x x This is a dog
 what is this? x x My name is Sa
 what's your name? x x This is Bill.

4. listen and color 4'. describe the picture



5. Reconstitue: My / white / who / is / this / dog / is / it
 black / and / a / cat / is
 * 2 phrases interrogatives * 1 phrase affirmative
 * ? *

18
20

EVALUATION D'ANGLAIS

NOM : Prénom : Date : 28/11/03

Compétences	Acquises	En cours d'acquisition	Non acquises
Connaître les parties du corps	X		
Connaître les nombres et les écrire		X	
Connaître les couleurs et les écrire	X		

1. Write the numbers.

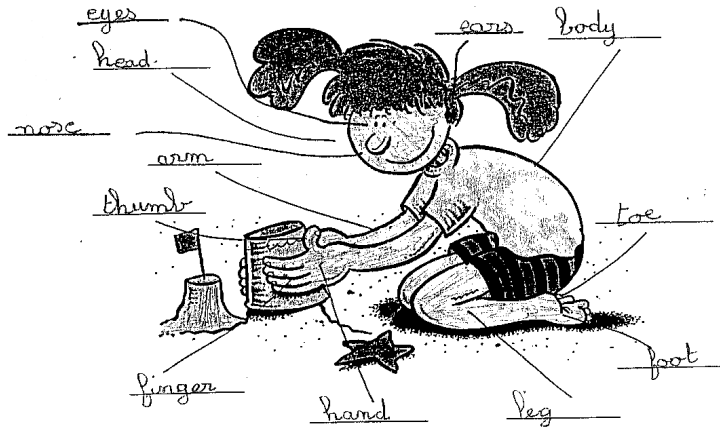
one	five	ten	six	seven	two	three	eight	four	nine
1	5	10	6	7	2	3	8	4	9

2. Traduce the colours.

blue	green	red	pink	yellow	white	black	orange
bleu	vert	rouge	rose	jaune	blanc	noir	orange

3. Label the parts of the body.

head body arm hand finger thumb leg foot toe eyes ears nose



QUELLE EVALUATION EN ANGLAIS A L'ECOLE PRIMAIRE ?

ANNEXE 4



Évaluation des compétences de communication



Expression orale

Date :

Niveau :


École :


Supports : une carte sur laquelle figure une identité fictive


Objectifs : s'enregistrer en parlant avec aisance ; communiquer pour se faire comprendre ; réinvestir les acquis.

Points forts : intonation, accentuation

Savoir-faire : être capable de parler de soi, donner son nom, son âge, dire où l'on habite, dire ce qu'on aime, ce qu'on n'aime pas.

Aides éventuelles :  (préciser)

Tu peux t'aider du cahier :  NON OUI

 Tu vas t'enregistrer pendant 1mn environ.

Consignes :

Tu devras te présenter, dire ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas

ATTENTION !!! Pense à ce que tu vas dire avant de t'enregistrer. Parle assez fort et clairement.

 A toi !