

## Fiche informative sur l'action

**Titre de l'action :** Donner du sens aux apprentissages en langues étrangères au lycée professionnel et technologique

**Académie de Nancy-Metz**

Lycée Emmanuel HERE, 86 boulevard du Maréchal Foch 54 520 Laxou

**ZEP :** non

**Téléphone :** 03 83 90 83 30

**Télécopie :** 03 83 90 83 40

**Mèl de l'établissement :** [ce.0542262@ac-nancy-metz.fr](mailto:ce.0542262@ac-nancy-metz.fr)

**Adresse du site de l'établissement :**

<http://www.ac-nancy-metz.fr/Pres-etab/HereLaxou/default.htm>

**Coordonnées d'une personne contact (mèl) :** [cathymendez@free.fr](mailto:cathymendez@free.fr)

**Classes concernées :** Toutes les classes du lycée professionnel et technologique

**Disciplines concernées :** allemand, anglais

**Date de l'écrit :** juin 2007

### Résumé :

Au cours de l'année scolaire 2006-2007, un nouveau dispositif pour l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais a été mis en place dans l'établissement. L'objectif du dispositif est de donner davantage de sens aux apprentissages en langues en proposant aux élèves de lycée des parcours d'apprentissages basés sur la réalisation de tâches communicatives, identiques pour les filières professionnelles et technologiques, et adaptés à leurs profils et compétences dans le cadre d'un enseignement par groupes de compétence.

**Mots-clés :** Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Portfolio Européen des Langues, groupes de compétence

<b>STRUCTURES</b>	<b>MODALITES DISPOSITIFS</b>	<b>THEMES</b>	<b>CHAMPS DISCIPLINAIRES</b>
Lycée professionnel Lycée technologique	Diversification pédagogique	Difficulté scolaire Evaluation Maîtrise des langages Ouverture internationale TICE	Langues vivantes

## **Ecrit sur l'action**

Titre de l'action : **Donner du sens aux apprentissages en langues étrangères au lycée professionnel et technologique**

**Académie de Nancy-Metz**  
**Lycée Emmanuel HERE Laxou (54)**

### **Introduction**

Au cours de l'année scolaire 2005-2006, les professeurs de langues de l'établissement ont mené une réflexion s'articulant autour du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et du Portfolio Européen des Langues (PEL). La perspective actionnelle du CECRL a renforcé les convictions pédagogiques de l'équipe des professeurs et il a été alors décidé de mettre en place à la rentrée 2006 un nouveau dispositif pour l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais (seules langues enseignées dans l'établissement) prenant en compte les apports du CECRL et l'expérience des équipes déjà engagées dans l'expérimentation de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues étrangères. L'objectif principal du dispositif alors envisagé était de donner davantage de sens aux apprentissages en langues en mettant en place au sein du lycée professionnel et technologique un dispositif qui permettrait aux élèves de suivre des parcours d'apprentissage basés sur la réalisation de tâches communicatives, identiques pour les filières professionnelles et technologiques, et adaptés à leurs profils et compétences dans le cadre d'un enseignement par groupes de compétences.

### **Description du dispositif**

#### **A. Décloisonnement des filières professionnelles et technologiques**

L'établissement (un lycée des métiers du bâtiment) regroupe sur un même site des sections professionnelles (CAP, BEP et BAC PRO), des sections générales et technologiques (2<sup>des</sup> générales et technologiques option ISI et Topographie, 1<sup>ères</sup> et Terminales BT et STI Génie Civil et Génie Energétique) ainsi que des sections post-bac (BTS, Classe préparatoire ATS).

Dans le cadre de notre dispositif, nous avons souhaité décloisonner les filières professionnelles, générales et technologiques du lycée dans la mesure où ce cloisonnement ne nous semblait pas pertinent dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères : notre enseignement s'adresse à des élèves qui, dans leur grande majorité, ont reçu une formation identique (quelle que soit leur section, la majorité des élèves de 2<sup>de</sup> sont issus d'une 3<sup>ème</sup> de collège et près de la moitié des élèves de 1<sup>ères</sup> STI sont issus de BEP tout comme les élèves de 1<sup>ères</sup> BAC PRO). Enfin, il nous semblait également intéressant de proposer des parcours d'apprentissage identiques entre les différentes filières dans la perspective de la poursuite d'études en BTS d'un plus grand nombre d'élèves issus de BAC PRO.

Nous n'avons pas eu de difficulté particulière à concilier les différents programmes en langues pour les classes de 2<sup>des</sup> et de 1<sup>ères</sup> mais nous avons choisi de maintenir le cloisonnement entre les filières au niveau de la classe de terminale dans la mesure où les modalités des examens, différentes selon les sections, conditionnent encore une grande partie de nos choix pédagogiques dans ces classes.

Le dispositif imaginé au départ prévoyait donc le brassage des élèves au niveau de la classe de seconde (alignement des classes de 2<sup>des</sup> BEP et des 2<sup>des</sup> générales et technologiques) et de première (alignements des 1<sup>ères</sup> BAC PRO, BT et STI) mais à la rentrée 2006, les alignements prévus n'ont finalement pas été possibles : alignement impossible des classes de 1<sup>ères</sup> dû à des contraintes d'emploi du temps et arrivée inattendue de deux stagiaires certifiés en anglais qui ne pouvaient pas prendre en charge des groupes mélangeant des élèves de sections professionnelles et technologiques.

Cependant, même si les élèves de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>nde</sup> n'ont pas été « physiquement » mélangés, les parcours d'apprentissage et les compétences visées dans chacune des activités langagières fondamentales ont été les mêmes et les élèves des sections professionnelles et des sections générales et technologiques ont été évalués de façon identique dans le cadre d'évaluations communes à la fin de chaque trimestre.

A la rentrée 2007, nous espérons pouvoir réaliser les alignements prévus permettant le brassage des élèves de 2<sup>nde</sup> et de 1<sup>ère</sup> dans la mesure où l'obstacle lié aux emplois du temps a été levé.

## **B. Elaboration de nouveaux parcours d'apprentissage**

Dans le cadre de notre dispositif, nous avons cherché à élaborer des parcours d'apprentissage basés sur la réalisation de tâches communicatives aussi authentiques que possible : remplir un formulaire sur Internet, rédiger un CV, écouter la radio, rechercher des informations, répondre à un email, créer un blog, dialoguer avec l'assistante, regarder un film ou une série, lire un roman ou un magazine etc.

Chacun des parcours élaborés en 2<sup>nde</sup> et en 1<sup>ère</sup> (un parcours différent par trimestre) s'articulait autour de la réalisation d'une ou plusieurs tâches dans chacune des activités langagières fondamentales : compréhension de l'écrit (CE), compréhension de l'oral (CO), expression orale (EO) et expression écrite (EE).

Voici à titre d'exemple les tâches proposées aux élèves de 1<sup>ères</sup> en anglais dans le cadre du parcours du 3<sup>ème</sup> trimestre (ce parcours s'articulait autour du concept de *Britishness*) :

- CO : comprendre un film ou une série (britannique)
- CE : comprendre un article de presse
- EO : présenter une icône britannique
- EE : rédiger un essai.

En classe de 2<sup>nde</sup>, au 3<sup>ème</sup> trimestre, les élèves ont travaillé sur le thème de la création artistique et se sont entraînés à :

- CO : comprendre des documents biographiques
- CE : rechercher des informations sur Internet
- EO : présenter un artiste du monde anglophone
- EE : décrire et donner son opinion (peintures et affiches de cinéma).

Concrètement, au début de chaque trimestre, les collègues se sont concertés de façon à élaborer une « feuille de route » pour chacun des différents parcours. Il s'agissait alors de définir :

- *les tâches à réaliser dans chacune des activités langagières* : les élèves de 2<sup>nde</sup> se sont par exemple entraînés à prendre part à une conversation avec l'assistante, rédiger des *emails*, remplir un questionnaire ou rechercher des informations sur Internet tandis que les élèves de 1<sup>ère</sup>

ont appris à prendre la parole en continu dans le cadre d'exposés, à rédiger un journal intime ou à comprendre les *World News* de la BBC.

- *les stratégies à développer* : à l'instar d'autres équipes nous avons souhaité travailler par dominante. Au 1<sup>er</sup> trimestre, en 2<sup>de</sup>, nous avons surtout travaillé les stratégies liées à la compréhension (orale et écrite) comme, par exemple, repérer et comprendre les noms de lieux à l'oral et à l'écrit, repérer des mots-clés à l'oral pour identifier le sujet d'une conversation entre locuteurs natifs, rechercher une information dans un document de type biographique. En classe de 1<sup>ères</sup>, nous avons choisi au 1<sup>er</sup> trimestre de privilégier les stratégies liées à la production et à l'interaction (par exemple, utiliser des mots de liaisons pour structurer un essai ou coopérer avec son interlocuteur dans le cadre d'une conversation informelle). Au 2<sup>ème</sup> trimestre, la dominante a été inversée dans ces classes (stratégies de production en 2<sup>de</sup> et stratégies de réception en 1<sup>ères</sup>). Il n'y a eu pas de dominante au 3<sup>ème</sup> trimestre.

- *la thématique choisie pour chaque parcours* : au 1<sup>er</sup> trimestre les professeurs d'anglais avaient défini une thématique spécifique en classe de 2<sup>de</sup>, *Ireland* (pays d'origine de l'assistante), mais n'avaient pas défini de réelle thématique dans le cadre du parcours en classe de 1<sup>ère</sup> et cela leur a posé des problèmes lors des évaluations communes car il n'y avait pas de lexique commun sur lequel appuyer les tests des évaluations communes. Aux 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> trimestres, les professeurs d'anglais ont donc décidé de définir pour chaque parcours une thématique dans laquelle s'intégreraient les différentes tâches (*People & Places* et *Creative Spirit* en 2<sup>de</sup>, et *The Media* et *Britishness* en 1<sup>ère</sup>). Les thématiques choisies ont été à la fois assez générales pour permettre à chaque enseignant d'exercer sa liberté pédagogique et suffisamment précises pour permettre l'acquisition d'un lexique minimum commun par tous les élèves.

- *le calendrier et les modalités des évaluations communes* : au début de chaque parcours, les documents servant de supports à l'évaluation de la compréhension de l'oral et de l'écrit étaient sélectionnés et chaque enseignant disposait d'une première version aussi complète que possible des tests qui permettraient d'évaluer le niveau de compétence atteint à la fin du trimestre.

- *le recensement des ressources disponibles dans l'établissement* : à chaque parcours, nous avons fait une première liste de toutes les ressources (papier, audio, vidéo ou virtuelles) à notre disposition. Cette première liste se développait ensuite au cours de trimestre en fonction des « trouvailles » de chacun.

Voici à titre d'exemple les « feuilles de route » élaborées au 2<sup>ème</sup> trimestre pour les parcours en anglais des classes de 2<sup>de</sup> (BEP, ISI et Topographie) et de 1<sup>ère</sup> (Bac PRO, BT et STI) :

2<sup>des</sup>

2<sup>ème</sup> trimestre

nov    déc

---

*Martin Luther King, Rosa Parks, Malcom X, Benjamin Zephaniah, Nelson Mandela, Kurt Cobain, Bob Marley etc.*

EO

Prendre part à une conversation de 2 minutes avec l'assistante sur des sujets familiaux

EE

1. **Ecrire une carte postale**  
(formules fin/début) + (extreme adjectives) + (Utilisation prétérit simple, be going to) + (the weather)
2. **Rédiger des phrases simples pour donner des informations sur un lieu**  
(transcrire en quelques phrases des informations simples : There are XXXX inhabitants./ XXX people live in XXX. The capital of X is X. X is in the north of X . The main cities are X and Y. In X , people speak X and Y. X is twice as big as France. etc.) + (Voc/GR : There is / are, noms de lieu avec ou sans the etc.)
3. **Rédiger une courte biographie (personne connue et inconnue)**  
(transcrire en quelques phrases des informations simples) + (disposer des moyens grammaticaux et lexicaux pour parler du passé) + (present perfect) + (mots de liaisons de base / repères chronologiques)
4. **Etre capable d'éviter les erreurs de grammaire élémentaire**  
(utilisation grammaire /fiches)

CO 2

**Repérer des lieux cités et comprendre des informations simples sur des gens ou des lieux**  
(identifier nature d'un doc) + (repérer les mots clés) + (faire des hypothèses) + (repérer lieux et personnes) + (comprendre des informations chiffrées)

CE 2

1. **Compréhension détaillée d'un document court sur des gens / lieux**
2. **Recherche d'informations dans un document long**

1<sup>ère</sup>

2<sup>ème</sup> trimestre

S11 27 nov	S12 4 déc	S13 11 déc	S14 18 déc	V A C	S15 8 jan	S16 15 jan	S17 22 Jan	S18 29 jan	S19 5 fév	V A C	S20 26 fév	S21 5 mars Arrêt des notes
<b>THE MEDIA</b>							<b>Evaluation 2 CE/CO/EO/ EE</b>		<b>Bilan 2</b>		<b>Composition des nouveaux groupes</b>	

**Ressources possibles**

The Queen's Rubber Duck (*Going Places Tales*) / Mom has stopped aging ! / Meet Britain's Most Unlucky Husband / To the Clink in Pink (*Daily Mail*) / Named and Shamed (*Going Places lères*) / journaux Annick / BBC news / radio films reviews / US Radio Adverts (*Real American Heroes*) / IMDB / Amazon.com / Favourite Films (Ello) / YouTube / The Diary of Adrian Mole / Bridget Jones/ The Princess Diaries

CE

**Comprendre un article de presse :** front pages / broadsheets & tabloids / headlines & subtitles / rôle du 1<sup>er</sup> paragraphe / lères phrases / qui dit quoi ? / groupe nominal complexe + comprendre les mots inconnus + reconnaître les changements de temps + modalité + passif + reconnaître à qui ou à quoi renvoient les pronoms et les adjectifs possessifs + comprendre un doc long en moins de 10 minutes

CO

**Comprendre un programme de radio :** identifier la nature d'un programme et le sujet d'une émission, repérer le

<i>produit ou le message dans une publicité, comprendre les News de la BBC</i> <b>+ Comprendre un locuteur natif (sur le thème des médias)</b>
<b>EE</b>  <b>Ecrire un journal intime / un blog : codes du genre + expression des sentiments + rendre compte de l'expérience</b> <b>+ Etre capable de se relire et de supprimer les erreurs de grammaire élémentaire (utilisation GR /fiches)</b>
<b>EO</b>  <b>Parler en continu : a 2-minute film review</b>

### C. Evaluations communes des compétences

Au début de l'année, nous avons décidé du niveau de compétence qui serait globalement visé lors des évaluations communes pour les élèves des différentes sections :

Classes	Niveau de compétence visé
CAP 1 <sup>ère</sup> année	A1-A2
CAP 2 <sup>ème</sup> année	A2-B1
2 <sup>des</sup> (BEP + ISI + Topographie)	A2
Terminales BEP + 1 <sup>ères</sup> (Bac Pro, BT et STI)	B1
Terminales (Bac Pro, BT et STI)	B2

En anglais, tous les élèves ont été évalués dans le cadre d'évaluations communes qui se sont généralement déroulées sur deux semaines à la fin de chaque trimestre. Trois séances d'une heure ont été consacrées à l'évaluation des compétences dans les domaines de l'expression écrite et la compréhension de l'oral et de l'écrit. Selon les compétences orales visées, les élèves ont été évalués dans le cadre d'exposés ou d'entretiens avec l'assistante ou avec un enseignant qu'ils ne connaissaient pas. La moyenne trimestrielle de chaque élève comprenait donc obligatoirement les 4 notes sur 20 obtenues lors des évaluations communes dans les 4 activités langagières fondamentales (CO, CE, EO, EE) et pouvait inclure 1 à 3 autres notes supplémentaires (généralement liées au contrôle des connaissances) selon les enseignants et les groupes.

#### 1. Evaluation de la compréhension de l'oral

Ce sont les tests visant la compréhension de l'oral qui sont certainement les plus longs à réaliser (enregistrement, transfert des données au format accepté par les différents lecteurs, duplication et vérification du matériel d'écoute) et les problèmes techniques ont parfois gêné le bon déroulement de ces évaluations (CD ou DVD non-reconnus sur certains lecteurs, CD qui « saute » au beau milieu d'un flash d'information, ordre des pistes différent sur CD et sur clé USB, impossibilité d'avancer ou de reculer rapidement sur une piste avec la clé USB etc.). Au final ce sont les matériels d'écoute dupliqués sur cassettes qui se sont révélés les plus fiables au moment des évaluations. A la rentrée prochaine, un meilleur équipement des salles de langues (installation de vidéoprojecteurs et d'ordinateurs connectés à l'Internet) devrait lever les différents problèmes techniques rencontrés cette année.

Le test ci-dessous fait suite au travail des élèves de 1<sup>ère</sup> autour des médias : compréhension d'enregistrements de locuteurs natifs sur le thème des médias et compréhension de programmes de

radio (publicité, émission musicale ou sportive, critique de film, bulletin météorologique, bulletin d'actualité etc.).

**Evaluation de la compréhension de l'oral**

1<sup>ères</sup>

**Document 1** (4,5 pts): *How do you get your news ?* Complétez la grille.

Source du document : <http://www.ello.org/english/Mixer/41-NewsSource.html>

	Média utilisés pour s'informer?	Exemple(s) cité(s)? (Journaux, magazines, chaînes de TV, de radio ...)
Alan, Canada	<input type="checkbox"/> the Internet <input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> Radio <input type="checkbox"/> Newspapers & Magazines	
Asako, Japan	<input type="checkbox"/> the Internet <input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> Radio <input type="checkbox"/> Newspapers & Magazines	
Greg, USA		- _____ - The _____ Yomiuri - _____ - The Japan _____
Lucinda, NZ	<input type="checkbox"/> the Internet <input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> Radio <input type="checkbox"/> Newspapers & Magazines	
Martin, USA	<input type="checkbox"/> the Internet <input type="checkbox"/> TV <input type="checkbox"/> Radio <input type="checkbox"/> Newspapers & Magazines	- The _____

**Document 2** (4 pts) : Vous allez entendre 4 extraits de programmes de radio. De quel type de programme s'agit-il ?

Source du document : <http://pedagogie.ac-montpellier.fr/disciplines/anglais/ressources/evaseconde/>

Extrait 1	
Extrait 2	
Extrait 3	
Extrait 4	

- A un bulletin météorologique
- B une publicité
- C un flash d'information
- D une émission sportive
- E un programme documentaire

**Document 3** (4 pts) : Vous allez entendre 4 extraits de programmes de radio. Expliquez en quelques mots de quoi il s'agit.

Extrait 1 (<http://www.bbc.co.uk/1extra/>) : .....

Extrait 2 (<http://www.esl-lab.com/cm1/cm1.htm>) : .....

Extrait 3 (<http://www.cvillepodcast.com/2006/11/18/borat/>) : .....

Extrait 4 (<http://www.kenbroo.com/podlist.html>) : .....

**Document 4** (7,5 pts): Vous allez entendre le *World News Bulletin* de la BBC. Complétez la grille en français ou en anglais.

Source du document : <http://www.bbc.co.uk/radio/>

	Où ?	Information principale ?
Information n°1	Brussels	Meeting to increase military presence in Afghanistan
Information n°2		
Information n°3		
Information n°4		Meeting to help Lebanon
Information n°5	USA	
Information n°6		
Information n°7		

Les tests suivants ont été donnés aux élèves de 1<sup>ères</sup> et de terminales de façon à évaluer leurs capacités à comprendre l'intrigue et les dialogues d'un film ou d'une série télévisée.

**Comprendre un film (extrait)**

**Terminales**

Vous allez visionner 3 fois les 15 premières minutes de la comédie britannique *Shaun of the Dead*.

Répondez **EN FRANCAIS** à toutes les questions.

1. Depuis combien de temps Shaun connaît-il Ed ? (1 pt)
  - Depuis l'école primaire
  - Depuis le collège
  - Depuis 5 ans
2. Quelles sont les 2 choses que Pete demande à Ed de faire ? (1 pt)
  - Arrêter de jouer sur la console
  - Nettoyer l'appartement
  - Noter les messages reçus sur le répondeur
  - Faire les courses
3. Quel est l'âge de ... ? (2 pts) a. Shaun : ..... b. son collègue de travail : .....
4. Quel est le lien entre Philip et Shaun ? (1 pt) .....
5. Pour qui Shaun doit-il acheter des fleurs ? (1 pt) .....
6. Traduisez en français 4 questions posées par l'amie de Shaun. (6 pts)
 

.....

.....
7. A qui Shaun téléphone-t-il ? Pourquoi ? (1 pt) .....
8. Qu'est-ce que Shaun menace de faire si les co-locataires de Liz ne le laissent pas entrer ? (1 pt) .....
9. Quelles sont les 6 promesses que Shaun avait fait à Liz et à ses colocataires ? (6 pts)
 

.....

.....

.....

**Comprendre une série télévisée (extrait)**

**1ères**

Vous allez voir le début d'un épisode de la série britannique *Bottom (Series 1, Episode 5)*. Répondez **en français** à toutes les questions.

**Dans l'appartement** (4 pts) – *Vous verrez cette scène 1 seule fois.*

1. Quel jour est-il ?
2. Que veut faire Richie (le blond) au début de cet épisode ?
3. Que veut faire Eddie (le chauve) ?
4. Pourquoi Eddie (le chauve) est-il déçu des vidéos qu'il a louées ?

**M. Harrison (3 pts)** – *2 visionnements*

5. Qui est M. Harrison ?
  - le beau-père de Richie
  - un ami d'Eddie
  - le propriétaire de l'appartement
6. A cause de qui M. Harrison doit-il s'absenter ?
  - sa femme
  - sa mère
  - son père
  - son cousin
7. Que leur propose M. Harrison pour s'occuper de son magasin ?
  - du thé
  - une bouteille de whisky
  - un DVD
  - de l'argent

**Dans le magasin** (2 pts) – *3 visionnements*

8. Pourquoi Richie insiste-t-il pour porter la blouse ? Pourquoi veut-il qu'Eddie mette sa veste à l'envers ?

**Richie** (5 pts) – *Vous verrez cette scène 1 seule fois (avec une pause pour noter votre réponse à la question 9).*

9. Qui Richie imagine-t-il attraper dans le magasin ? Qui imagine-t-il appeler ? Pourquoi ?
10. Selon Richie, en quoi les Britanniques sont-ils supérieurs au monde entier ? (2 réponses)

**M. Cooper** (6 pts) – *3 visionnements.*

11. Quel est le problème de M. Cooper ?
12. Complétez le script ci-dessous.
 

Cooper: Okay, I'll take that one.

Richie: Hang on ! Hang on ! I'm reading that.

Cooper: Yeah, but it's mine. Look, it's even got my name on it.

Richie: That's your name, is it? (1) " \_\_\_\_\_ " ? "Mr. \_\_\_\_\_ " ?

Cooper: No, my name is Cooper. Look, it's written in biro, in the corner.

Richie: All right then Mr. Cooper, there's your paper. Good morning.

Cooper: Well where's the rest of it?

Richie: (2) \_\_\_\_\_, "Where's the rest of it"?

Cooper: (3) \_\_\_\_\_.

Richie: Well then I suggest you go outside, knock, and come in and ask for it nicely !

Cooper: Right.

Cooper: (4) \_\_\_\_\_ Eddie!

Eddie: Yeah, bye John.

Richie: Thug!

Eddie: (5) \_\_\_\_\_.



## 2. Evaluation de la compréhension de l'écrit

Lors de l'évaluation diagnostique des 2<sup>des</sup>, nous avons pu repérer l'appréhension et le rapide découragement d'un certain nombre d'élèves face à un texte long. C'est un obstacle à la compréhension sur lequel les enseignants ont beaucoup travaillé et tout au long de l'année les élèves se sont entraînés à repérer et à comprendre des informations dans des documents de plus en plus longs (documents biographiques et touristiques essentiellement). Au 2<sup>ème</sup> trimestre, les élèves ont été évalués sur leur compétence à repérer des informations de type biographique à partir de l'essai authentique d'un jeune américain sur Jesse Owens ([http://www.myhero.com/myhero/hero.asp?hero=JesseOwens\\_fredericksburg\\_academy\\_03](http://www.myhero.com/myhero/hero.asp?hero=JesseOwens_fredericksburg_academy_03)). Le texte n'a pas été adapté, seules les photos incluses sur le site ont été supprimées. Au 3<sup>ème</sup> trimestre, c'est à partir de la biographie officielle de Keith Haring ([www.haring.com](http://www.haring.com)) qu'ont été évalués les élèves (certains paragraphes ont été supprimés pour conserver un texte au format A4).

### Keith Haring

Keith Allen Haring was born on May 4th, 1958, in Reading, Pennsylvania, USA. But the Harings lived in Kutztown, a nearby Pennsylvania Dutch farm community, where Keith was raised. In time, Keith became "big brother" to three sisters, Kay, Karen, and Kristen. The family lived a sheltered small-town life, with Keith's father working as a supervisor in a communications firm located in Allentown, and with his mother raising the children.

"Before Keith was even a year old," recalled Keith's mother, Joan, "he used to sit on his dad's lap after supper just drawing some gobbly-goo with crayons he'd been given. And that's how it all started."

In high school, Keith knew he wanted to become an artist. During a church trip to Washington, D.C., Keith visited the Hirshhorn Museum and there he saw a group of Marilyn Monroes by pop artist Andy Warhol. He was struck by the strong flat images and looked at them for a long, long time. Throughout his whole high school period he looked at art and studied art, because he knew that art would be his life.

But on the way, Keith got into trouble. "I was 15 when I began hanging out with a lot of kids who were troublemakers," he said. "I started experimenting with all kinds of drugs - and it really messed me up. My studies at school got worse and worse - and I did really stupid things."

Soon, however, Keith came to realize that drugs and bad company were holding him back. By the time he graduated from high school, in 1976, nothing was going to keep Keith back, and he felt grown-up enough to leave home, leave Kutztown, and look ahead to a future in which art would be his focus.

First Keith attended art school in Pittsburgh - The Pittsburgh Center for the Arts. In 1978, at the age of 20, Keith decided to go to New York City where he enrolled at the School of Visual Arts, and where he began to enter the chaotic yet exhilarating stream of the New York art world.

"The School of Visual Arts was great," said Keith. "I took basic foundation classes, which meant classes in drawing, painting, sculpture, and art history. Later, I took course in video art and in performance art. Everything was very exciting - living in Greenwich Village, having my own apartment and going to school."

New York in the 1980s was a place where lots and lots of things were always happening. Kids from all over America were coming to the East Village to live and to create. Keith was part of this feverish activity as he immersed himself in the club scene, and especially in the graffiti scene, which was blossoming on the streets and in the subway system of the city.

In 1980, soon after leaving the School of Visual Arts, Keith began drawing his own graffiti on the streets. Like other graffiti artists, he invented his own tag or signature. Keith's tag was an animal, which, as he continued to draw it, started to look more and more like a dog. Then, he drew a little person crawling on all fours, and the more he drew it, the more it became *The Baby*.

Then Keith started seeing empty black pieces of paper on the subway. Soon the subway became the perfect place for him to draw. He started making his subway drawings every day. The drawings were quite simple - pyramids, flying saucers, human figures, winged figures or television sets. Soon the baby with rays all around it became a kind of signature. The people of New York riding the subway saw his work, and it was also on TV and in the newspapers. Keith started to become famous.

Before long, he began selling more and more of his own work out of his studio. And so began Keith's professional association with the Tony Shafrazi Gallery in SoHo. Keith's first show there, held in October 1982, was a fantastic success. The exhibition drew some 4,000 people and critics called the exhibition dazzling in its inventiveness and energy.

Almost immediately, Keith was invited to exhibit in Europe - in Holland, Belgium, and England as well as in Japan. He even painted the entire side of a church in Italy!

Over the course of his career he called attention to causes by creating works to support UNICEF, fight drug use, work against apartheid in South Africa and denounce the evils of wars. He also made posters to promote literacy. He worked with children in schools to paint large murals with them, and he made paintings and sculptures for schools and hospitals in many places. Finally, because Keith was gay, he made a special effort to spread awareness of AIDS, making works of art that warned young people against unsafe sex.

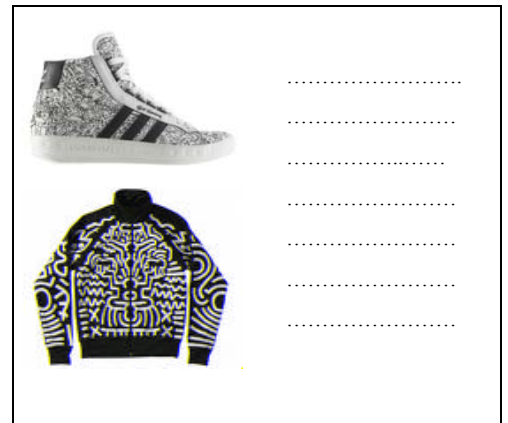
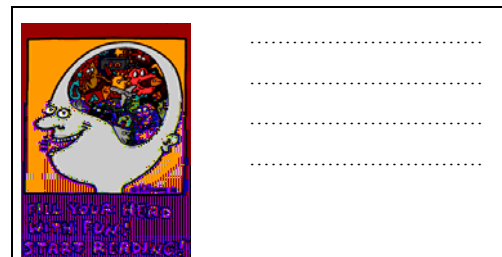
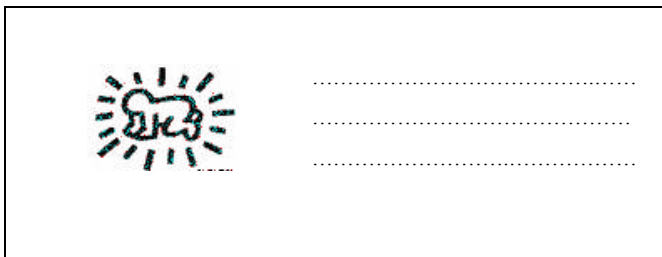
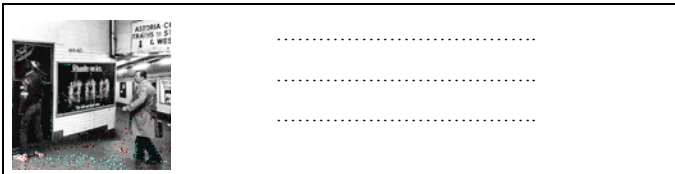
In 1986, Keith opened his Pop Shop on Lafayette Street in SoHo, where Keith Haring T-shirts, caps, buttons, prints, inflatable babies, and many other Haring-designed products would be sold. This was a very bold step, because it lay Keith open to charges of having sold out and becoming commercial.

During the time that Keith had been rising in the art world, he had lost a number of close friends to the fatal disease of AIDS. Toward the end of 1988, his doctors told him that he, too, had AIDS. Keith Haring died of AIDS on February 16, 1990. He was 31 year old.

1. Recherchez dans la biographie les informations nécessaires pour compléter le tableau **EN FRANCAIS** (14 pts).

Nom	Nom de famille : ..... Prénoms : .....
Naissance	Date : ..... Ville : ..... Pays : .....
Famille	Profession du père : ..... Profession de la mère : ..... Nombres de frères et de sœurs : .....
Enfance & Adolescence	Ville où il a grandi : ..... Age à partir duquel il a commencé à dessiner : ..... Décision prise au lycée : ..... Artiste qui l'a marqué lorsqu'il était lycéen : ..... Deux problèmes rencontrés au cours de sa jeunesse : .....
Vie d'adulte	Age auquel il a quitté la maison familiale : ..... Première ville fréquentée après avoir quitté ses parents : ..... Nom de la dernière école d'art fréquentée : .....
Carrière	Qu'est-ce qui l'a rendu célèbre avant sa première exposition ? ..... Où a eu lieu sa première exposition ? ..... Qu'a-t-il fait en 1986 ? .....
Engagements	Pour quelles causes s'est-il engagé ? Contre quoi a-t-il lutté ? Donnez 6 exemples. ..... .....
Décès	Date : ..... Cause de la mort : .....

2. Recherchez dans les 7 derniers paragraphes la phrase ou l'expression qui pourrait servir de légende aux images ci-dessous et recopiez-la. La phrase ou l'expression choisie doit être celle qui correspond et décrit le mieux ces images. (6 pts)



Ce test a permis aux enseignants de noter les progrès de certains élèves qui ont su repérer un grand nombre d'informations et même compléter le deuxième exercice qui dépassait le simple repérage d'informations alors qu'ils s'étaient révélés incapables de repérer la moindre information dans le texte jugé plutôt simple proposé au cours de l'évaluation diagnostique (*You've got mail !*, *Crossroads 2<sup>de</sup>*, p. 18).

Le test ci-dessous fait suite au travail sur la presse mené avec les élèves de 1<sup>ère</sup> au cours du 2<sup>ème</sup> trimestre. Le premier article, *Harry, Burger King*, est tiré du *Daily Mail* du 24 août 2005 et le second, *Kids Just Say No to Violence*, figure dans le manuel *Going Places 1<sup>ères</sup>*, p.60.

<b>Comprendre un article de presse</b>	<b>1<sup>ères</sup></b>
<b>Répondez en FRANCAIS aux questions.</b>	
<b>Article 1 : HARRY, BURGER KING (10 pts)</b>	
1. Cet article est-il tiré d'un <input type="checkbox"/> <i>broadsheet</i> <input type="checkbox"/> <i>tabloid</i> ? Cochez la bonne case et justifiez votre réponse. .....	
2. De qui parle la journaliste ? .....	
3. A quelle date se sont passés les faits dont il est question? .....	
4. Où se sont-ils passés ? ville : ..... quartier : .....	
5. Résumez en une phrase ce dont il est question dans cet article. .....	
6. A qui ou à quoi renvoient les pronoms ci-dessous ?	
a. their (l. 5) : .....	d. I (l.40) : .....
b. they (l. 13) : .....	e. he (l.63) : .....
c. they (l.30) : .....	f. he (l. 64) : .....
7. Recherchez dans le texte les équivalents anglais des mots ci-dessous (dans l'ordre du texte).	
a. un repas : .....	c. le trottoir: .....
b. très surpris (deux mots différents) : .....	d. de couleur sombre : .....
- ..... - .....	e. s'attendre à : .....
<b>Article 2 : KIDS JUST SAY NO TO VIOLENCE (10 pts)</b>	
1. Quel est le sujet principal de cet article ? (Cochez la bonne case)	
<input type="checkbox"/> la hausse de l'usage de drogue chez les jeunes <input type="checkbox"/> la baisse de l'usage de drogue chez les jeunes	
<input type="checkbox"/> les effets positifs de l'usage des nouvelles technologies sur les jeunes	
<input type="checkbox"/> les effets négatifs de l'usage des nouvelles technologies sur les jeunes	
<input type="checkbox"/> la hausse de la criminalité chez les jeunes <input type="checkbox"/> la baisse de la criminalité chez les jeunes	
2. Quel est le rôle du premier paragraphe de cet article ? (Cochez la bonne case)	
<input type="checkbox"/> Il résume l'ensemble de l'article. <input type="checkbox"/> Il donne des exemples illustrant le sujet de l'article.	
3. A quoi correspond le chiffre 14 (l.15) ? .....	
4. Qui a prononcé chacune des phrases ci-dessous ?	
a. "Get a good job with pay stubs." (l. 4-5) .....	
b. "I decided I didn't need it." (l. 7-8) .....	
c. "becoming the best person I can be." (l. 23) .....	
d. "That had a big effect." (l. 69) .....	
e. "But I'm not going to risk my life for someone stupid." (l. 76-77) .....	
5. Recherchez dans la 1 <sup>ère</sup> partie de l'article (l. 1-42) les équivalents des mots ci-dessous (dans l'ordre du texte).	
a. avertir : .....	d. un quartier : .....
b. une prison : .....	e. une université : .....
c. enfermé : .....	f. un vol : .....
6. Quelles sont les raisons qui expliquent le phénomène dont il est question dans cet article ( <b>6 raisons</b> ).	

Dans le cadre de cette évaluation, les résultats des élèves ont été globalement assez décevants et nous avons alors décidé de poursuivre au 3<sup>ème</sup> trimestre l'entraînement des élèves à la compréhension d'articles de presse. Voici l'évaluation proposée aux élèves de 1<sup>ères</sup> en anglais à la fin de l'année dans le cadre d'une thématique liée au concept de *Britishness*. L'article intitulé *Define British!* est tiré du magazine Speakeasy (numéro de septembre-octobre 2006).

## Comprendre un article de presse

1<sup>ères</sup>

### PERIPHERIQUES

1. Quelles sont les icônes de la société britannique illustrées ou mentionnées dans cet article ? Faites une liste numérotée de 10 icônes (en français et/ou en anglais) en utilisant **UNIQUEMENT** les périphériques de l'article : titre, sous-titre, illustrations, légendes et citations. (2 pts)

.....

**Répondez EN FRANÇAIS à toutes les questions ci-dessous.**

### IDENTITY CRISIS ?

2. Résumez en quelques phrases l'idée principale de cette partie de l'article. (2 pts)

.....

.....

### THE NATIONAL CHARACTER

3. Faites une liste numérotée de 6 stéréotypes mentionnés dans cette partie. (3 pts)

.....

.....

4. Expliquez la conclusion de cette partie (« *So the British have two very different faces.*») ainsi qu'un des exemples donnés par l'auteur dans cette même partie pour justifier sa conclusion. (2 pts)

.....

.....

### ROYAL INFLUENCE

5. Repérez les 2 images stéréotypées des Britanniques mentionnées dans cette partie ? (1 pt)

.....

6. Repérez 2 facteurs qui peuvent influencer les idées que l'on peut se faire sur les Britanniques. (1 pt)

.....

### COMPARE AND CONTRAST

7. Repérez les différences mentionnées dans cette partie entre les Britanniques et les autres nations (3 pts).

- 1 différence entre les Britanniques et les Français

.....

- 4 différences entre les Britanniques et les Etats-Uniens

.....

- 3 différences entre les Britanniques et les Européens.

.....

8. Expliquez la première phrase de cette partie : « *Ideas about national ...other nations* ». (2 pts)

.....

.....

### ENSEMBLE DE L'ARTICLE

9. Relisez le début de l'article (titre, sous-titre et introduction) et relevez la phrase (sans la traduire) qui résume le mieux la question posée dans cet article. (1 pt)

.....

10. Résumez (au dos de la feuille) la réponse développée par l'auteur pour répondre à cette question. (3 pts)

### 3. Evaluation de l'expression à l'oral

Au cours du 1<sup>er</sup> trimestre, les élèves anglicistes de 2<sup>de</sup> et de 1<sup>ère</sup> ont été entraînés à prendre part à une conversation (à deux, en groupe ou avec l'assistante) et à la fin du trimestre ils ont été évalués dans le cadre d'un entretien avec l'assistante. C'est l'assistante elle-même qui a évalué les compétences de chaque élève en utilisant les descripteurs du CECRL retenus par les enseignants. Les élèves n'ont pas participé au choix de ces critères mais ils ont néanmoins fait l'objet d'un travail d'explicitation en classe permettant de mieux préparer les élèves à leur entretien avec l'assistante.

Voici la grille de notation (communiquée aux élèves) que l'assistante avait à sa disposition (en anglais) pour évaluer les compétences des élèves de seconde :

#### PRENDRE PART A UNE CONVERSATION

2<sup>des</sup>

##### CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE

**A1 (1 pt)** Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.

##### FAIRE CLARIFIER / COOPERER

**A2 (1 pt)** Peut demander, en termes très simples, de répéter en cas d'incompréhension. Peut demander la clarification des mots-clés non compris en utilisant des expressions toutes faites. Peut indiquer qu'il/elle ne suit pas ce qui se dit. Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.

##### INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ

**B1 (6 pts)** Peut prendre certaines initiatives (par exemple introduire un sujet nouveau ou poser une question).

**A2 (4 pts)** Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.

**A1 (2 pts)** Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.

##### AISANCE

**B2 (6 pts)** Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs natifs sans imposer d'effort de part ni d'autre.

**B1 (5 pts)** Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide.

**A2 (4 pts)** Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts même si les hésitations, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.

**A1 (2 pts)** Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

##### MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE

**B2 (6 pts)** A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.

**B1 (5 pts)** La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

**A2 (4 pts)** La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

**A1 (2 pts)** La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant.

Au 2<sup>ème</sup> trimestre, les élèves de 1<sup>ère</sup> ont été préparés à la prise de parole en continu dans le cadre d'exposés (présentation et critique d'un film anglophone) face au groupe.

A la fin du trimestre, c'est un enseignant ne connaissant pas le groupe qui a évalué la production des élèves selon les échelles du CECRL :

#### S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU – A FILM REVIEW

1<sup>ères</sup>

##### S'ADRESSER À UN AUDITOIRE

**B2** Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents.

**B1** Peut faire un exposé simple et direct, préparé, qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.

**A2** Peut faire un bref exposé préparé, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions.  
**A1** Peut lire un texte bref et répété.

#### AISANCE À L'ORAL

**B2** Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l'on remarque peu de longues pauses.

**B1** Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide.

**A2** Peut se faire comprendre, même si les hésitations, la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.

**A1** Peut se débrouiller avec des énoncés très courts avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

#### MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE

**B2** A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.

**B1** La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

**A2** La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

**A1** La prononciation est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs francophones.

#### ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE

**B2** Peut s'exprimer clairement sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et en utilisant des phrases complexes.

**B1** Possède suffisamment de moyens linguistiques pour raconter l'intrigue d'un film ou d'un livre et décrire ses réactions même si le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.

**A2** Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.

**A1** Possède un choix élémentaire de mots isolés et d'expressions simples.

A la fin de l'année, tous les élèves ont été évalués sur leur capacité à prendre la parole en continu et à prendre part à une conversation. Les élèves ont été évalués par un enseignant qu'ils ne connaissaient dans le cadre d'entretiens de 5 minutes : présentation d'1 à 2 minutes d'un artiste anglophone pour les élèves de 2<sup>de</sup> et d'une icône de la culture britannique pour les élèves de 1<sup>ère</sup> suivie d'un échange avec l'enseignant de 3 à 4 minutes. Dans le cadre de ces entretiens, nous avons choisi d'utiliser la fiche d'évaluation et de notation destinée aux épreuves orales de la série STG du baccalauréat (<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/42/MENE0602723N.htm>). Nous avons noté les élèves de 2<sup>de</sup> selon les points attribués pour la LV2 et, à la demande des élèves, nous avons fait la distinction entre les élèves LV2 ou LV1 en classes de 1<sup>ères</sup>. C'est également à l'aide de cette fiche qu'ont été évalués les élèves de terminales BAC PRO, STI et BT préparant une épreuve orale.

#### 4. Evaluation de l'expression à l'écrit

Au cours de l'année, les élèves anglicistes de 1<sup>ère</sup> se sont entraînés à rédiger un essai, un article de presse ou un journal intime. Voici le test donné au 2<sup>ème</sup> trimestre suite à un travail sur les journaux intimes.

##### Ecrire un journal intime

1<sup>ères</sup>

##### 1. Rédigez un extrait du journal intime d'un(e) lycéen(ne) (80-100 mots).

Consignes :

- Evoquez au minimum 4 journées différentes d'une même semaine en période scolaire.
- Evoquez des sentiments et des événements différents pour chaque journée.
- Indiquez le nombre de mots utilisés (dates non incluses).

##### 2. Choisissez une personne parmi la liste et rédigez un extrait de son journal intime (60-80 mots).

- a 40-year-old teacher
- an American tourist visiting Europe for the first time
- an alien tourist visiting Earth for the first time

Consignes :

- Evoquez au minimum 2 journées différentes.
- Evoquez des sentiments et des événements différents pour chaque journée.
- Indiquez le nombre de mots utilisés (dates non incluses).

En classe de 2<sup>de</sup>, les professeurs d'anglais ont essentiellement préparé leurs élèves à mettre en place et à entretenir une correspondance (lettre, carte postale, e-mail) et à rédiger de courts textes de type informatif (articles, biographies, brochures touristiques) rendant compte d'informations sur des gens ou des lieux.

## Correspondance

2<sup>de</sup>

### 1<sup>er</sup> trimestre

Votre professeur d'anglais vous a donné l'adresse d'un correspondant anglophone. Rédigez votre premier e-mail.

### 2<sup>ème</sup> trimestre

Vous êtes en vacances et vous avez décidé d'envoyer une carte postale à un ami anglophone.

**Consignes :** - Dites où vous êtes et évoquez le temps qu'il fait.

- Utilisez au minimum 3 adjectifs extrêmes et soulignez-les.
- Utilisez au moins une fois les mots *yesterday*, *tonight* et *tomorrow* et soulignez-les.
- Indiquez le nombre de mots utilisés (entre 40 et 60 mots).

### 3<sup>ème</sup> trimestre

Alison ne travaille plus au lycée car son contrat d'assistante est terminé.

Ecrivez-lui un email et envoyez-le à Alison@free.fr.

## Rendre compte d'informations sur des gens ou des lieux

2<sup>des</sup>

### 1<sup>er</sup> trimestre

Rédigez un court paragraphe sur Alison en utilisant toutes les informations du tableau.

Name	Alison
Age	25
Nationality	Irish
Residence	Wexford, Ireland
Occupation	student (philosophy), language assistant
Languages	English, French
Family	father (retired teacher), mother (dressmaker), two brothers (Cormac, 20, Diarmaid, 18)
Interests	music, tv, hurling
Other information	a dog, vegetarian, non-smoker

### 2<sup>ème</sup> trimestre

Rédigez un paragraphe construit sur le Nigeria à l'aide des notes et de la carte ci-dessous.

Indiquez le nombre de mots utilisés (entre 40 et 60 mots).

<p><b>NIGERIA</b></p> <p>Population : 131,859,731</p> <p>Capital : Abuja (565,100)</p> <p>Main cities : Lagos (9,123,200), Kano (3,519,500)</p> <p>Languages : English (official), Hausa, Yoruba, Igbo, Fulani</p>
--



Rédigez un paragraphe construit sur Jesse Owens en utilisant toutes les informations du tableau.

Real Name	James Cleveland Owens
Birthdate	September 12 <sup>th</sup> , 1913
Birthplace	Danville, Alabama (USA)

Father's Occupation	<i>sharecropper</i>
Education	<i>Ohio State University</i>
Occupation	<i>athlete</i> <i>1936 Olympic Games in Berlin (Germany) – 4 gold medals</i>
Other information	<i>a medal of Honor for his fight against racism (1976)</i>
Death	<i>1980</i>

Choisissez une personne parmi la liste et rédigez un paragraphe construit sur sa vie. (entre 60 et 80 mots).

*Martin Luther King    Nelson Mandela    Rosa Parks    Benjamin Zephaniah*

### 3<sup>ème</sup> trimestre

Rédigez un paragraphe construit sur Keith Haring en utilisant toutes les informations ci-dessous. (8 pts)

Keith HARING – American graffiti artist    May 4th, 1958 – Reading, Pennsylvania  
 father - supervisor / mother - housewife / 3 sisters    1978-1980 : New York School of Visual Arts  
 1982: first exhibition - very successful    1986 : Pop Shop - New York  
 1990 : death - Aids

Au 3<sup>ème</sup> trimestre, dans le cadre d'une thématique culturelle liée à la création artistique, les élèves ont appris à décrire et exprimer leur opinion à partir de documents iconographiques tels que des peintures ou des affiches de cinéma.



Que vous inspire cette œuvre de Keith Haring ? (60 mots minimum)

## D. L'enseignement par groupes de compétences

A l'instar d'autres équipes de professeurs de langues, nous avons souhaité expérimenter l'organisation des apprentissages dans le cadre de groupes de compétences. Pour notre équipe, cela représentait essentiellement l'occasion de proposer aux différents groupes constitués un parcours d'enseignement-apprentissage adapté aux profils et besoins de chacun. Enfin, l'enseignement par dominante, tel que nous l'avions compris, représentait pour nous la possibilité d'imaginer une organisation des apprentissages sous la forme de modules centrés sur un entraînement intensif dans l'une des 4 activités langagières fondamentales.

### 1. Une organisation des apprentissages par dominante

Voici la façon dont nous avons envisagé à la rentrée l'organisation des apprentissages dans le cadre d'un enseignement par dominante pour les classes de 2nde et de 1ère :



### Organisation de l'enseignement sous forme de modules de 3 à 4 semaines

<b>1<sup>er</sup> trimestre</b>		Evaluation diagnostique	<b>Module 1</b>	<b>Module 2</b>	Evaluations 1 et 2
2ndes	CE		CO		
1ères	EO		EE		

<b>2<sup>ème</sup> trimestre</b>		Evaluation 3	<b>Module 4</b>	Evaluation 4	<b>Module 5</b>	Evaluation 5
2ndes	EO		EE		CE	
1ères	CE		CO		EE	

<b>3<sup>ème</sup> trimestre</b>		Evaluation 6
2ndes	CO	
1ères	EO	

De fait, dès le début de l'année, il est apparu que, d'une part, le calendrier prévu n'était pas tenable dans la mesure où les évaluations diagnostiques avaient pris beaucoup de temps (les élèves n'ont réellement commencé leur parcours d'apprentissage qu'à la fin de la 3<sup>ème</sup> semaine) et que, d'autre part, l'organisation envisagée supposait de la part des élèves comme des enseignants bien trop de changements de groupes. Finalement il a été décidé de réunir les 2 premiers modules prévus sur l'ensemble du 1<sup>er</sup> trimestre : en 2<sup>de</sup>, les enseignants ont ainsi privilégié les activités et les stratégies de réception tandis qu'en 1<sup>ère</sup> ce sont les activités et les stratégies liées à la production et l'interaction qui ont été travaillées.

## 2. Evaluation diagnostique et constitution des groupes

Au cours des deux premières semaines, les élèves de CAP, de 2<sup>nde</sup>, de 1<sup>ère</sup> et de Terminale BEP ont été évalués dans chacune des 4 activités langagières fondamentales dans la mesure où nous souhaitons avoir un premier profil de nos élèves le plus complet possible. L'expression orale a été évaluée dans le cadre d'entretiens individuels avec un enseignant. Ces entretiens visaient essentiellement à évaluer l'aisance des élèves sur des sujets familiers et ils ont donné lieu non pas à une note chiffrée mais à de premières observations qualitatives sur les compétences de chacun d'entre eux. Les autres compétences ont été évaluées à l'aide de tests sanctionnés par un score. Pour évaluer la capacité à écrire de nos élèves, nous avons demandé aux 2<sup>des</sup> de rédiger un premier email pour un correspondant tandis que les élèves de 1<sup>ère</sup> ont dû rédiger un essai sur les voyages. Enfin, les tests ci-dessous ont été élaborés pour évaluer les compétences dans le domaine de la compréhension de l'oral et de l'écrit :

Evaluation de la compréhension de l'oral		2 <sup>des</sup>
<p><b>Vous allez entendre une conversation entre une jeune fille et un garçon. Complétez la grille.</b>            Source du document sonore: <a href="#">New Goals BEP</a>.</p>		
Prénom		
Nationalité		
Age		
Lieu de résidence (ville)		
Profession ou études suivies		

Lieu de travail / étude		
Adresse à Londres		
Numéro de téléphone		
Centres d'intérêt		

**Evaluation de la compréhension de l'écrit**
**2ndes**
**A. Lisez l'email d'Alisdair et répondez en français aux questions.**

 Support : *You've got mail !*, *Crossroads 2<sup>nd</sup>e* p. 18.

- Alisdair connaît-il la personne à laquelle il écrit. ? Pourquoi lui écrit-il ? .....
- Quels sont les deux détails que donne Alisdair sur son apparence physique ? .....
- Expliquez en français toutes les informations que donne Alisdair sur sa famille.
  - sa mère : .....
  - son père : .....
  - sa sœur : .....
- Quelles sont les activités préférées d'Alisdair ? .....
- Quelle est la nationalité d'Alisdair ? .....
- Pour quelle raison Alisdair doit-il se lever tôt le weekend ? .....

**B. Aidez-vous du contexte pour trouver le sens le plus logique des mots soulignés.**

- ... so I ruined to my computer to send you this first message. (1.2) .....
- Mum is brushing up her French. ....
- She says she's very rusty. (1.14) .....
- She's not too bad for a girl and we get on quite well ... (1.20) .....
- I hope you like playing videogames. My nickname is Square-Eyes because I spend so much time glued to the screen. (1.23) .....

**Evaluation de la compréhension de l'oral**
**1<sup>ères</sup>**
**Vous allez entendre 6 anglophones parler de leurs pays préférés. Relevez le maximum d'informations et complétez la grille en français.**

 Source du document sonore : <http://www.ello.org/english/Mixer/46-FavCountry.html>

	Pays préféré(s) ?	Pour quelle(s) raison(s) ?
Akane, Canada		
Barbara, Australia		
Jeff Canada		
Al, England		
Ruth, England		
Simon, Canada		

**Evaluation de la compréhension de l'écrit**
**1<sup>ères</sup>**
**A. Vous allez avoir dix minutes pour comprendre l'essentiel d'un texte d'une quarantaine de lignes. Résumez-le en français ci-dessous.**

 Support : *In Thai, you die !*, *Going Places 1<sup>ères</sup>*, p.64.

.....

.....

.....

**C. Aidez-vous du contexte pour trouver le sens le plus logique des mots soulignés.**

Les phrases de cet exercice ont été tirées des fiches méthodologiques de différents manuels scolaires.

1. Caroline got pregnant and gave birth to a baby when she was 16.
2. The man nervously rubbed his hands together.
3. After finishing the cigarette, he flipped it into the toilet bowl.
4. To go for a trek over the mountains of Scotland, the best outfit is a warm anorak and a pair of rubber boots.
5. Brian and Jane Nolloth have run the garden shop in Wenhaston, Suffolk, for 42 years. But the experience, working six days a week, has been strenuous.

- |                     |                   |                      |
|---------------------|-------------------|----------------------|
| 1. pregnant : ..... | 2. rubbed : ..... | 3. flipped : .....   |
| 4. outfit : .....   | 5. run : .....    | 6. strenuous : ..... |

Les résultats obtenus aux cours de ces deux premières semaines ont servi de base à la constitution des groupes pour le 1<sup>er</sup> trimestre. Le premier module prévu en classe de 2<sup>de</sup> étant consacré à la compréhension de l'écrit, c'est tout d'abord sur la base des résultats obtenus au test d'évaluation dans ce domaine que les groupes de 2<sup>de</sup> ont été constitués. Les groupes ont été ensuite affinés en tenant compte des compétences dans les autres activités langagières. Le même processus a été utilisé pour les autres niveaux en tenant compte des compétences visées dans le premier module.

La constitution des groupes a été communiquée aux élèves au cours de la 3<sup>ème</sup> semaine et ils ont été nommés en fonction du niveau de référence visé. Ainsi, en 2<sup>de</sup> BEP, pour un total de 10 groupes, 3 groupe A2, 5 groupes A2-B1 et 2 groupes B1 ont été constitués. En 1<sup>ère</sup> ont été constitués des groupes A2-B1, B1 et B1-B2.

### 3. Les changements de groupes

Au 2<sup>ème</sup> trimestre, ce sont les activités et les stratégies liées à la production qui ont été privilégiées en 2<sup>de</sup> et celles liées à la réception en 1<sup>ère</sup>. La constitution des nouveaux groupes s'est basée sur les résultats obtenus lors des évaluations communes en fin de trimestre. La plupart des passages d'un groupe à un autre ont été volontaires ou négociés et ils ont été généralement vécus positivement. Cependant, comme d'autres équipes engagées dans des dispositifs similaires, nous avons pu constater la réticence de certains élèves à passer d'un groupe de compétence à un autre. Certains élèves jugent le changement déstabilisant (« *Je n'aime pas m'adapter à un nouveau professeur et à de nouveaux élèves en cours d'année.* ») mais pour d'autres, notamment les élèves de 1<sup>ère</sup>, il s'agit surtout d'une question d'horaires. A la fin du 2<sup>ème</sup> trimestre, pour de nombreux élèves, la qualité de la relation établie avec les autres membres du groupe devient plus importante que l'homogénéisation des compétences et des besoins (« *Je me sens à l'aise dans ce groupe.* »).

### E. Utilisation du Portfolio Européen des Langues

Le cadre de notre dispositif, le Portfolio Européen des Langues (PEL) nous avait semblé un outil important dans notre souci de donner davantage de sens à l'enseignement des langues dans la mesure où le PEL valorise un apprentissage basé sur la réalisation d'activités ancrées dans la réalité telle que la consultation de journaux, le visionnement de films en version originale ou les échanges avec des locuteurs natifs par courrier électronique ou visiophonie. Les niveaux communs de référence (de A1 à C2) permettent aux élèves de se situer dans leur apprentissage de la langue dans chacune des 5 activités langagières et leur offre des critères pour évaluer leurs compétences en langues. L'appropriation de cet outil devait ainsi permettre aux élèves d'acquérir les bases d'une culture d'apprentissage en langues qui peut parfois leur faire défaut. Enfin, le fait que le PEL soit commun à toutes les langues tendait également à décroiser l'apprentissage des différentes

langues et devait favoriser le développement de compétences d'apprentissage transversales et transférables d'une langue à l'autre.

A la rentrée 2006, il a été demandé à tous les élèves du lycée de se procurer le PEL (édition de 2001). Le PEL a été présenté aux élèves comme un outil qui les accompagnerait tout au long de leur parcours au lycée et les enseignants ont consacré au début de l'année une séance d'une heure à la présentation de cet outil. Au cours de cette séance, les élèves ont exploré les 6 niveaux de compétences et les différents descripteurs présentés comme des outils d'auto-évaluation puis il leur a été demandé de remplir la biographie langagière. Cette séance a permis aux élèves de faire part de leurs différentes expériences ce qui a donné lieu à des échanges portant, selon les groupes, sur les différentes façons d'apprendre une langue étrangère (question 2 de la biographie langagière), les possibilités de faire un stage à l'étranger (question 3), les sites permettant d'avoir des correspondants ou encore l'intérêt de voir des films en VO. Suite à cette première séance de présentation, certains enseignants ont utilisé le PEL lors de la correction des tests diagnostiques en demandant aux élèves de repérer à quels descripteurs correspondaient les tâches proposées. Le PEL a également servi de support à la présentation des parcours du 1<sup>er</sup> trimestre (à quel niveau de compétence correspondaient les tâches proposées ? A quel descripteur ?).

Suite à cette première utilisation du PEL, il était prévu de l'utiliser à nouveau avant et après les évaluations communes de la fin du 1<sup>er</sup> trimestre. Par manque de temps, le PEL n'a pas été utilisé comme outil d'auto-évaluation avant les évaluations communes et les enseignants qui ont voulu utiliser le PEL après ces évaluations n'ont pas su réellement comment le faire et ils ont pu constater la difficulté d'un grand nombre d'élèves à s'approprier cet outil et à faire le lien entre les descripteurs du PEL et les tâches et les stratégies travaillées au cours du trimestre et évaluées lors des évaluations communes. Au final, après 2 semaines consacrées à l'évaluation des compétences, l'équipe a décidé de mettre fin aux corrections le plus rapidement possible et a remis l'utilisation du PEL à la fin du 2<sup>ème</sup> trimestre.

Finalement, au cours du 2<sup>ème</sup> trimestre, l'équipe a découvert la nouvelle version du PEL qui semblait bien mieux adaptée à nos élèves : biographie langagière plus développée, descripteurs illustrés par des exemples et surtout apparition d'une 3<sup>ème</sup> partie consacrée aux stratégies d'apprentissage (*Comment j'apprends*). Conclusion : le PEL possédé par nos élèves était devenu obsolète et il n'a plus été dès lors utilisé en classe. Au final, seuls quelques élèves ont montré de l'intérêt pour cet outil et ont essayé de le compléter chez eux.

## **Bilan et perspectives pour la rentrée 2007**

### **A. Le décloisonnement des filières**

A la rentrée 2007, les emplois du temps prévus devraient permettre le brassage effectif des élèves des filières professionnelles, générales et technologiques. Cependant, même si le brassage des élèves n'a pas été concrétisé cette année, les évaluations communes ont permis aux élèves de se comparer entre eux selon des critères qui étaient les mêmes pour tous et indépendants des filières d'études choisies. Les élèves des filières professionnelles ont pu notamment constater qu'ils pouvaient obtenir des résultats égaux ou supérieurs à ceux de leurs camarades des filières générales et technologique et ce, dans le cadre de parcours d'apprentissage identiques. Pour certains élèves de 2<sup>de</sup> BEP, cela a été l'occasion d'améliorer une image de soi parfois dévalorisée tandis que pour d'autres la comparaison des résultats entre les 2 filières représentait une source d'émulation.

## **B. Les parcours d'apprentissage**

En recentrant les apprentissages autour de tâches précises, les enseignants ont eu le sentiment de travailler plus efficacement dans la mesure où ils ont concentré l'essentiel de leur enseignement aux stratégies nécessaires à la réalisation de ces seules tâches. Certaines tâches ont certainement été mal choisies comme par exemple la rédaction d'un journal intime avec un public presque exclusivement composé de garçons. De fait, l'entraînement à la réalisation de cette tâche devait être la 1<sup>ère</sup> étape vers la création d'un blog mais les problèmes d'informatique ont empêché nos élèves d'accéder aux ressources de l'Internet. Ces problèmes ont également empêché la mise en place de la correspondance par email prévue dans le cadre du 1<sup>er</sup> parcours des élèves de 2<sup>ndes</sup>. Le nouvel équipement des salles de langues et des salles informatiques de l'établissement devrait permettre de lever cet obstacle à la rentrée prochaine.

Au cours du mois de mars 2007, un questionnaire rempli anonymement par les élèves de 2<sup>de</sup> et de 1<sup>ère</sup> a permis de mettre en évidence qu'un certain nombre d'entre eux avaient perçu positivement les tâches proposées dans les différents parcours d'apprentissage. Ainsi à la question plutôt vague « *Que pensez-vous des cours que vous avez suivi cette année ?* », ces élèves ont évoqué des tâches plus motivantes et davantage ancrées dans la réalité : « *Le travail est moins scolaire et nous servira probablement plus dans la vraie vie que d'autres types de cours.* », « *Le passage à l'oral permet d'être en situation réelle face à un anglais.* », « *Comprendre un journal ou un article permet de connaître la culture et le mode de vie des Anglais.* », « *Le fait d'avoir à écouter les infos de la veille pour la compréhension orale est très motivant plutôt que d'avoir une cassette préenregistrée du manuel.* », « *J'essaie désormais de regarder des films en version originale.* ».

## **C. Les évaluations communes**

Les évaluations communes ont permis aux élèves de mieux cerner leurs compétences dans chacune des activités langagières et de mieux apprécier leurs progrès dans le cadre d'une même activité. A la fin de l'année, certains élèves ont ainsi pu constater de nets progrès dans le domaine de la compréhension orale ou écrite même si les difficultés liées à l'expression demeuraient. Elèves et enseignants ont été sensibles au fait que les résultats obtenus pouvaient se comparer indépendamment des filières, des sections, des groupes ou des enseignants.

De nombreux élèves ont estimé que les évaluations en fin de trimestre étaient trop longues et prenaient trop de temps. Ce sentiment a été parfois partagé par les enseignants en particulier lorsqu'il s'agissait d'évaluer l'expression orale lors d'entretiens individuels. L'enregistrement des élèves chez eux ou au lycée est une des solutions envisagées pour raccourcir les périodes d'évaluation. Quant à l'évaluation des autres compétences (CO, CE, EE) elle devrait désormais se faire en deux séances au lieu de trois.

## **D. L'organisation des apprentissages par groupes de compétence**

La mise en place des groupe de compétences a permis, à moyens constants, la constitution de groupes aux effectifs plus équilibrés en anglais: les élèves les moins compétents étaient dans des groupes composés d'une douzaine d'élèves environ pour un maximum de 20 pour les groupes réunissant les élèves les plus avancés. L'alignement des classes induit par la mise en place des groupes de compétences a également permis aux élèves de 1<sup>ères</sup> STI germanistes LV2 de poursuivre effectivement leur apprentissage de la langue alors que cette option avait été officiellement fermée l'année précédente.

Dans le cadre du questionnaire de mars 2007, il est apparu que la majorité des élèves de 2<sup>de</sup> et de 1<sup>ère</sup> se déclarait favorable à un apprentissage par groupes de compétences et que c'était plus particulièrement le cas des élèves les moins compétents qui soulignent en particulier un rythme d'apprentissage plus adapté : « *C'est positif car ceux qui ont du mal à suivre peuvent suivre.* », « *Cela permet d'aider les élèves en difficulté de façon à ce qu'ils ne se sentent pas lâchés par le rythme des autres.* », « *On avance ensemble au même rythme.* ». Les élèves soulignent également une prise de parole facilitée par l'homogénéité des groupes : « *Nous sommes tous au même niveau alors tout le monde peut participer.* », « *Je trouve ça bien car tout le monde peut répondre car on a tous le même niveau et de ce fait tout le monde participe et évolue petit à petit en même temps.* », « *Pour la première fois je participe au cours, je me sens meilleur, c'est très utile.* ». Pour la grande majorité des élèves, l'homogénéité des groupes est perçue positivement : elle est rassurante pour certains élèves et représente une source d'émulation pour d'autres (« *C'est bien parce que ça permet de voir qu'on n'est pas les seuls à être en difficulté et cela permet de s'aider entre nous.* », « *On se sent moins à l'écart avec des personnes de son niveau. J'apprécie mieux les cours d'anglais.* », « *C'est motivant d'être avec des personnes avec le même niveau.* », « *J'aimerais changer de groupe pour voir comment cela se passe dans le groupe fort.* »). Seuls 12 élèves (sur un total de 211) ont une vision négative des groupes de compétences. Sept d'entre eux les jugent dévalorisants : « *Je trouve qu'il y a trop de discrimination de différence de niveau sur les compétences de chacun.* », « *Pour moi c'est plutôt mitigé car si on se trouve dans un groupe (ex : « celui des nuls ») on a l'impression d'être vraiment nul alors que si on reste dans une classe on a toujours la notion de nuls mais moins.* ». Six élèves perçoivent l'homogénéisation comme un frein à l'apprentissage : « *On ne profite pas de la bonne participation d'un élève qui est bon à l'oral.* », « *Si on part du principe que dans une classe il faut des bons pour essayer d'aider les élèves les plus « faibles », je pense que ça peut être un point négatif.* » Il est à noter que ces commentaires reflètent le sentiment d'élèves faisant partie, à l'exception d'un seul, des groupes d'élèves aux compétences plus avancées.

La notion de dominante a été problématique pour l'équipe et elle nous a parfois semblée incompatible avec notre volonté de proposer au cours d'un même trimestre des tâches dans chacune des activités langagières fondamentales. A la rentrée 2007, il est prévu une organisation de l'enseignement basée sur le développement des stratégies de réception (orale et écrite) au 1<sup>er</sup> trimestre et sur celles liés à la production (orale et écrite) au 2<sup>ème</sup> trimestre. Les stratégies d'interaction (prendre part à une conversation avec l'assistant ou discuter sur un chat par exemple) seront travaillées sur l'ensemble des 2 trimestres. Le 3<sup>ème</sup> trimestre étant généralement très court et souvent désorganisé par les examens, l'équipe envisage d'organiser les apprentissages autour d'un projet laissé au choix des élèves tel que, par exemple, la réalisation d'un *yearbook*, l'enregistrement d'une émission de radio ou la lecture suivie d'une œuvre de fiction.

## **E. L'utilisation du PEL**

Comme il a été décrit plus haut, l'utilisation du PEL n'a pas été concluante cette année. La nouvelle version du PEL devrait résoudre une partie des difficultés rencontrées. Il a été prévu de conserver en classe les portfolios de façon à être sûr que tous les élèves en auraient un à leur disposition lorsqu'il s'agira de l'utiliser. Enfin il a été évoqué la possibilité d'évaluer l'utilisation qui en sera faite par les élèves par une note qui serait incluse dans la moyenne trimestrielle ce qui serait une façon de donner du poids à cet outil.

## **Conclusion**

Donner du sens et de la cohérence aux apprentissages en langues était l'objectif principal de notre dispositif. Il s'agissait tout d'abord de proposer aux élèves un apprentissage recentré sur l'entraînement à la réalisation de tâches précises et concrètes et c'est ce que nous avons essayé de faire tout au long de l'année. La mise en place des évaluations communes a permis aux élèves de mieux se situer par rapport aux exigences d'un niveau de référence indépendant des filières d'études. Les groupes de compétences ont permis de mieux gérer l'hétérogénéité et de répondre davantage aux besoins des élèves en difficulté en leur proposant un rythme, des supports et des activités adaptés à leur niveau de compétences. Certains de ces élèves ont ainsi pu reprendre confiance en eux et se sont montrés plus motivés par leur apprentissage d'une langue étrangère.

Cette année, les collègues germanistes et anglicistes n'ont pas pu réellement travailler ensemble, notamment du fait d'un service sur deux établissements d'une collègue germaniste qui rendait les moments de concertation impossibles. Cet obstacle devrait être levé à la rentrée prochaine et l'équipe souhaite pouvoir mettre en place un entraînement à la réalisation de tâches identiques en allemand et en anglais ce qui devrait permettre le développement de stratégies transférables d'une langue à l'autre. Pour les collègues anglicistes, le travail en équipe induit par le dispositif mis en place cette année a, d'une part, enrichi les pratiques de chacun et permis, d'autre part, une harmonisation des objectifs qui a apporté davantage de cohérence à leur enseignement. Au final, l'année s'est révélée très enrichissante et l'ensemble des professeurs souhaite poursuivre l'expérimentation.

L'équipe des professeurs de langues du Lycée HERE