L'évaluation de l'oral au baccalauréat slovène de français

Meta Lah

Département des langues et littératures romanes,
Faculté des lettres, Université de Ljubljana, Slovénie

Résumé : Dans cet article, nous nous proposons d'abord de présenter la place du français dans le système secondaire slovène. En effet, le français y est enseigné comme deuxième (ou dans de rares cas comme troisième) langue étrangère et le nombre d'élèves diminue systématiquement depuis ces dix dernières années. Moins d'élèves apprenant le français au lycée signifie, de fait, moins de candidats au baccalauréat de français. Après une réflexion sur l'oral enseigné en classe et l'oral évalué, nous évaluons ensuite l'épreuve orale de français au baccalauréat slovène. Nous passons en revue les tâches proposées et les barèmes utilisés et concluons que certains changements seraient nécessaires.

Mots-clés : épreuve orale ; baccalauréat de français ; Slovénie ; tâches ; barèmes

1 Introduction

Dans le présent article, nous nous proposons de présenter l'épreuve de français au baccalauréat slovène, en nous focalisant plus spécifiquement sur la partie orale du dit examen. Après une brève présentation de la place du français dans les lycées slovènes et du baccalauréat en général, nous allons nous concentrer sur l'évaluation de l'oral. Nous présenterons les tâches proposées aux élèves, les critères utilisés pour l'évaluation de celles-ci et les problèmes liés à l'évaluation de l'oral au baccalauréat. Pour finir, nous tenterons de proposer des solutions possibles.

2 La position du français dans le système secondaire slovène

Commençons par la présentation de la place du français dans le système scolaire slovène en nous focalisant sur la situation dans les lycées. Le français y est enseigné comme deuxième ou – rarement – comme troisième langue étrangère. Pour la plupart, les élèves commencent à apprendre le français au lycée, après avoir appris l'anglais pendant huit ans à l'école primaire. Certains élèves commencent à apprendre

le français au collège, majoritairement pendant trois ans. Ces élèves ont rarement la possibilité de continuer l'apprentissage du français au lycée car peu d'établissements secondaires proposent des groupes de niveau plus avancé. Ils sont donc obligés de reprendre l'apprentissage du français au niveau débutant, ce qui signifie que l'enseignant aura des groupes hétérogènes, rendant ainsi sa tâche beaucoup plus difficile. Souvent, les élèves choisissent un groupe débutant même quand ils auraient la possibilité de continuer, pour « avoir moins de problèmes » [1].

Le nombre de lycéens apprenant le français a considérablement baissé pendant les dix dernières années : en 2006/07, 4 328 élèves ont choisi le français comme deuxième langue étrangère contre 2 094 [2] seulement en 2017/18. Cette baisse entraîne ainsi moins de candidats inscrits au baccalauréat de français. En 2007, il y avait 165 candidats au baccalauréat de français alors qu'en 2019, on en enregistrait 117.

Au baccalauréat, toutes les langues étrangères, ainsi que le latin, sont évaluées sur deux niveaux : le niveau de base et le niveau supérieur. Jusqu'en 2013, les élèves ont pu choisir deux langues étrangères au niveau supérieur. En 2013, cette possibilité a été supprimée, sous prétexte de ne pas vouloir privilégier les candidats doués en langues [3]. Ce changement a entraîné une baisse considérable d'élèves au niveau supérieur dans toutes les deuxièmes langues étrangères ainsi que le latin (Kosevski Puljić et Retelj, 2019 ; Marinčič, 2019 ; Lah, 2019).

L'épreuve du baccalauréat consiste en une épreuve écrite (compréhensions écrite et orale, partie intitulée « connaissance et utilisation de la langue » – grammaire et vocabulaire – et production écrite) et d'une épreuve orale. L'épreuve écrite est évaluée de façon externe au niveau national et l'épreuve orale est évaluée par l'enseignant de l'élève, de façon interne. En principe, l'épreuve orale se déroule devant une commission ; dans de nombreux lycées il n'y a pourtant qu'un seul professeur de français qui doit être, pendant l'épreuve, aussi bien l'interlocuteur (par exemple, pour le jeu de rôle) que l'évaluateur.

L'épreuve externe apporte 80 % des points et l'épreuve orale 20 %. Un cinquième de la note est donc obtenu par l'évaluation interne, ce qui est problématique ; nous allons en discuter plus tard.

3 L'oral enseigné et l'oral évalué

Pour pouvoir parler de l'évaluation de l'oral au baccalauréat, essayons d'abord de voir quel est l'oral enseigné dans les classes slovènes, pour reprendre Detey (2010, p. 160) : « De quel oral s'agit-il ? De la voix de l'enseignant ? Du matériel pédagogique sonore qui accompagne généralement les manuels de FLE ? »

Dans la majorité des classes slovènes, le français est enseigné par des enseignants slovènes. Les apprenants ont rarement la possibilité d'être exposés à l'oral d'un locuteur natif, ce qui n'a pas toujours été le cas. Il y a un peu plus de 15 ans, les assistants

1. À ce propos, voir les témoignages des enseignants, dans Lah (2019).

2. Source : Ministère de l'éducation de la République slovène. Les chiffres pour 2018/19 ne sont malheureusement pas encore disponibles.

3. La plupart des matières ne sont proposées qu'au niveau de base – notamment la chimie, la physique, la biologie, la géographie, etc.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

natifs ont été embauchés pour l'enseignement de différentes langues par le ministère de l'Éducation slovène. En 2003/04, il y avait en Slovénie 47 assistants – locuteurs natifs, dont 12 pour le français [4] Malheureusement, ce projet n'a pas duré, sans doute pour des raisons financières. Certaines écoles gardent les enseignants natifs, mais dans la majorité des cas, leur statut reste mal défini et leur emploi n'est pas garanti.

Pendant les observations de classes que nous faisons chaque année avec les étudiants de la filière pédagogique de la faculté des lettres de Ljubljana, nous constatons que les enseignants s'efforcent à utiliser un français qu'ils conçoivent comme « standard ». D'une part, parce que c'est ce qui est mis à leur disposition dans les manuels et d'autre part, parce qu'ils sont eux-mêmes peu exposés à d'autres variantes du français : « Les enseignants eux-mêmes sont imprégnés de l'effet normatif du langage (on ne va tout de même pas enseigner un mauvais français ?) » (Weber, 2010, p. 171). Enseigner/apprendre un français normé est aussi perçu comme moins risqué, par les enseignants et les élèves, comme le dit Detey : « Interrogés sur cette question, les apprenants qui tendraient spontanément à vouloir apprendre un français « passe-partout », qui ne les stigmatise en aucune manière et qui leur permette d'atteindre leurs objectifs, que ceux-ci soient professionnels, académiques ou autres, un français que certains seraient tentés de qualifier de « standard » ne sont pas rares » (2010, p. 158). Malheureusement, le résultat n'est pas toujours ce qui serait à espérer ; quand les apprenants slovènes partent dans des pays francophones, ils ont souvent du mal à comprendre et encore plus à interagir, surtout dans un contexte moins formel. Nous nous souvenons encore de cet étudiant à qui les Français ont dit qu'il « parlait comme Balzac ».

Or, quel oral devrait-on enseigner ? Si, dans le passé, les auteurs des manuels ne se le demandaient pas – ou rarement –, avec l'approche communicative et encore plus après la parution du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), la question devient d'actualité. La norme est difficile à définir : « Or, la question de la norme dans le cas du français parlé ne se pose pas dans les mêmes termes que dans celui du français écrit, et moins encore dans le domaine de la prononciation que dans celui de la syntaxe » (Laks, cité dans Detey, 2010, p. 156). Et Weber (2010, p. 173) de s'interroger : « Mais de quelle norme parle-t-on lorsqu'on dit « bien parler » ? Quel critère est valorisé dans l'apprentissage de la production : la construction du discours, la qualité de la prononciation, le choix du lexique ? Quelle description ou quel modèle linguistique le détermine ou doit-on juste parler de l'acceptabilité ? » En plus, il n'y a pas un seul français : « Aucun locuteur français ne s'exprime de la même manière dans une même journée, parfois son langage change d'un moment à l'autre, pour peu qu'un nouvel interlocuteur arrive ou quitte la scène d'échange. Les brassages culturels et sociaux complexifient le rapport à la langue et rendent la variabilité exponentielle, entraînant avec eux des malentendus communicationnels » (Weber, 2010, p. 170).

Dans l'apprentissage de l'oral, le rôle de l'enseignant est crucial ; surtout quand il s'agit d'une langue qui n'est pas vraiment présente dans l'entourage, comme c'est le cas pour le français en Slovénie. « L'enseignant est le premier interlocuteur de l'apprenant, le premier qui porte sur lui le vêtement de l'oralité : s'il s'évertue à rester fidèle à l'image de la norme de l'écrit en toute situation, il prend l'apparence

4. Source : https://www.dnevnik.si/56956.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

d'un vêtement rétréci dans lequel le sujet se sent étriqué » (Weber, 2010, p. 175). Une solution serait d'apporter en classe plus de documents oraux authentiques – pas seulement les émissions de radio où il s'agit souvent d'un écrit oralisé – mais aussi d'autres supports et des corpus oraux : « Si l'on souhaite préparer les étudiants à interagir verbalement avec des locuteurs de telle ou telle communauté francophone, on doit être en mesure de leur présenter ces grandes caractéristiques non seulement de manière déclarative (« au Québec, il y a de l'assibilation… ») mais aussi de manière « procédurale », en leur faisant écouter, de manière raisonnée, les données sonores en question, et ce afin de développer chez eux un certain degré de familiarité avec les variétés considérées » (Detey, 2010, p. 157).

L'évaluation de l'oral en classe est difficile, à cause de son caractère éphémère (Tagliante, 2005, p. 65). Pendant l'évaluation, les enseignants doivent interagir et évaluer en même temps, sauf pour certaines activités, par exemple, les exposés.

« L'oral est difficile à observer et complexe à analyser » dit Garcia-Debanc (1999, p. 194) qui poursuit plus loin : « L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si on peut les réécouter plusieurs fois » (*ibid.* p. 196).

Tagliante (2005, p. 65) se demande ce qu'on peut évaluer dans la production orale : « De quoi est donc constituée la production orale ? Que pouvons-nous objectivement évaluer dans cette production ? Que prendre en compte dans un barème ? » Elle définit ensuite les éléments constitutifs de la production orale : le fond (les idées, les informations l'argumentation / la structure, l'organisation du message / le langage), la forme (l'attitude générale, la gestuelle / la voix, le volume, l'articulation, le débit, la fluidité, la spontanéité / le regard, les pauses, les silences /la capacité à interagir) et la prononciation. (*ibid.* p. 65-66).

Ensuite, comment évaluer l'oral en classe ? Selon ce que nous avons observé, les enseignants évaluent le plus souvent des exposés, préparés à l'avance. Ce n'est pas la tâche qui montre le mieux les performances d'un apprenant à l'oral, car « l'oral de l'exposé présente beaucoup de caractéristiques communes avec l'écrit » (Garcia-Debanc, 1999, p. 202). Souvent, les élèves, surtout ceux qui sont plus faibles ou moins confiants, apprennent le texte par coeur et le récitent. Dans ce cas-là, on ne peut pas parler d'un vrai oral.

Une interaction reste pourtant difficile à évaluer : « On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives » (Garcia-Debanc, 1999, p. 195). Bothuyne (2012, p. 96) constate que « les didacticiens préconisent fréquemment le recours à une grille d'évaluation afin de noter les productions sur la base de critères bien définis, en toute transparence pour les élèves » et cite par la suite Dolz et Schneuwly qui « proposent de réaliser des évaluations formatives à différents moments de la séquence didactique et de construire des grilles d'évaluation adaptées aux activités et aux apprentissages développés par le professeur lors de cette séquence » (*ibid.*). Ne pas utiliser de grilles trop rigides et adapter l'évaluation à l'activité nous semble une très bonne idée, encore plus si les apprenants ont la pos-

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

sibilité de participer à l'élaboration de la grille et sont, de cette manière, sensibilisés à l'évaluation.

4 Les tâches proposées à l'épreuve orale du baccalauréat slovène de français

A chacun des niveaux, trois tâches sont proposées. La durée de l'examen : jusqu'à 20 minutes.

Au niveau de base :

— un jeu de rôle / une discussion à partir d'un texte en français ou d'une photo ;
— une discussion sur un thème travaillé en classe,
— l'interprétation d'un texte court en français suivie d'un échange à propos de ce texte.

Au niveau supérieur :

— un jeu de rôle / le compte-rendu d'un texte en slovène suivi d'une discussion à partir de ce texte,
— une discussion sur un thème travaillé en classe,
— l'interprétation d'un texte (ou extrait) littéraire.

Les candidats tirent leurs tâches au sort. La deuxième tâche est à chaque fois préparée par l'enseignant lui-même, la première et la troisième sont préparées extérieurement, par la commission nationale pour le baccalauréat. La première tâche peut être la même pour les deux niveaux (le jeu de rôle, la discussion à propos d'une photo) ou différente ; au niveau de base, les candidats interprètent un texte en français et au niveau supérieur, un texte en slovène qu'ils doivent résumer en français. Les textes proposés sont de courts articles de presse, pris dans des journaux slovènes (pour le niveau supérieur) ou français (pour le niveau de base).

Ce qui fait la différence entre les deux niveaux est surtout la troisième tâche ; les candidats du niveau supérieur interprètent un texte littéraire, un poème ou un extrait du roman travaillé en classe.

Les candidats et les enseignants peuvent trouver les exemples des tâches dans le Catalogue officiel pour le baccalauréat de français (p. 61 – 64).

5 L'évaluation et les barèmes utilisés

La partie orale est évaluée de façon interne et correspond à 20 % de la note finale. Contrairement à la France, les élèves restent dans leur lycée et sont évalués par leur enseignant de français, devant une commission. Très souvent, il n'y a qu'un seul enseignant de français dans l'établissement et personne ne comprenant le français parmi les membres de la commission. Ces derniers peuvent veiller aux démarches administratives et au bon déroulement de l'examen, mais ne peuvent pas participer à l'évaluation du contenu.

Jusqu'en 2012, chacune des tâches a été évaluée séparément en utilisant des critères assez complexes et difficiles à appliquer. Les parties suivantes ont été évaluées : l'adé-

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

quation de la tâche (prise en compte de la situation de communication, contenu), sur 4 points, l'adéquation linguistique (adéquation phonologique et morpho-syntaxique, richesse des moyens d'expression, prononciation et intonation), sur 4 points, et la capacité d'expression et de liaison, sur 2 points.

Donnons simplement, pour ne pas trop charger le texte et à titre d'exemple, les descripteurs pour l'adéquation de la tâche [5] :

> La communication répond entièrement au contenu de la tâche et à la situation de communication. (4 points)
>
> La communication correspond presque entièrement au contenu de la tâche. Les caractéristiques de la situation de communication ne sont pas pleinement prises en compte, mais cela n'entrave pas la communication. (3 points)
>
> La communication, du point de vue du contenu, ne correspond à la tâche que partiellement. Les caractéristiques de la situation de communication sont prises en compte dans une moindre mesure, ce qui gêne quelque peu la communication. (2 points)
>
> La communication ne correspond pas à la tâche. Le candidat ne prend pas en compte les caractéristiques de la situation de communication et n'est pas en mesure de communiquer. (0 points)

En 2012, la commission pour le baccalauréat a décidé de simplifier les critères, en les réécrivant de manière plus holistique. À partir de cette année-là, les trois tâches sont évaluées ensemble, en bloc, en n'utilisant qu'une seule échelle. Avec les nouveaux critères, on évalue le contenu de la communication sur 6 points, le vocabulaire sur 3 points, l'adéquation linguistique sur 5 points, la prononciation et la fluidité de la parole sur 3 points et la participation à la conversation sur 3 points.

> Le contenu de la communication
>
> Le contenu correspond entièrement aux tâches. (6 points)
>
> Le contenu correspond aux tâches. (5 points)
>
> Le contenu correspond encore aux tâches. (4 points)
>
> Le contenu ne correspond que partiellement aux tâches. (3 points)
>
> Le contenu ne correspond que très approximativement ou le candidat ne répond pas à l'une des trois tâches. (2 points)
>
> Le contenu ne correspond pas aux tâches ou le candidat ne répond pas à deux des trois tâches. (1 point)
>
> Le candidat ne répond à aucune des trois tâches. (0 points)
>
> Le vocabulaire
>
> Le vocabulaire est riche. (3 points)
>
> Le vocabulaire est adéquat. (2 points)
>
> Le vocabulaire est pauvre. (1 point)

5. Les descripteurs sont traduits du slovène.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Le vocabulaire est inapproprié. (0 points)

La correction linguistique
Le candidat s'exprime correctement, il y a très peu d'erreurs. (5 points)
Le candidat s'exprime assez correctement, avec des erreurs mineures dans les structures linguistiques complexes. (4 points)
Il y a dans la communication certaines erreurs linguistiques majeures. (3 points)
Le candidat fait de nombreuses erreurs qui ne gênent pas la communication pour autant. (2 points)
Les nombreuses erreurs entravent sérieusement la communication. (1 point)
Les nombreuses erreurs rendent la communication impossible. (0 points)

La prononciation et la fluidité

Très bonne performance au niveau de la prononciation, de l'accent et de l'intonation. L'expression est fluide. (3 points)
Bonne performance au niveau de la prononciation, de l'accent et de l'intonation. L'expression est moins fluide. (2 points)
La prononciation, l'accent et l'intonation gênent la communication. Il y a des ruptures dans l'expression. (1 point)
La prononciation est très mauvaise. Les ruptures dans l'expression rendent la communication impossible. (0 points)

La participation à la conversation

Le candidat réagit spontanément à l'évaluateur. (3 points)
Le candidat réagit plus lentement. (2 points)
L'évaluateur doit souvent aider le candidat. (1 point)
La communication est impossible. (0 points)

Nous pouvons constater que les critères sont légèrement plus orientés vers l'évaluation de la compétence linguistique que vers la communication (le vocabulaire, la correction linguistique et la prononciation/ la fluidité de la parole donnent ensemble 11 points, le contenu de la communication et la participation à la conversation, 9 points). Ce choix peut s'expliquer par le fait que les premiers critères avaient été élaborés à la fin des années 1990, donc avant la parution du CECRL en 2001 et qu'ils n'avaient pas encore été révisés dans l'optique du Cadre.

Si les critères précédents étaient trop détaillés et pour cela difficiles à utiliser, les nouveaux critères sont très généraux, peut-être même trop. Comme avec tous les critères, l'interprétation des énoncés est subjective. Ainsi, « Le contenu correspond entièrement aux tâches » ne peut pas être interprété de la même façon par plusieurs évaluateurs. Il en est de même pratiquement avec toutes les catégories (par exemple,

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

« Il y a très peu d'erreurs », « Le candidat s'exprime assez correctement », « Le candidat réagit plus lentement », etc.).

6 Les barèmes pour l'évaluation de l'oral dans le CECRL

Il serait bien d'actualiser les barèmes pour l'oral au baccalauréat slovène et de les adapter aux descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues. Même si « ... de tels descripteurs ne rendent pas suffisamment justice à la complexité de l'interaction orale en langue étrangère comme activité et compétence, car étant trop schématiques et peu maniables pour les didacticiens et le corps professoral » (Brouté, 2008, p. 178), c'est la référence la plus complète sur laquelle nous pouvons nous appuyer.

Si nous comparons les barèmes du baccalauréat slovène avec les échelles du CECRL – pour le faire, nous avons utilisé le Volume complémentaire, paru en 2018 – nous pouvons constater que les tâches proposées devraient être évaluées en utilisant différentes échelles :

— pour toutes les tâches, les échelles les plus générales : la « Production orale générale » (Volume complémentaire du CECRL, 2018, 72), « Interaction orale générale » (p. 86) et « Conversation » (p. 88) ;

— pour l'évaluation de la compétence linguistique : « Étendue linguistique générale » (p. 137), « Correction grammaticale » (p. 139), « Maîtrise du vocabulaire » (p. 140), « Étendue du vocabulaire » (p. 138) et « Maîtrise phonologique » (p. 142) ;

— pour la deuxième tâche du niveau supérieur (le compte-rendu d'un texte en slovène et la discussion en partant de ce texte), il faudrait recourir aux descripteurs dans la partie Médiation, médiation de textes, « Traiter un texte – à l'oral », « Transmettre des informations spécifiques ». La description de ces échelles dans le CECRL : « Les échelles « Transmettre des informations spécifiques » se rapportent à la façon d'extraire d'un texte cible des informations spécifiques présentant un intérêt immédiat et de les transmettre à une autre personne. L'accent est mis dans ce cas sur la pertinence d'un contenu spécifique plutôt que sur les idées principales ou l'argumentation dans un texte. « Transmettre des informations spécifiques » est à mettre en relation avec « Lire pour s'orienter (même si l'information en question a été annoncée oralement en public ou a fait partie de consignes) » (Volume complémentaire du CECRL, 2018, p. 110). L'échelle pour « Traduire un texte écrit – à l'oral » serait moins utile car il ne s'agit pas tellement de traduire, mais plutôt de reprendre les informations du texte ;

— pour la dernière tâche du niveau supérieur – interprétation d'un texte (ou extrait) littéraire – on devrait se servir de l'échelle « Analyser et critiquer les textes créatifs (incluant la littérature) » (p. 122), échelle qui n'existait pas dans la première version du CECRL.

Toutes ces échelles seraient à étudier pour en faire ensuite une compilation de critères adaptés à l'épreuve orale du baccalauréat slovène et assez simples pour pouvoir être utilisés dans le contexte présenté auparavant.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Il serait aussi nécessaire d'ajouter les critères pour la compensation [6] qui, actuellement, n'est pas mentionnée (utilisation des gestes, descriptions, périphrases, etc.) pour combler des lacunes à l'oral (voir les descripteurs sous « Compensation », Volume complémentaire du CECRL, 2018, p. 82).

La compétence sociolinguistique, l'utilisation correcte des marqueurs des relations sociales, des règles de politesse, des registres adéquats (*ibid.*, p. 143) n'est pas prise en compte non plus.

7 Discussion

À la lumière de cette analyse de l'évaluation de l'oral au baccalauréat slovène de français, nous pourrions exposer plusieurs points problématiques.

Le premier est le fait que l'oral est évalué de façon interne, par le professeur de l'élève évalué. La commission pour le baccalauréat constate dans tous ses rapports annuels (nous avons consulté les rapports de 2010 à 2019), et ce en utilisant pratiquement la même formulation, qu'« il existe toujours une différence visible entre la partie externe et la partie interne de l'examen. A l'oral, les candidats ont obtenu un nombre élevé de points (au niveau de base en moyenne 18,23 points sur 20, au niveau supérieur en moyenne 19,60 points sur 20), ce qui se reflète dans les indices de difficulté qui s'avèrent inadéquats (0,91 au niveau de base et 0,98 au niveau supérieur). La différence entre les notes interne et externe serait diminuée si la commission avait préparé les trois tâches » (Rapport de la commission pour le baccalauréat, 2019, p. 34).

Pour illustrer cette différence, voici deux graphiques, représentant la différence entre la note externe et la note interne, pour le niveau de base et le niveau supérieur.

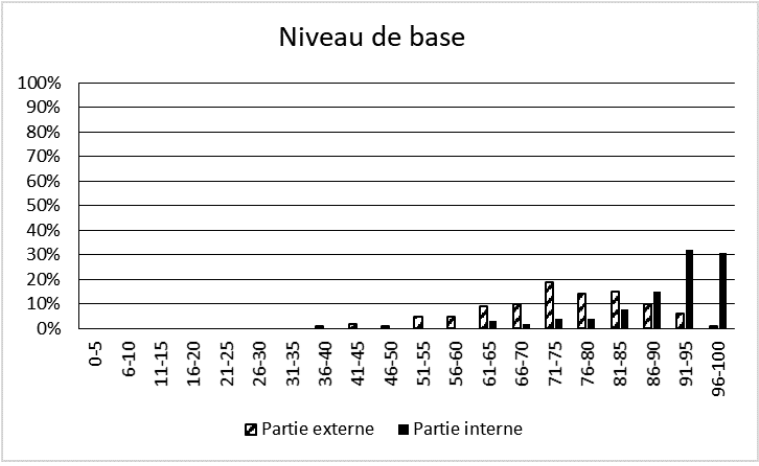


Figure 1 – Fréquence de répartition des résultats aux épreuves externe et interne de l'examen – niveau de base (session de juin 2018) [7]

6. Il s'agit d'une stratégie pour maintenir la communication quand on ne trouve pas l'expression appropriée. (CECRL, Volume complémentaire, 2018, p. 82).

7. La source des figures 1 et 2 : Rapport de la commission pour le baccalauréat, 2018, p. 26-27.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

-

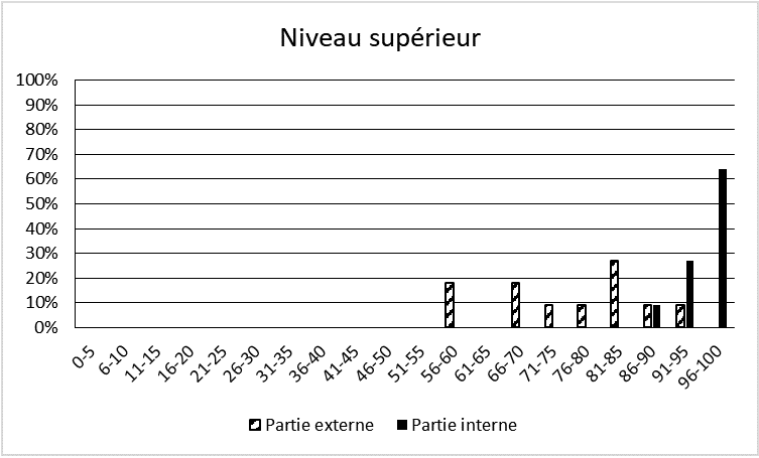


Figure 2 – Fréquence de répartition des résultats aux épreuves externe et interne de l'examen – niveau supérieur (session de juin 2018)

Nous pensons que la seule solution serait d'introduire une évaluation externe de l'examen. Il serait possible de faire venir l'enseignant d'un autre lycée ; la Slovénie étant un petit pays, les distances entre les villes ne sont pas grandes. De cette manière, les apprenants seraient évalués de façon plus objective et neutre.

Le deuxième point à revoir serait les barèmes pour l'évaluation. Pour l'instant, ils sont plus holistiques et simples à utiliser, mais pas assez précis. Il serait judicieux de les comparer avec les descripteurs du CECRL et d'inclure les compétences qui n'y figurent pas encore, par exemple la compensation et la compétence sociolinguistique.

Il serait peut-être aussi recommandable de revoir les tâches proposées et de remplacer le jeu de rôle par une tâche plus authentique. Dans son article de 2014, Xu analyse en détail le jeu de rôle comme outil d'évaluation de l'oral chez les débutants en FLE et affirme que, pour le jeu de rôle entre le candidat et l'évaluateur, « le cadre dominant s'avère toujours le cadre de la fiction. » (Xu, 2014, p. 1). Au baccalauréat slovène de français, les candidats ne sont plus débutants et il serait possible de trouver un mode d'évaluation moins simulé. Pendant le jeu de rôle, l'évaluateur-interlocuteur peut également se trouver dans des situations incongrues.

En guise de conclusion, l'épreuve orale du baccalauréat slovène de français serait à revoir. Les tâches restent plus ou moins les mêmes depuis l'introduction du baccalauréat externe en 1994/95. Les barèmes ont été révisés mais ne sont toujours pas en adéquation avec le CECRL et plusieurs compétences ne sont pas incluses. Ce qui serait à changer impérativement si l'on veut des résultats plus fiables et en accord avec le reste de l'épreuve, est le mode d'évaluation. Comme le reste de l'épreuve, l'oral devrait être évalué de façon externe. Mais un tel changement suppose un investissement financier non négligeable de la part des autorités éducatives nationales ainsi que leur approbation. Ayant été moi-même membre de la commission du baccalauréat de

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

français jusqu'en 2012, je sais à quel point il est délicat d'accomplir les remaniements proposés dans cet article. Cela dit, cette refonte n'est pas impossible à effectuer.

Bibliographie

Bothuyne, Marie (2012) « L'évaluation de l'oral en classe de français. Analyse de pratiques enseignantes », *Le Langage et l'Homme,* vol. XXXXVII, No 2, E. M. E. Éditions, France, p. 95-112, https://www.academia.edu/2317469/L%C3%A9valuation_de_loral_en_classe_de_fran%C3%A7ais_Analyse_de_pratiques_enseignantes, consulté le 15/1/2020.

Brouté, Alain (2008) « Évaluer les interactions orales en F.L.E. : Une proposition de nouveaux descripteurs », *Synergies Pologne,* No 5, Gerflint, France, p. 177-185.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001), Conseil de l'Europe, Strasbourg, France. https://rm.coe.int/16802fc3a8, consulté le 20/1/2020.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018), Conseil de l'Europe, France. https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5, consulté le 20/1/2020.

Detey, Silvain (2010) « Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone », *in* Bertrand, Olivier ; Schaffner, Isabelle (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage,* Éditions de l'École Polytechnique, France, p. 155-168.

Garcia-Debanc, Claudine (1999) « Évaluer l'oral », *Pratiques,* No 103/104, CREM – Centre de recherche sur les médiations, France, p. 193-212, https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867, consulté le 15/1/2010

Kosevski Puljić, Brigita ; Retelj, Andreja (2019) « Poti in stranpoti nemščine na Slovenskem », *in* Balažic Bulc, Tatjana ; Kenda, Jana ; Lah, Meta ; Požgaj Hadži, Vesna (dir.), *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji,* Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Slovénie, p. 175-187.

Lah, Meta (2019) « V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika : francoščina v slovenskem šolskem prostoru », *in* Balažic Bulc, Tatjana ; Kenda, Jana ; Lah, Meta ; Požgaj Hadži, Vesna (dir.), *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji,* Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Slovénie, p. 45-60.

Marinčič, Marko (2019) « Tuji jeziki na pragu enojezičnosti : primer slovenske mature », *in* Balažic Bulc, Tatjana ; Kenda, Jana ; Lah, Meta ; Požgaj Hadži, Vesna (dir.), *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji,* Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Slovénie, p. 307-317.

Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – francoščina (Catalogue officiel pour le baccalauréat de français) (2018), https://www.ric.si/mma/M-FRA-2020/2018083013280388/, consulté le 20/1/2020.

Splošna matura iz predmeta francoščina v letu 2019, Poročilo DPK SM za francoščino (Rapport de la commission pour le baccalauréat) (2019), https://www.ric.si/mma/2020%20Porocilo%20DPK%20FRA%202019/2020012014410862/, consulté le 15/1/2020.

Tagliante, Christine, *L'évaluation et le Cadre européen commun.* CLE International, Paris, 2005.

Weber, Corinne (2010) « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? », *in* Bertrand, Olivier ; Schaffner, Isabelle (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage,* Éditions de l'École Polytechnique, France, p. 169-184.

Xu, Yiru (2014) « Évaluation de l'oral chez les débutants en Français langue étrangère : étude du jeu de rôle », *Colloque international des étudiants chercheurs en didactique des langues et en linguistique*, Lidilem, p. 1-9, hal-01252392f, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252392/document, consulté le 15/1/2020.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669