

Module 6 : ANALYSE ET ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE (AE)

Module de Base – Français

Table des Matières

1. Introduction	2
2. Quels types de discours pouvons-nous distinguer ?	4
3. Quelles sont les sous-compétences en matière d'expression orale qui sont essentielles à une bonne communication ?	7
4. Dois-je corriger les erreurs dans l'interaction orale ?	10
5. Quelles sont les tâches efficaces pour favoriser et mesurer la compétence à l'oral ?	14
6. Quelles sont les grilles d'évaluation efficaces pour l'observation ?	17
6.1. Pourquoi utiliser des grilles d'évaluation ?	17
6.2. Combien de types de grilles d'évaluation existe-t-il ?	18
7. Comment concevoir des grilles d'évaluation efficaces pour les présentations orales ?	20
8. Comment analyser les résultats dans une grille d'évaluation ?	21
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	23
FICHES DE TRAVAIL : AE – Module de Base	24
Fiche de travail 1 : Boîte à outils 2 – Les Fautes	25
Fiche de travail 2 : Boîte à outils 3 - No-Gos	27
Fiche de travail 3 : Liste de contrôle 1 pour de bonnes tâches d'apprentissage visant à promouvoir les compétences orales	28
Fiche de travail 4 : Liste de contrôle 2 pour de bonnes activités de performance visant à évaluer les compétences orales	29
Fiche de travail 5 : Exemple de grille analytique	30
Fiche de travail 6 : Exemple de grille holistique	33

1. Introduction

Dans ce module également, nous vous fournirons des connaissances de base, des connaissances générales, des conseils et du matériel afin de vous aider à évaluer les compétences d'expression orale de vos apprenants à partir d'un exemple concret d'enseignement.

Commençons par la situation suivante :

M. Smith est professeur d'anglais dans un établissement d'enseignement secondaire en Espagne. Il enseigne à un groupe de 23 élèves. Il a élaboré une grille d'évaluation afin d'évaluer les présentations orales de ses élèves. Cette grille couvre différents critères tels que le contenu, la présentation, le vocabulaire, la précision linguistique et la structure.

Récemment, il a donné à ses élèves une tâche d'expression orale dans laquelle ils devaient parler de différents paysages. Au cours de cette tâche, plusieurs élèves ont mal utilisé le mot « countryside » et ont employé « country » à la place, ce qui constitue une erreur de transfert. Cela a mis en évidence pour M. Smith l'importance de la précision dans l'utilisation de la langue.

En réfléchissant à cette tâche, M. Smith s'est rendu compte que le thème de « la campagne au XVIII^e siècle » n'était peut-être pas très motivant pour ses élèves, ce qui aurait pu influencer leurs performances. Il réfléchit maintenant à la manière de créer des tâches plus efficaces, à la fois motivantes et adaptées à l'évaluation de la production orale. Il souhaite s'assurer que les sujets sont pertinents et intéressants pour les élèves afin de favoriser une meilleure implication et une utilisation plus efficace de la langue.

De plus, M. Smith ne sait pas s'il doit corriger immédiatement les erreurs de vocabulaire, comme l'utilisation de « country » au lieu de « countryside », pendant les présentations, ou s'il devrait attendre la fin afin de fournir un retour aux élèves par la suite.

M. Smith ne sait pas exactement comment équilibrer ces différents critères, en particulier celui de la précision linguistique. Il pense que la précision est importante pour que les élèves acquièrent une bonne maîtrise de la langue, mais il accorde également de l'importance à d'autres aspects que les élèves doivent maîtriser lorsqu'ils communiquent dans la langue cible. Il se pose de nombreuses questions sur la manière de créer une grille d'évaluation équilibrée pour évaluer ses élèves.

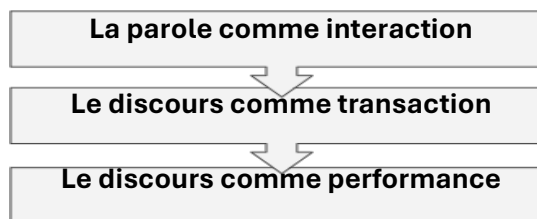
- La précision linguistique a-t-elle un impact sur l'efficacité globale de la communication ?
- Comment M. Smith peut-il équilibrer le poids accordé à la précision dans l'évaluation avec d'autres critères tels que la fluidité, le contenu, l'étendue du vocabulaire et la structure ?
- Quelles stratégies peut-on utiliser pour déterminer la pondération appropriée de chaque composante à évaluer dans une grille d'évaluation ?
- Quelles sont de bonnes tâches d'apprentissage et de bonnes tâches de performance ?

Nous essaierons de répondre à toutes ces questions, une par une, dans le module que vous allez maintenant commencer.

2. Quels types de discours pouvons-nous distinguer ?

Que ce soit dans notre langue maternelle ou dans une langue apprise, il est vrai qu'il existe diverses manières de s'exprimer et différentes raisons de le faire. Nous pouvons enseigner à nos élèves à argumenter avec passion pour convaincre quelqu'un de quelque chose, ou comment attirer l'attention de quelqu'un. Nous pouvons demander à nos élèves de s'adresser au reste de la classe comme s'il s'agissait d'un public, ou de jouer un rôle sur ce qu'il faut dire dans le cabinet d'un médecin ou lors d'une soutenance de thèse devant un tribunal. **Le contexte** influence le contenu de notre discours, ainsi que la forme qu'il prend. Par exemple, certains traits du discours oral sont uniques en comparaison avec le discours écrit, comme le fait d'être moins complexe, d'avoir plus de répétitions lexicales, d'être fragmenté ou d'utiliser davantage de verbes actifs (Halliday, 1989). Nous avons tendance à utiliser la première personne plus souvent à l'oral qu'à l'écrit, employons un vocabulaire moins dense, et utilisons davantage de quantificateurs ou de « fillers » (« mots de remplissage »).

Une méthode pour structurer le discours oral, utile pour les enseignants de langues, consiste à examiner les objectifs de la prise de parole, ce que Richards analyse comme des fonctions de la parole (basé sur Brown et Yule, 1983). Il classe cela en trois types de discours :



La prise de parole comme interaction est ce que nous appelons souvent « converser », où nous interagissons avec les autres principalement pour une finalité sociale : discuter lors d'une fête ou à l'arrêt de bus, ou encore prendre un café avec des amis. Une construction mutuelle s'établit entre les locuteurs, et souvent, le discours révèle les relations entre eux, le registre pouvant être formel ou informel. L'interaction englobe la façon dont nous engageons, terminons ou interrompons les conversations, ainsi que notre manière de réagir aux autres.

Le discours transactionnel est moins centré sur le social et davantage sur le message, où la clarté et la précision sont primordiales. Un type de discours transactionnel consiste à donner quelque chose pour obtenir autre chose, comme lorsque vous payez l'addition au restaurant après avoir mangé, ou quand un commerçant vous demande s'il peut vous aider pendant que vous déambulez dans le magasin. En ce sens, nous utilisons le discours transactionnel pour obtenir ou donner quelque chose. Certaines caractéristiques de ce type

de discours incluent un nombre accru de questions et de réponses, plus de répétitions, et éventuellement des négociations.

Enfin, dans **discours comme performance**, l'objectif est de transmettre des informations à un public, par exemple lors d'un discours ou d'un spectacle théâtral. Ici, le discours peut être préparé à l'avance, comme un monologue appris par cœur, et il se peut qu'il n'y ait aucune attente réelle d'interaction, comme lors d'une présentation commerciale, d'une présentation académique sur un livre ou d'un accueil de nouveaux étudiants.

Nos élèves ont besoin de s'exercer à différents types de discours, et chacun d'eux a ses propres spécificités qu'il faut considérer dans le cadre de l'enseignement. Par exemple, lorsque nous enseignons le discours comme interaction, nous pourrions revoir comment interrompre quelqu'un poliment (*Excuse me...*) ou nous concentrer sur les questions de relance pour des conversations légères (*Terrible weather, isn't it?*).

Réflexion:

- Selon vous, lequel de ces types de discours est le plus courant lorsque nous enseignons l'expression orale en langue étrangère dans nos classes ?
- Lequel vous semble le plus nécessaire, par exemple, pour étudier à l'étranger ? Pour les expériences professionnelles ? Pour les premiers pas dans un nouveau pays lors d'une visite touristique ?

Boîte à outils 1

Type	Objectifs de l'enseignement	Exercices possibles en classe
La parole comme interaction	L'accent mis sur l'interaction sociale	• Interruptions • Fermetures/ouvertures • Questions Tag • Atténuation
La parole comme transaction	Focalisation sur les biens/services	• Questions en Wh • Jeux de rôles contextuels/fonctionnels (commander à manger, payer un taxi, essayer des vêtements) • Vocabulaire clé (vêtements, nourriture, etc.)
La parole comme performance	Focalisation sur la clarté et l'ordre	• Marqueurs de discours • Registre (formel ou informel)

3. Quelles sont les sous-compétences en matière d'expression orale qui sont essentielles à une bonne communication ?

Selon les modèles de processus langagiers courants, les apprenants ont besoin de (1) compétences linguistiques (phonologie, lexique, grammaire, syntaxe), (2) compétences stratégiques (stratégies de résolution de problèmes, stratégies d'évitement) et (3) connaissances sociolinguistiques (situationnelles, thématiques, culturelles), mais aussi de (4) connaissances basées sur les genres concernant la structure de la conversation et (5) de connaissances pragmatiques pour réussir une conversation. Ces deux derniers aspects seront traités plus en profondeur dans la suite.

Connaissances basées sur les genres pour la structure conversationnelle : La production orale représente une activité hautement structurée et complexe : les conversations sont ouvertes et fermées, les productions orales comprennent à la fois des séquences individuelles et des commentaires/réponses directes à une séquence, ainsi que des paires de séquences courantes comme les paires adjacentes (ex. : Q : How are you? A : I'm fine, thanks), les changements de locuteur (« turn-taking ») et le produit du discours, qui doit être cohérent en soi.

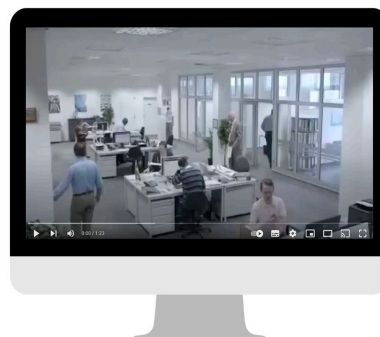
Connaissances pragmatiques : La prise de parole se déroule dans un contexte situationnel et culturel auquel l'énoncé oral doit être à la fois approprié (par exemple, le registre) et fonctionnel. Les implicatures (éléments d'une déclaration qui ne sont pas présents dans le contenu littéral, par exemple « I have a flat tyre ») et le backchanneling doivent être pris en compte pour éviter les malentendus et les ruptures de conversation.

EXERCICE :

Regardez les vidéos suivantes et essayez de déterminer quel manque de connaissances pragmatiques est à l'origine des ruptures de conversation ou des malentendus. Prenez des notes !

Cliquez sur les écrans pour visionner les vidéos

Vous pouvez ajouter des sous-titres dans la langue de votre choix.



Le backchanneling et le **turn-taking** sont deux caractéristiques distinctes qui démontrent notre participation à l'interaction orale. Concernant le turn-taking : avez-vous déjà été dans une conversation où la personne avec qui vous parlez vous interrompt constamment, ce qui vous dérange parce que vous avez l'impression de ne pas pouvoir finir votre pensée ? D'un autre côté, avez-vous déjà été dans une conversation où il semble y avoir de longues pauses après que vous ayez parlé, comme si votre interlocuteur attendait que vous ayez terminé ? Selon votre origine et le style de turn-taking de votre culture, l'un ou l'autre peut vous sembler plus « naturel ». Le turn-taking désigne la manière dont les discours de deux personnes ou plus interagissent, comment nous prenons la parole ou la laissons à quelqu'un d'autre. Le turn-taking est une partie fondamentale du discours oral et comporte un aspect culturel : certaines cultures apprécient les tours de parole qui se chevauchent, tandis que d'autres préfèrent davantage de pauses entre les tours (Stivers et al., 2009). Un excès de pauses pour quelqu'un habitué à un style de prise de parole chevauchant, comme en Espagne, peut donner l'impression qu'il n'y a pas de réel intérêt pour la conversation, tandis qu'un style chevauchant peut faire ressentir à quelqu'un habitué à des pauses que la conversation est précipitée.

Le backchanneling est une autre façon de montrer que nous sommes à l'écoute. Yngve (1970) le définit comme suit : la personne qui a la parole et son partenaire sont tous deux engagés simultanément dans la prise de parole et l'écoute. Cela s'explique par l'existence de ce qu'on appelle le canal de retour, à travers lequel la personne qui a la parole reçoit des messages de rétroaction courts tels que « oui » et « uh-huh » sans perdre son tour de parole (p. 568). De cette manière, le backchanneling permet à l'auditeur de fournir une réponse, qui sert de retour pour le locuteur. Ils peuvent dire des choses comme : « hmm » ou « pas possible ». Ils peuvent même grogner, siffler ou claquer de la langue, car les réponses peuvent être à la fois verbales et non verbales. Le backchanneling inclut le plus souvent des mots ou des sons courts, faits pour mettre l'accent ou montrer des émotions particulières, qui servent un objectif social ou métaconversationnel. Cela permet à l'auditeur de donner un retour et de montrer sa participation à la conversation, sans prendre la parole de l'autre interlocuteur.

Réflexion :

- Quels sont les différents contextes pour enseigner le turn-taking en classe ?
- Comment enseigner le backchanneling en classe ? Quelles expressions de la langue étrangère que vous enseignez pourraient être utilisées pour un backchanneling efficace ?

4. Dois-je corriger les erreurs dans l'interaction orale ?

Faire des erreurs fait partie de l'apprentissage. En classe, les erreurs fournissent également un aperçu de l'**interlangue** des apprenants et remplissent ainsi une fonction diagnostique. L'interlangue est créée par un apprenant d'une L2 au fur et à mesure de son apprentissage, combinant des éléments de la L2 et de sa L1, ce qui peut souvent conduire à des erreurs de surgénéralisation et à des transferts. Mais comment les enseignants, comme M. Smith dans notre exemple du début, devraient-ils gérer les erreurs dans les conversations orales : les ignorer pour ne pas interrompre le flux de la parole, ou les corriger pour éviter que ces erreurs ne se consolident ?

Alors que les **erreurs grammaticales** étaient considérées comme graves pendant de nombreuses années, la gravité d'une erreur n'est plus classée selon sa catégorie linguistique ou la manière dont elle s'est produite, mais selon son impact sur le discours, c'est-à-dire si l'erreur entrave la communication. La conséquence de cette approche est que les erreurs grammaticales dans des situations conversationnelles ont moins de poids, tandis que les offenses pragmatiques ou interculturelles peuvent avoir des conséquences considérables, bien qu'elles soient plus difficiles à évoquer et à corriger.

Bien que les études montrent que les apprenants ressentent le besoin de corriger leurs erreurs (cf. par ex. Hinger, 2017, p. 335), il n'est pas clair, selon la recherche, si les corrections d'erreurs sont efficaces (cf. Hinger, 2017, p. 335) et si les erreurs peuvent ou doivent être corrigées à tout moment de l'apprentissage (cf. par ex. Pienemann, 2015). Comme ligne directrice approximative sur le moment où les énoncés incorrects doivent être corrigés dans le processus d'apprentissage, Kanngießer-Krebs (2018, p. 41) propose une distinction entre les phases centrées sur la forme, où une correction précise des erreurs favorise le développement de la compétence linguistique, et les phases centrées sur le message et la communication, où un haut niveau de tolérance aux erreurs devrait prévaloir et où les corrections ne sont nécessaires que si la communication échoue.

Kanngießer-Krebs a développé deux boîtes à outils pour une **communication appropriée à la situation et orientée vers un objectif**, qui sont présentées ici sous une forme simplifiée et abrégée. Mais, comme c'est souvent le cas, chaque méthode comporte des avantages et des risques.

Boîte à outils 2

Faire des erreurs fait partie de l'apprentissage. Toutefois, les erreurs doivent être relevées de manière à ne pas humilier l'élève. Dans la mesure du possible, il faut encourager l'auto-correction ou rendre claire la structure linguistique sous-jacente de l'erreur pour qu'elle puisse être corrigée de manière autonome par la suite. Il est également important de développer une culture positive de l'erreur, c'est-à-dire de reconnaître et de montrer que les erreurs sont un aspect naturel de l'apprentissage des langues. Les techniques ci-dessous permettent de corriger les erreurs de manière adéquate et efficace.

Technique de correction	Explication	Avantages	Risques
1. Correction orale immédiate	L'enseignant énonce la forme correcte (ou demande à un camarade de le faire), que l'apprenant répète.	Les erreurs ne s'ancrent pas.	L'apprenant n'a pas la possibilité de s'auto-corriger, ce qui interrompt son flux de parole et l'expose
2. Point d'interrogation dans les yeux	Répétez la partie correcte de l'énoncé de l'élève, mais arrêtez-vous avant l'erreur et regardez autour de vous avec un air interrogateur pour provoquer une correction.	N'interrompez pas le flux de parole et favorisez la participation de tous au processus d'apprentissage	L'élève est mis en lumière
3. Avec les mains et les pieds	Utilisez des gestes ritualisés pour signaler les erreurs/types	Seules les erreurs/types fréquents sont signalés, la correction discrète de	Les gestes attirent trop l'attention sur les erreurs des élèves (exposition)

	courants et susciter une auto-correction.	l'apprenant crée une bonne ambiance	Les gestes peuvent passer inaperçus, ce qui peut retarder ou empêcher la correction
4. Éclaircir les malentendus	Contextualisez sémantiquement l'énoncé incorrect pour clarifier quelle est l'erreur et quelle est la forme correcte.	La correction de l'erreur est efficace sur le long terme	Une forte implication cognitive des apprenants est nécessaire pour une compréhension durable, ce qui prend du temps
5. Incorporer le méta-niveau	En vous référant à des règles linguistiques concrètes, révélez les structures linguistiques et développez la conscience linguistique.	Une compréhension durable et simplifiée de l'erreur évite les tâtonnements de l'élève	L'intervention de l'apprenant est interrompue trop longtemps, ce qui est très chronophage et requiert une implication cognitive élevée pour une compréhension pérenne.

Boîte à outils 3

Il est conseillé d'éviter les pratiques suivantes, qui peuvent être préjudiciables à la motivation des étudiants.

No-Go 1	Répéter l'erreur à voix haute.
No-Go 2	Ne pas faire répéter l'énoncé corrigé par l'apprenant.
No-Go 3	Formuler un reproche.
No-Go 4	Rire de l'erreur.
No-Go 5	Jeux humiliants (tels que « tapez quand vous entendez une erreur »).

EXERCICE :

D'après votre expérience, quelles techniques de la Boîte à outils 2 se sont révélées efficaces ? Quels sont les interdits de la boîte à outils 3 que vous avez découverts par vous-même ? Rédigez une sorte de « fiche mémo » où vous notez les erreurs les plus courantes que vous souhaitez éviter et les stratégies que vous souhaitez mettre en œuvre à l'avenir.

5. Quelles sont les tâches efficaces pour favoriser et mesurer la compétence à l'oral ?

Dans notre exemple initial, M. Smith n'était pas certain de la façon de concevoir des tâches plus efficaces, qui soient à la fois motivantes et appropriées pour les évaluations orales. Il est nécessaire de distinguer les critères des bonnes tâches d'évaluation et ceux des bonnes tâches pédagogiques.

Les tâches relatives aux situations de fluidité et de précision ont des fonctions différentes et présentent donc des caractéristiques différentes. Alors que les situations de fluidité se concentrent sur l'acquisition des compétences et tolèrent les erreurs, les solutions doivent être testées et réfléchies ; les situations de précision, quant à elles, se concentrent sur le meilleur résultat possible de l'acquisition des compétences, où les erreurs doivent être évitées et où l'objectif est d'être aussi précis que possible. Des études montrent que de meilleurs résultats d'apprentissage peuvent être obtenus à long terme si les situations sont séparées et conçues spécifiquement en ce sens (cf. Soderstrom & Bjork, 2015). La préparation ciblée de ces situations spécifiques implique aussi la conception d'activités appropriées.

- **Liste de contrôle 1 pour de bonnes tâches d'apprentissage visant à promouvoir les compétences orales** (cf. par ex. Thaler 2014, 10, Grünewald 2014, 63, von Brand 2018, 155f.) :
- Adaptation didactique : L'activité est conforme aux principes didactiques et méthodologiques de la leçon.
- Authenticité : L'activité reflète les caractéristiques d'une situation réelle d'utilisation de la langue.
- Activation : Les compétences linguistiques, les connaissances préalables et les intérêts des apprenants sont activés.
- Pertinence thématique : Un sujet intéressant, controversé ou d'actualité favorise la négociation interactive.
- Personnalisation : Le sujet doit avoir une forte valeur subjective. Les options augmentent l'intérêt pour le sujet et donc la motivation à interagir.

- Interactivité : Le travail en binôme ou en petit groupe permet d'augmenter le temps de parole, de réduire le stress du public et d'encourager la prise de risques.
- Variation : La diversité dans la dynamique sociale (travail en binôme, réflexion-partage, présentation, forums), l'axe cognitif (brainstorming, résolution de problème), la configuration du groupe (technique du zipper, siège chaud) ou l'intégration en classe (introduction, exercice) accroît la motivation.
- Progression : Les activités peuvent consister en un ensemble de sous-activités qui comportent une progression inhérente et décontextualisent ce qui a été appris pour une acquisition ultérieure.
- Cohérence intellectuelle : Le niveau de difficulté des activités d'apprentissage doit être légèrement supérieur au niveau de compétence actuel des apprenants afin de créer une situation stimulante. Néanmoins, elles doivent être réalisables par tous, par exemple en utilisant des aides.
- Accompagnement : Une compilation de champs lexicaux, de phrases et de vocabulaire de discussion selon le niveau de compétence soutient les apprenants les plus faibles.

Liste de contrôle 2 pour de bonnes activités de performance visant à évaluer les compétences orales :

- Vérifier spécifiquement toutes les compétences développées précédemment en classe au niveau souhaité d'une manière appropriée, correcte, fiable et compréhensible
- Vérifier que les connaissances de manière décontextualisée et contextualisée
- sont intégrées à un niveau encourageant et individualisé
- sont structurées et formulées de manière compréhensible avec des opérateurs familiers
- sont en grande partie fermées avec quelques éléments ouverts
- fournissent des informations sur le niveau d'ambition
- n'offrent aucune aide dans des formats classiques
- conduisent à des résultats de performance mesurables
- Transfèrent dans un nouveau contexte si nécessaire

6. Quelles sont les grilles d'évaluation efficaces pour l'observation ?

Les grilles d'évaluation sont des outils essentiels pour les enseignants d'ESL/EFL, servant de guides pour noter ou évaluer divers travaux d'élèves tels que des tests, des projets et des dissertations. Selon le dictionnaire Merriam-Webster, une grille d'évaluation est « un guide listant les critères de notation ou d'évaluation des tests, projets ou devoirs ». Les grilles d'évaluation reflètent les objectifs d'apprentissage, illustrent les progrès des élèves et mettent en évidence les points à améliorer (Ulker, 2017). Andrade et Du (2005) décrivent les grilles d'évaluation comme des « outils d'évaluation non conventionnels » qui définissent **les critères d'évaluation** et **les niveaux de performance**, ce qui les distingue des simples listes de contrôle.

6.1. Pourquoi utiliser des grilles d'évaluation ?

Il existe différentes raisons pour lesquelles les enseignants devraient utiliser des grilles d'évaluation lors de l'évaluation de la performance orale. Ces raisons peuvent être classées en trois catégories principales :

1. **Communication** : Les grilles d'évaluation clarifient les attentes des enseignants et leur permettent de les partager avec les élèves avant l'évaluation (Andrade, 2000).
2. **Cohérence** : Elles favorisent la cohérence des évaluations entre les différents évaluateurs (Dunbar et al., 2006).
3. **Retour d'informations** : Un retour d'informations détaillé aide les étudiants à comprendre leurs forces et leurs faiblesses, ce qui favorise leur amélioration.

6.2. Combien de types de grilles d'évaluation existe-t-il ?

Avant de concevoir une grille pour évaluer la compétence orale des élèves, il est important de savoir qu'il existe deux types de grilles d'évaluation : les **grilles analytiques** et **holistiques**. Les premières sont moins générales que les secondes. Vous trouverez des exemples en annexe 1 et en annexe 2.

Rubriques analytiques	Rubriques holistiques
- Fournir des niveaux de réussite détaillés pour chaque critère. - Utile pour donner un retour d'informations spécifique sur les points forts et les points faibles. - Convient aux évaluations approfondies nécessitant un retour d'information détaillé.	- Offrir une évaluation rapide et générale en résumant les performances sur plusieurs critères. - Efficace dans les situations où un retour d'informations détaillé n'est pas nécessaire. - Peut poser des problèmes pour évaluer avec précision les différents niveaux de performance des élèves (Ulker, 2017).

Les grilles d'évaluation analytiques et holistiques sont toutes deux valables, mais elles doivent clairement détailler les résultats de l'apprentissage. Une grille d'évaluation est utilisée pour évaluer la performance des élèves en fournissant des critères spécifiques et des niveaux de réussite, tandis qu'une grille pédagogique est un outil d'enseignement qui décrit les attentes et guide l'apprentissage des élèves. Pour que ces grilles soient efficaces, les enseignants devraient impliquer les élèves dans leur création afin qu'ils comprennent les attentes et les objectifs.

Exercice :

Classez les activités de classe suivantes et déposez-les dans l'évaluation la plus appropriée : grille analytique ou holistique.

Dialogue en binôme

Raconter des histoires à l'aide de cubes à histoires

Jeu de rôle

Interviews

Présentation

Débat

Réflexion :

- Dans quelles situations avez-vous besoin de critères spécifiques pour évaluer une tâche orale ?
- Quelles situations bénéficient d'une évaluation globale ?
- Comment ces deux types d'évaluation peuvent-ils affecter nos élèves ?

7. Comment concevoir des grilles d'évaluation efficaces pour les présentations orales ?

Les grilles d'évaluation se composent de deux éléments principaux : **critères d'évaluation** et **normes d'apprentissage**. Les critères d'évaluation doivent être choisis en fonction de l'âge, du niveau, des objectifs du programme et des besoins des élèves.

Boîte à outils 4

Critères communs (Knight, 1992) :

1. **Grammaire** : Qualité des règles grammaticales utilisées.
2. **Vocabulaire** : Richesse et précision du lexique.
3. **Prononciation** : Les sons, l'accentuation, le rythme et l'intonation.
4. **Fluence** : Capacité à parler de manière fluide sans hésitations ou pauses excessives.
5. **Compétence conversationnelle** : Maintenir une conversation, y compris la prise de parole et la formulation de questions.
6. **Compétences sociolinguistiques** : Registre et style appropriés.
7. **Communication non verbale** : Langage corporel, gestes et contact visuel.
8. **Contenu** : Pertinence et disposition des informations.

Pour élaborer les normes d'apprentissage, les enseignants doivent commencer par le niveau d'attente le plus élevé, en décrivant ce que les élèves doivent viser. En ce qui concerne les descripteurs, il est recommandé d'utiliser des valeurs numériques (1-5), des termes qualitatifs (excellent, bon, etc.) ou une combinaison des deux (Ulker, 2017).

Cependant, l'évaluation de la production orale pose des **défis**. La difficulté la plus importante réside dans la complexité. Une évaluation objective et cohérente peut être difficile en raison des contraintes de temps, des tâches inefficaces et du ratio élevé entre le nombre d'élèves et d'enseignants (Knight, 1992).

8. Comment analyser les résultats dans une grille d'évaluation ?

Il est possible d'extraire deux types de données des grilles d'évaluation :

Données qualitatives	Données quantitatives
Issues des niveaux de performance descriptifs, offrant un aperçu des domaines spécifiques de la performance des élèves.	Obtenues en attribuant des valeurs numériques aux niveaux de performance, facilitant ainsi l'analyse statistique.

Les grilles d'évaluation aident à fournir un retour détaillé, favorisant l'auto-évaluation et la réflexion des élèves (Brookhart, 2013). Aligner les grilles d'évaluation avec les objectifs pédagogiques garantit que les retours sont exploitables, guidant ainsi les élèves vers une meilleure performance.

Exercice : Classez chaque phrase de retour pour les élèves comme feedback utile ou non utile :

- « Ta prononciation était claire et facile à comprendre. »
- « Tu as du potentiel, tu as juste besoin de plus d'entraînement. »
- « Tu as utilisé un bon éventail de vocabulaire en rapport avec le sujet. »
- « Tu dois être plus confiant. »
- « Tes idées étaient bien organisées et présentées de manière logique. »
- « J'ai remarqué que tu as gardé le contact visuel avec le public tout au long de ta présentation. »
- « Je vois que tu as essayé, mais tu peux faire encore mieux. »
- « Pour t'améliorer, essaie de parler un peu plus lentement pour être plus clair. »
- « C'était bien, mais tu as déjà fait mieux. »

- « Ta présentation était intéressante, mais je pense que tu peux faire mieux. »
- « Excellent travail pour ton engagement avec ton partenaire lors du jeu de rôle. »
- « Il y avait des parties réussies et d'autres qui nécessitent encore du travail. »
- « Pense à ajouter plus de détails pour étayer tes arguments lors du débat. »
- « Tu as bien travaillé dans l'ensemble, mais il y a des points à améliorer. »

POUR TOUT RETENIR :

1. Quels sont les trois types de discours que nos élèves devraient pratiquer ?
2. Citez 2 pratiques à éviter lorsque les élèves font des erreurs.
3. Citez 3 avantages à utiliser des grilles d'évaluation pour les activités orales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with Rubrics: the Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31.
- Brookhart, S. M. (2013). How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. Ascd.
- Grünewald, A. (2014). Bewertung mündlicher Schülerleistungen. In: Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (Hg.). *Perspektiven der Mündlichkeit*. Tübingen: Narr. 58-68.
- Hinger, B. (2017). Diagnostik, Evaluation und Leistungsbewertung. In: Grünewald, A. & Küster, L. (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch – Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 303-342.
- Kanngießer-Krebs, G. (2018). Mündlich(e) Fehler korrigieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 16, 4 (63), S. 40-44.
- Knight, B. (1992). "Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development", *ELT Journal* 46(3), 294-302.
- Pienemann, M. (2015). An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, 65 (1), S. 123-151.
- Soderstrom, N. C. & Bjork, R. A. (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10 (2), 176-199.
- Thaler, E. (2014). Sprechen – Probleme und Lösungsversuche. In: Edelhoff, C. & Schmidt, T. (Hg.). *Mündlichkeit fördern und bewerten*. Braunschweig: Diesterweg. 9-11.
- Ulker, V. (2017). The Design and Use of Speaking Assessment Rubrics. *Journal of Education and Practice*, 8(32), 135-141.
- Von Brand, T. (2018). Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Seelze: Klett – Kallmeyer.

FICHES DE TRAVAIL : AE – Module de Base

Liste des Fiches de Travail

FICHES DE TRAVAIL : AE – Module de Base	24
Fiche de travail 1 : Boîte à outils 2 – Les Fautes.....	25
Fiche de travail 2 : Boîte à outils 3 - No-Gos.....	27
Fiche de travail 3 : Liste de contrôle 1 pour de bonnes tâches d'apprentissage visant à promouvoir les compétences orales	28
Fiche de travail 4 : Liste de contrôle 2 pour de bonnes activités de performance visant à évaluer les compétences orales	29
Fiche de travail 5 : Exemple de grille analytique	30
Fiche de travail 6 : Exemple de grille holistique	33

Fiche de travail 1 : Boîte à outils 2 – Les Fautes

Faire des erreurs fait partie de l'apprentissage. Toutefois, les erreurs doivent être relevées de manière à ne pas humilier l'élève. Dans la mesure du possible, il faut encourager l'auto-correction ou rendre claire la structure linguistique sous-jacente de l'erreur pour qu'elle puisse être corrigée de manière autonome par la suite. Il est également important de développer une culture positive de l'erreur, c'est-à-dire de reconnaître et de montrer que les erreurs sont un aspect naturel de l'apprentissage des langues. Les techniques ci-dessous permettent de corriger les erreurs de manière adéquate et efficace.

Technique de correction	Explication	Avantages	Risques
1. Correction orale immédiate	L'enseignant énonce la forme correcte (ou demande à un camarade de le faire), que l'apprenant répète.	Les erreurs ne s'ancrent pas.	L'apprenant n'a pas la possibilité de s'auto-corriger, ce qui interrompt son flux de parole et l'expose
2. Point d'interrogation dans les yeux	Répétez la partie correcte de l'énoncé de l'élève, mais arrêtez-vous avant l'erreur et regardez autour de vous avec un air interrogateur pour provoquer une correction.	N'interrompez pas le flux de parole et favorisez la participation de tous au processus d'apprentissage	L'élève est mis en lumière

3. Avec les mains et les pieds	Utilisez des gestes ritualisés pour signaler les erreurs/types courants et susciter une auto-correction.	Seules les erreurs/types fréquents sont signalés, la correction discrète de l'apprenant crée une bonne ambiance	Les gestes attirent trop l'attention sur les erreurs des élèves (exposition) Les gestes peuvent passer inaperçus, ce qui peut retarder ou empêcher la correction
4. Éclaircir les malentendus	Contextualisez sémantiquement l'énoncé incorrect pour clarifier quelle est l'erreur et quelle est la forme correcte.	La correction de l'erreur est efficace sur le long terme	Une forte implication cognitive des apprenants est nécessaire pour une compréhension durable, ce qui prend du temps
5. Incorporer le méta-niveau	En vous référant à des règles linguistiques concrètes, révélez les structures linguistiques et développez la conscience linguistique.	Une compréhension durable et simplifiée de l'erreur évite les tâtonnements de l'élève	L'intervention de l'apprenant est interrompue trop longtemps, ce qui est très chronophage et requiert une implication cognitive élevée pour une compréhension pérenne.

Illustration basée sur Kanngießer-Krebs 2018, p. 42.

Fiche de travail 2 : Boîte à outils 3 - No-Gos

Il est conseillé d'éviter les pratiques suivantes, qui peuvent être préjudiciables à la motivation des étudiants.

No-Go 1	Répéter l'erreur à voix haute.
No-Go 2	Ne pas faire répéter l'énoncé corrigé par l'apprenant.
No-Go 3	Formuler un reproche.
No-Go 4	Rire de l'erreur.
No-Go 5	Jeux humiliants (tels que « tapez quand vous entendez une erreur »).

Basée sur Kanngießer-Krebs 2018.

Fiche de travail 3 : Liste de contrôle 1 pour de bonnes tâches d'apprentissage visant à promouvoir les compétences orales

- **Adaptation didactique** : L'activité est conforme aux principes didactiques et méthodologiques de la leçon.
- **Authenticité** : L'activité reflète les caractéristiques d'une situation réelle d'utilisation de la langue.
- **Activation** : Les compétences linguistiques, les connaissances préalables et les intérêts des apprenants sont activés.
- **Pertinence thématique** : Un sujet intéressant, controversé ou d'actualité favorise la négociation interactive.
- **Personnalisation** : Le sujet doit avoir une forte valeur subjective. Les options augmentent l'intérêt pour le sujet et donc la motivation à interagir.
- **Interactivité** : Le travail en binôme ou en petit groupe permet d'augmenter le temps de parole, de réduire le stress du public et d'encourager la prise de risques.
- **Variation** : La diversité dans la dynamique sociale (travail en binôme, réflexion-partage, présentation, forums), l'axe cognitif (brainstorming, résolution de problème), la configuration du groupe (technique du zipper, siège chaud) ou l'intégration en classe (introduction, exercice) accroît la motivation.
- **Progression** : Les activités peuvent consister en un ensemble de sous-activités qui comportent une progression inhérente et décontextualisent ce qui a été appris pour une acquisition ultérieure.
- **Cohérence intellectuelle** : Le niveau de difficulté des activités d'apprentissage doit être légèrement supérieur au niveau de compétence actuel des apprenants afin de créer une situation stimulante. Néanmoins, elles doivent être réalisables par tous, par exemple en utilisant des aides.
- **Accompagnement** : Une compilation de champs lexicaux, de phrases et de vocabulaire de discussion selon le niveau de compétence soutient les apprenants les plus faibles.

Basée sur Thaler 2014, 10, Grünewald 2014, 63, von Brand 2018, 155f.

Fiche de travail 4 : Liste de contrôle 2 pour de bonnes activités de performance visant à évaluer les compétences orales

- Vérifier spécifiquement toutes les compétences développées précédemment en classe au niveau souhaité d'une manière appropriée, correcte, fiable et compréhensible
- Vérifier que les connaissances de manière décontextualisée et contextualisée
- sont intégrées à un niveau encourageant et individualisé
- sont structurées et formulées de manière compréhensible avec des opérateurs familiers
- sont en grande partie fermées avec quelques éléments ouverts
- fournissent des informations sur le niveau d'ambition
- n'offrent aucune aide dans des formats classiques
- conduisent à des résultats de performance mesurables
- Transfèrent dans un nouveau contexte si nécessaire

Fiche de travail 5 : Exemple de grille analytique

Critères	Excellent (4)	Supérieur à la moyenne (3)	Satisfaisant (2)	Inférieur à la moyenne (1)
Originalité (20 %)	Le présentateur a maintenu l'intérêt de l'auditoire de manière intelligente et innovante, atteignant ainsi pleinement l'objectif de la présentation.	Le présentateur a maintenu l'attention du public pendant toute la durée de la présentation et l'objectif de la présentation a été atteint.	Le présentateur était plutôt enthousiaste et a su garder l'attention de l'auditoire pour l'essentiel. L'objectif de la présentation a été largement atteint.	Le présentateur était peu enthousiaste ; l'attention de l'auditoire se désintéresse et l'objectif de la présentation n'est pas atteint.
Structure (10 %)	Le discours est toujours organisé de manière séquentielle. Les idées principales sont présentées en premier, suivies des idées secondaires.	Le discours est organisé, mais pas dans un ordre logique : d'abord les idées principales, puis le reste.	Le discours est quelque peu organisé, mais manque d'une structure claire.	Le discours n'est pas organisé de manière séquentielle. Les idées principales ne sont pas présentées en premier, suivies des idées secondaires.
Vocabulaire (10 %)	L'élève utilise un large éventail de vocabulaire sans répétition.	L'élève utilise un nouveau vocabulaire et quelques nouvelles expressions.	L'élève utilise un vocabulaire limité avec des répétitions occasionnelles.	L'élève a tendance à répéter les mots tout le temps.

Prononciation, rythme et intonation (30 %)	La prononciation est claire et le rythme et l'intonation correspondent à ceux attendus lors d'un entretien, ce qui facilite le suivi.	L'élève s'efforce d'adopter le rythme et/ou l'intonation appropriés, mais cela ne correspond pas souvent aux attentes. La prononciation doit être améliorée.	L'élève essaie d'adopter le rythme et l'intonation appropriés, mais avec des imprécisions notables. La prononciation doit être améliorée de manière significative.	L'élève n'essaie pas de suivre le rythme ou l'intonation attendus lors d'une interview. La prononciation doit être améliorée.
Prestation (20%)	Le présentateur est très bien préparé et transmet ses idées de manière claire et concise sans s'appuyer sur des notes. Le volume, le rythme et les gestes contribuent au maximum à la présentation.	Le présentateur est quelque peu préparé, fait sa présentation en s'appuyant quelque peu sur ses notes et en hésitant. Un certain contact visuel, un bon volume, un bon ton et un bon rythme. Quelques gestes appropriés.	Le présentateur est quelque peu préparé, mais s'appuie fortement sur ses notes, avec de fréquentes hésitations. Contact visuel limité, volume, ton et rythme de la voix incohérents et gestes minimes.	Le présentateur n'est manifestement pas préparé. Absence marquée de contact visuel, volume, ton et rythme de la voix médiocres. Les gestes inappropriés nuisent à la présentation. S'appuie sur la lecture de la majeure partie de la présentation.
Langage corporel (10 %)	L'élève s'oriente continuellement vers le public et maintient un	L'élève s'oriente vers le public et établit un contact visuel pendant le discours,	L'élève a un contact visuel limité et montre quelques expressions nerveuses.	L'élève n'est pas tourné vers le public, ne le regarde pas dans les yeux et montre des expressions nerveuses.

	contact visuel sans expression nerveuse.	avec peu d'expressions nerveuses.		
--	---	--------------------------------------	--	--

Fiche de travail 6 : Exemple de grille holistique

	Description du score
4	La présentation a été remarquable. Le présentateur a maintenu l'intérêt du public avec des idées intelligentes et innovantes, atteignant ainsi pleinement son objectif. Le discours était toujours organisé de manière séquentielle, avec des idées principales claires suivies d'idées secondaires. Le vocabulaire est varié et jamais répétitif. La prononciation, le rythme et l'intonation étaient excellents, rendant la présentation facile à suivre. Le présentateur était très bien préparé et a présenté ses idées de manière claire et concise, sans s'appuyer sur des notes. Le volume, le rythme et les gestes ont apporté une contribution maximale. Le présentateur a maintenu l'orientation du public, le contact visuel et n'a pas montré d'expressions nerveuses.
3	La présentation était bonne. Le présentateur a maintenu l'attention du public et a atteint son objectif. Le discours était organisé, mais pas toujours dans un ordre logique. Le vocabulaire comprenait quelques nouvelles expressions. Le présentateur a fait un effort sur le rythme et l'intonation, même si cela ne correspond pas toujours aux attentes, et la prononciation a besoin d'être améliorée. Le présentateur était quelque peu préparé, mais il s'est appuyé sur des notes et a parfois hésité. Un certain contact visuel, un volume, un ton et un rythme corrects étaient présents, avec quelques gestes appropriés. Le présentateur était généralement orienté vers le public, avec des expressions nerveuses occasionnelles.
2	La présentation était correcte. Le présentateur a fait preuve d'un certain enthousiasme et a maintenu l'attention de l'auditoire pour l'essentiel, atteignant ainsi l'objectif dans une certaine mesure. Le discours était peu structuré. Le vocabulaire est limité et répétitif. Le présentateur a tenté d'adopter un rythme et une intonation appropriés, mais il a fait

	preuve d'imprécisions notables et de problèmes de prononciation importants. Le présentateur était quelque peu préparé, mais s'appuyait fortement sur ses notes, avec de fréquentes hésitations. Le contact visuel est limité, le volume, le ton et le rythme ne sont pas cohérents, et les gestes sont minimes. Le présentateur a montré un manque d'orientation vers le public et des expressions nerveuses.
1	La présentation était mauvaise. Le présentateur n'était pas enthousiaste et le public s'est montré désintéressé, l'objectif n'a pas été atteint. Le discours manque d'organisation, les idées principales n'étant pas clairement présentées. Le vocabulaire était répétitif. Le présentateur n'a pas essayé d'adopter un rythme ou une intonation appropriés, et sa prononciation est médiocre. Le présentateur n'était manifestement pas préparé, avec un manque flagrant de contact visuel, un volume, un ton et un rythme médiocres. Les gestes inappropriés nuisent à la présentation et la lecture est très présente. Le présentateur ne s'est pas orienté vers le public, a évité le contact visuel et s'est montré nerveux.