



**HAL**  
open science

# Évaluer l'expression orale en cycle 3 : pourquoi, quoi, comment ?

Fabien Bassas

► **To cite this version:**

Fabien Bassas. Évaluer l'expression orale en cycle 3 : pourquoi, quoi, comment ?. Education. 2018. dumas-01977464

**HAL Id: dumas-01977464**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01977464>**

Submitted on 18 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Paris



**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

## **ÉVALUER L'EXPRESSION ORALE EN CYCLE 3**

**Pourquoi, quoi, comment ?**

Mots-clés : expression orale - évaluation – exposé

**Présenté par : Fabien BASSAS**

**Encadré par : Jacqueline GUIYOULE**

# TABLE DES MATIERES

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>2. EVALUER L'ORAL, UN ENJEU PEDAGOGIQUE .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. L'ILLUSION DE LA PARTICIPATION ?.....</b>	<b>6</b>
2.1.1. L'oral est partout et nulle part, tout le temps et jamais .....	6
2.1.2. Participer n'est pas apprendre .....	7
<b>2.2. EVALUER L'ORAL : UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE.....</b>	<b>9</b>
2.2.1. Quel oral évaluer ? .....	9
2.2.1.1. Différencier l'oral pédagogique et l'oral didactique .....	9
2.2.1.2. Des recherches récentes .....	10
2.2.2. Les contraintes de l'évaluation de l'oral.....	11
2.2.3. Evaluer des apprentissages et des progrès .....	12
2.2.4. Différentes modalités d'évaluation .....	13
<b>3. CONSTRUIRE DES CONDITIONS D'EVALUATION .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1. EVALUER L'ORAL OBJECTIVEMENT .....</b>	<b>15</b>
3.1.1. Quelle compétence et quel apprentissage évaluer ? .....	15
3.1.2. S'appuyer sur un genre oral formel connu : l'exposé.....	16
3.1.3. Choisir des outils d'enregistrement adaptés.....	17
3.1.4. Produire des grilles d'observation pour les élèves.....	18
3.1.5. Produire des grilles d'évaluation pour l'enseignant .....	20
<b>3.2. RESUME CHONOLOGIQUE.....</b>	<b>20</b>
3.2.1. Résumé synoptique .....	20
3.2.2. Diagnostiquer .....	20
3.2.3. Enseigner .....	22
3.2.4. Evaluer.....	25
<b>4. DE L'EVALUATION DES ELEVES A L'EVALUATION DE MA PRATIQUE .....</b>	<b>26</b>
<b>4.1. ANALYSE DE LA SEANCE D'EVALUATION.....</b>	<b>26</b>
4.1.1. Organisation de la séance d'évaluation .....	26
4.1.2. La grille d'évaluation .....	27
4.1.3. Bilan de l'évaluation .....	29
4.1.4. Focus sur 2 cas : Angéla et Thomas .....	31
4.1.4.1. Angela .....	31

4.1.4.2. Thomas.....	32
4.1.5. Les prolongements .....	32
<b>4.2. EVALUATION DE MES OUTILS.....</b>	<b>34</b>
4.2.1. Un enseignement à expliciter et à programmer .....	34
4.2.2. Et pourquoi ne pas avoir aussi évalué la compréhension orale ? .....	35
4.2.3. Favoriser des évaluations en petit groupe, avec des outils améliorés, dans des situations multiples.....	36
<b>5. CONCLUSION .....</b>	<b>38</b>
<b>6. REFERENCES.....</b>	<b>39</b>
<b>6.1. Livre.....</b>	<b>39</b>
<b>6.2. Page sur internet .....</b>	<b>39</b>

# 1. INTRODUCTION

Notre classe, dès les premiers jours, est apparue comme une classe vivante, composée d'élèves qui n'hésitent pas à prendre la parole, à s'exprimer, offrant une profusion d'interventions souvent de bon sens. Je pouvais ainsi déclarer cette évidence aux parents présents lors de la réunion de rentrée et interrogeant sur le climat de la classe : oui, la classe de vos enfants est une classe agréablement participative. Certes dans un premier temps, cette activité a pu apparaître envahissante, désorganisée, quelques fois pas tout à fait à propos, voire flirtant avec une certaine forme de bavardage. Il a pourtant vite semblé qu'elle était le témoignage d'un engagement manifeste des élèves dans leurs apprentissages. Il s'agissait donc d'un constat positif, sur lequel je pouvais m'appuyer dans les mois à venir.

Cette classe si dynamique est une classe de CM1 située dans le bas du 19eme arrondissement, composée de 23 élèves, dont une grande majorité de garçons, motivée et apaisée, et bien qu'avec des écarts de niveaux significatifs, est sans problématique majeure de comportement. En novembre, j'ai eu le plaisir de leur annoncer qu'ils participeraient à un programme de huit sorties CLASSE A PARIS, intitulé ART PATRIMOINE ARCHITECTURE ET MATHEMATIQUES pendant laquelle nous visiterions un ensemble de site patrimoniaux parisiens : la Sainte-Chapelle, la cathédrale Notre-Dame de Paris, la Conciergerie, entres autres. Nous avons candidaté à ce programme au regard d'un point particulier de son contenu : l'interdisciplinarité.

En effet, une des questions posées lors de la construction de la programmation annuelle a été de savoir comment les apprentissages délivrés tout au long de l'année pouvaient prendre du sens pour les élèves. Un souhait a donc été de favoriser le décroisement entre les disciplines. Etait-il possible, par exemple, que des connaissances et des compétences en géographie et en sciences s'apprennent plus facilement si elles se mêlaient dans un objectif et un projet communs ? Le contenu de ce programme de sorties devait nous permettre d'explorer la question, et cela de manière originale puisqu'il proposait d'étudier des notions de mathématiques, en particulier en géométrie, à travers l'étude et la découverte de bâtiments patrimoniaux liés à l'histoire de France. Toutefois, ce n'est pas sur le croisement entre les mathématiques et l'histoire que ce programme a permis à la classe de s'exercer. En effet j'ai du constater que ses contenus disciplinaires étaient presque exclusivement orientés autour de l'histoire, les mathématiques se concentrant sur quelques rappels insuffisants pour mettre en

œuvre une démarche interdisciplinaire. Qu'importe, car ces sorties ont mis en exergue la caractéristique de notre classe : son appétence pour les activités orales.

Ces sorties se sont en effet présentées comme un support particulièrement approprié pour observer autant la compréhension que la production orales des élèves, qui plus est dans un contexte en partie déscolarisé, du moins hors de l'enceinte de l'école et avec la présence d'intervenants extérieurs nouveaux et différents du maître. Dès lors les élèves ont discuté, échangé, questionné, interrogé, mais aussi résumé, présenté, reconstitué, exposé, sélectionné, bref ils ont mobilisé tout un ensemble de pratiques orales extrêmement riches et variées que des séances uniquement cantonnées dans la discipline « Français » auraient à peine permis. Autant de situations de communication pendant lesquelles il y avait à dire et à comprendre.

C'est ainsi que j'ai souhaité orienter mes recherches et ce mémoire sur l'enseignement de l'oral, et plus particulièrement sur un de ses aspects plutôt méconnus, l'évaluation des productions orales. En réorientant mon sujet d'étude, j'ai en conséquence du m'interroger sur la pratique orale de mes élèves et sur la nature de mon enseignement dans ce domaine. Si les élèves participaient, étaient-ils pour autant en train d'apprendre ? Très rapidement je me suis rendu compte qu'il s'agissait d'un espace didactique que je n'avais pas du tout exploré dans mes premiers mois de stage. En particulier je me trouvais face à une impasse lorsqu'il s'agissait de cartographier à la fois le niveau des élèves et leur progrès. Les outils et méthodes classiquement utilisés dans les autres disciplines étaient inopérants et inapplicables et se heurtaient à l'originalité de l'oral. Au-delà d'une observation subjective de la participation de mes élèves – qui a été pourtant dans un premier temps ma principale pratique - quelle méthode devait être appliquée pour que leurs apprentissages soient visibles, mesurables, observables ?

Je me devais donc de traiter dans un premier temps le contexte de ma classe dans ce domaine, soit un état des lieux des pratiques des élèves et de mon enseignement. Etat des lieux que je rapprocherai des recherches effectuées dans la littérature spécialisée sur les spécificités de l'évaluation d'une production orale afin d'en définir les grands principes. Ce sera le contenu de la première partie de ce mémoire. La seconde partie présentera les modalités et les moyens que j'ai sélectionnés et mis en œuvre afin de construire les meilleures conditions d'une évaluation réalisable et mesurable. Enfin, en troisième partie, nous présenterons l'étude des résultats, autant dans leur contenu (ce qui a été observé) que leurs prolongements possibles, mais aussi critique des outils.

## 2. EVALUER L'ORAL, UN ENJEU PEDAGOGIQUE

### 2.1. L'ILLUSION DE LA PARTICIPATION ?

#### 2.1.1. L'oral est partout et nulle part, tout le temps et jamais

D'abord une évidence : mes élèves ne sont pas muets. Ils s'expriment tout du long des journées de classe et dans toutes les disciplines, sur des sujets divers, dans des conditions variables, dans des buts multiples, à destination de destinataires variés. Même si elle semble absurde tellement elle est évidente, cette réalité de classe mérite d'être rappelée, me semble-t-il, car elle illustre une résistance à laquelle en tant qu'enseignant je me heurte : où est l'oral dans la classe ? C'est d'ailleurs une caractéristique que rappelle Claudine Garcia-Debanc : « L'oral est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation. La communication apparaît comme spontanée. »<sup>1</sup>

Ainsi il me sera malaisé dans les premières semaines de mon stage en responsabilité de contenir et maîtriser cette avalanche d'interventions. A la fois satisfait d'enseigner dans une classe vivante et loquace, je ne sais pour autant pas comment cette participation fait partie d'un domaine d'enseignement ou si elle est simple interaction entre différents acteurs d'une situation de classe. Pour utiliser une métaphore, je ressens les pratiques orales de mes élèves comme de l'eau ou du sable, qui entoure les mains mais file entre les doigts, pour ensuite disparaître sans trace. Je perçois l'oral comme une matière, autant matière à enseigner que matière physique, palpable, sensible à l'oreille comme à l'intellect, mais qu'il est impossible de manipuler. Ces productions d'élèves spontanées et continues s'amoncellent sans pouvoir être priorisées, classées, ordonnées, nommées.

Mais peu à peu je prends conscience des nombreux paramètres de l'oral scolaire : d'abord je constate l'articulation intime entre une production orale et les postures corporelles plus ou moins maîtrisées qui l'accompagnent : mimiques, agitation, tremblements... C'est **l'ensemble de la personne-élève** qui agit lors d'une situation de communication, ce que confirme Claudine Garcia-Debanc : « La production orale ne peut être dissociée de la voix et

---

<sup>1</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, « Evaluer l'oral », *www.pratiques-cresef.fr*, novembre 1999, [http://www.pratiques-cresef.fr/p103\\_ga1.pdf](http://www.pratiques-cresef.fr/p103_ga1.pdf), (consulté le 24 avril 2018).

du corps. Tout signifie : espace, distances sociales, habitudes culturelles. Les silences eux-mêmes ne peuvent pas être masqués »<sup>2</sup>. C'est exactement cela : rien ne peut être masqué, ni les défauts de langue, ni la fatigue ou la démotivation qui altèrent le nombre ou la qualité de l'activité orale des élèves.

D'autre part l'oral **se déploie dans toutes les disciplines** et semble paradoxalement plus vivace dans toutes celles autres que le français où la production écrite prends une si grande place qu'elle écrase et réduit le nombre et la variété des échanges oraux. Au contraire, j'observe des échanges et des interventions plus longs, avec des interactions entre les élèves plus fréquentes, sollicitant des savoir-faire plus ardues (confronter un point de vue, décrire un document par exemple) par exemple en éducation physique et sportive pour choisir les membres d'une équipe ou réguler un jeu.

L'activité orale **en dehors de la classe** m'a semblé suffisamment importante pour être observable. Cette dimension en rejoint une autre : le bavardage. Les deux sont toutefois mises de côté dans cette recherche et ce mémoire, demandant un travail de fond que je n'étais pas en mesure de réaliser. Ces situations sont des espaces d'évaluation qui me paraissent de plus en plus opportuns d'utiliser à condition de disposer d'outils fins et de mobiliser une expertise que je ne possède pas encore. Je me limite à ce jour à quelques manœuvres intuitives quand les élèves montent les couloirs pour se diriger dans la classe : peuvent-ils me décrire le début de la journée ? Se remémorer la précédente ? Me rappeler leur dernière lecture ?

### **2.1.2. Participer n'est pas apprendre**

N'y-a-t-il pas une paresse de la part de l'enseignant à penser, parce que l'oral est présent dans toutes les disciplines et est à toute heure pratiqué, que les élèves apprendraient et progresseraient spontanément et automatiquement dans ce champ disciplinaire, aussi naturellement qu'un enfant apprend à parler ou à marcher ? Puisque la classe dans laquelle j'enseigne est une classe participative, puisque les interventions des élèves sont régulières et fréquentes, puisque la stimulation du maître, par son attitude modélisante et par le jeu des questions et des réponses qu'il introduit dans la classe, leur font produire de l'oral, alors se réaliserait l'apprentissage de cette compétence, par expérimentation et tâtonnement, par des règles implicites que l'élève adopterait. Comme par magie.

---

<sup>2</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, « Evaluer l'oral », *idem*

Or l'état des lieux de ma pratique d'enseignant m'oblige à constater que mon enseignement de l'oral est très imparfait, aléatoire **et ne s'appuie que sur la participation des élèves**. Méprise fréquente, rappelle encore Claudine Garcia-Debanç : « Les enseignants ont l'illusion que, pour que les élèves réussissent à l'oral, il faut qu'ils participent »<sup>3</sup>. C'est ainsi que pendant les deux premières périodes, je n'aurai préparé aucune séquence dédiée à cet apprentissage, et hors mis quelques notes et observations sur l'attitude des élèves en classe, je ne saurai pas non plus puiser dans les manuels scolaires des séquences ou des activités relevant de l'apprentissage de l'oral (raconter un conte, mener un entretien, présenter un lieu ou une personne, sont des séquences relevées au hasard de manuels, entres autres exemples).

C'est donc en stimulant la participation des élèves que je pense les faire progresser suivant 2 axes :

- De l'aide à la recentration : je gère le temps, je régule la parole, j'interroge ou interrompt, relance ou désigne, anime les échanges de manière à donner un ordre et un agencement à la participation orale des élèves. Autant d'aides à la prise de parole qui donnent le ton, impulsent et guident leurs productions orales. Cette attitude certes rassure puisque qu'elle garantie le bon déroulement des échanges dans la classe. Mais elle cadenasse les productions orales dans une régulation peut-être excessive, où les règles sont strictes et instaurées à l'avance, dépendantes uniquement de l'enseignant. L'élève n'a d'autres choix soit de se soumettre et de se fondre dans l'organisation scolaire, soit de s'en exclure en devenant silencieux, s'exemptant de toute proposition conversationnelle sincère. Voilà le risque qui guette l'enseignant : « il « donne » la parole ou plutôt il la prête. Il n'offre pas véritablement la possibilité de la « prendre ». Il reste souvent très directif. En même temps, son action est limitée par une contradiction : alors qu'il voudrait que les élèves parlent plus et mieux, il les empêche de se risquer à parler autrement qua dans un système d'attente et de conditionnement qu'il a lui-même institué »<sup>4</sup>

- De l'aide à la structuration et à la compréhension : je reformule des propositions d'élèves, je clarifie des propos voire je les interprète, je demande d'explicitier, j'encadre par des consignes, je relance à travers des énonciations stéréotypées (X a compris que..., vous êtes d'accord ?, tu veux dire donc..., qui veut me rappeler ce qu'on vient de dire, ce qu'on a

---

<sup>3</sup> GARCIA-DEBANÇ Claudine, « Evaluer l'oral », *idem*

<sup>4</sup> BRUNO Françoise, CORBUCCI Jean, CRETE Mathias, DIDIERLAURENT Isabelle, *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*, CRDP de l'Académie de Nice, 2009 (211p.), p. 26

appris hier ?). Cette activité orale prend également en charge la correction formelle de phrases grammaticalement inexactes ou de prosodies à améliorer (ne pas parler assez fort, ne pas articuler) de manière à instaurer des modèles.

Ces pratiques relèvent de ce quotidien de classe dont les élèves autant que l'enseignant sont habitués. Et même si elles se réalisent dans les meilleures conditions, cette participation a plusieurs limites. D'une part elle n'est pas figée et se poursuit imperturbablement tout le long des journées. Ainsi s'il est à peu près envisageable de distinguer dans la classe des groupes d'élèves plus ou moins participants, il n'est par exemple pas possible d'observer sérieusement les structures grammaticales utilisées par l'élève. Au mieux pourra-t-on quantifier la participation des élèves par des relevés plus ou moins réguliers et savoir ce que l'on sait déjà, que tel élève parle plus que tel autre. D'autre part, si malgré tout j'arrivais à observer quelques échanges, mon observation n'évaluera que ce que l'élève aura appris dans la famille, dans la cour de récréation, auprès de ses camarades, mais aucun enseignement scolaire. Est-ce le rôle de l'enseignant d'évaluer cela ? Et que faire des élèves qui, malgré de répétées et insistantes relances, ne prennent pas la parole ? Dans ces conditions, ne s'appuyer sur la participation des élèves pour évaluer leur oral ne mène qu'à une **évaluation subjective** et intuitive, et de fait, une évaluation partielle et partiale.

## **2.2. EVALUER L'ORAL : UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE**

### **2.2.1. Quel oral évaluer ?**

#### 2.2.1.1. Différencier l'oral pédagogique et l'oral didactique

Avant d'évaluer, faut-il savoir quel oral évaluer. D'autant que dans ce domaine les frontières sont floues. Les didacticiens distinguent deux grandes familles qu'ils nomment sous un vocable varié : outil/objet, paroles scolaires et non scolaires, oral pédagogique et oral didactique, oral à apprendre ou oral pour apprendre. Il est utile de les décrire succinctement :

- L'oral pédagogique est tous les actes langagiers des élèves qui ne peuvent pas être pris en compte dans une perspective d'enseignement. C'est l'oral de communication ou la relation verbale que l'enseignant construit avec ses élèves. Notons que cet oral est obligatoire (on ne peut pas enseigner sans parler), dissymétrique (l'enseignant et les élèves ont des statuts inégaux) et variable (ses règles parfois différent d'une classe à l'autre).

- L'oral didactique : c'est l'oral objet d'enseignement que l'enseignant décline en séquences organisées dans une programmation afin de faire acquérir aux élèves les éléments du programme. Il s'appuie fréquemment sur les genres oraux (conte, interview, exposé...) avec quelques fois un certain formalisme qui peut rendre l'exercice artificiel, rappelle Pascal Dupont et Michel Grandaty : « Par exemple si «débattre» participe depuis la Grèce antique à la vie de la cité et l'expression des citoyens, cette activité scolarisée peut rapidement tourner à vide dans cette perspective : quel enjeu vital (vitalisant) lui donner parfois ? »<sup>5</sup>.

#### 2.2.1.2. Des recherches récentes

Les recherches sur l'évaluation de l'oral ont évidemment accompagné celles sur la didactique de l'oral. Et elles ne sont pas nombreuses. L'activité scolaire d'écriture a longtemps été privilégiée. Heureusement cet état a fortement évolué depuis quelques décennies. « La réflexion sur le rôle de l'oral égale parfois aujourd'hui celle de l'écrit dans la réflexion pédagogique. Il s'agit là d'une évolution notable qui concerne aussi bien la didactique du français que celle des autres disciplines et dont témoignent les programmes de 2002. »<sup>6</sup>. Des problématiques s'étaient déjà amorcées dans le courant de la pédagogie institutionnelle, et dans les années 20 avec le mouvement Freinet, autour de l'instauration d'instances de concertation et de discussion qui mécaniquement impliquaient une réflexion sur la régulation des échanges oraux. Un peu plus tard, le Plan de rénovation de l'enseignement du français au cycle élémentaire portée par l'inspecteur Marcel Rouchette importe des notions de la linguistique appliquée (primauté de l'oral, objectifs communicatifs) et surtout s'assigne à faire de l'oral un objet d'apprentissage. Plus récemment deux écoles ont fortement contribué à renouveler et approfondir la didactique de l'oral : d'une part en Suisse à la Faculté de Sciences de l'Education de Genève autour de Bernard Schneuwly et sa réflexion sur les genres formels oraux calqués sur des situations de communication réelles (entretien radiophonique, lecture à haute voix, le débat public par exemples), d'autre part en France avec les groupes de recherches INRP et du Centre de Recherches en Didactique du Français de Metz, dont la réflexion porte moins sur des contenus d'enseignement mais sur les interactions ordinaires entre les différents acteurs de la classe.

---

<sup>5</sup> DUPONT Pascal et GRANDATY Michel, « De la dichotomie oral enseigné - oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé - oral enseigné », <https://journals.openedition.org>, 2016, <https://journals.openedition.org/reperes/1071>, (consulté le 24 avril 2018).

<sup>6</sup> LE MANCHEC Claude, *Pratique orale de la langue à l'école : séquences didactique cycle 3*, éditions Delagrave, Paris – Toulouse, 2005 (134 p.), p. 5.

### 2.2.2. Les contraintes de l'évaluation de l'oral

Pour donner une définition rapide de l'évaluation, nous nous appuyons sur cette citation de Charles Hadji selon laquelle « pour pouvoir donner un avis concernant la valeur d'un travail, il faut d'abord que je donne les moyens d'appréhender cette valeur. C'est en cela que consiste, au sens strict, l'évaluation. Trois mots clés émergent alors : vérifier, situer, juger »<sup>7</sup>. Cette priorisation de ces trois verbes nous paraît présenter sous une forme simple ce qu'est une évaluation. Il s'agit donc à la fois de « vérifier » que des connaissances ou des compétences enseignées ont été acquises, de « situer » un élève ou le travail d'un élève par rapport à un niveau au travers de critères et d'indicateurs, et de « juger » la valeur de cet élève ou du travail de cet élève par une notation ou une appréciation.

Plusieurs contraintes rendent l'évaluation de l'oral plus complexe à réaliser. Tout d'abord il est nécessaire de rappeler l'omniprésence de l'oralité dans les pratiques de classes, qu'il s'agisse de celle de l'enseignant comme celle de l'élève, qui irriguent de manière **transversale** toutes les disciplines, et sous des formes et des situations disparates, en dehors comme en dedans de la classe. Pour vérifier une compétence ou une connaissance, il est pourtant indispensable de la cerner et de la circonscrire. Voilà une première contrainte. En outre l'oral est une **production spontanée**, un fait linguistique **linéaire et successif** sur lequel l'enseignant ne peut pas s'arrêter. Il ne peut n'être ni gommé, ni corrigé, ni différer comme l'écrit.

Par ailleurs **les paramètres qui structurent un énoncé sont nombreux**, se superposent et s'entremêlent (les éléments syntaxiques et sémantiques, l'intonation, les variations de débit, les attitudes du corps, la voix) sans pouvoir être séparés les uns par rapports aux autres. Claudine Garcia-Dabanc le rappelle : « L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants »<sup>8</sup>. Il est ainsi préconisé de n'évaluer qu'un ou très peu de paramètres à la fois, et auprès d'un groupe restreint d'élèves. Les élèves peuvent ainsi se concentrer sur ce qu'ils ont appris tandis que l'enseignant ne se dispersera pas dans de multiples et impossibles observations.

Un autre obstacle est **le temps incompressible qu'impose l'évaluation de l'oral** autant en classe qu'après la classe. En effet le propre d'une production orale est qu'elle ne peut pas

---

<sup>7</sup> HADJI Charles, « *L'évaluation, règles du jeu : des intentions à l'action* ». Editions ESF, Issy les Moulineaux, 1989 (191 p.), p. 22.

<sup>8</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, « Evaluer l'oral », *idem*

être produite par plusieurs énonciateurs en même temps (comment éviter alors la cacophonie ?) et rarement sur des durées très courtes (un énoncé de quelques mots est-il un énoncé évaluable ?). Dans le cas d'un enregistrement de productions orales il faut également compter sur le temps consacré à le réécouter ou le visionner, voire dans certaines procédures de le transcrire. Il faudra donc adjoindre à tout processus d'évaluation **des moyens techniques**, principalement d'enregistrement sonore ou vidéo, qui permettront à l'enseignant de fixer les traces d'une production orale (mais plus difficilement d'une compréhension orale) en vue de l'analyser. Ces traces sont à envisager sous la forme du brouillon, selon les mêmes attentes qu'à l'écrit. Sur cette question des moyens techniques se posent deux remarques : la première est portée par Claudine Garcia-Debanc qui se demande si la didactique de l'oral ne devrait pas mettre en œuvre des procédés qui lui seraient propres et éviter de « faire comme » l'écrit. Deuxième remarque que j'ai observé en classe : bien que les élèves soient aujourd'hui familiers avec les images, ils sont réticents à réentendre leur voix ou revoir leur image. Elle produit une excitation ou une répugnance réelle. Cette dimension est d'autant plus importante qu'une trace vidéo se focalise sur la personne de l'élève. Dans le cas d'un visionnage collectif d'une performance orale de quelques élèves, ceux-ci voient leur corps, avec ses défauts, ses gaucheries et ses lourdeurs, sous les regards de leur camarades, mettant en branle toute une dimension affective cachée. Or ce n'est évidemment pas cela qui est évalué. Mais n'y-a-t-il pas le risque que l'élève confonde évaluation de sa personne physique et évaluation de sa production orale ? Puisqu'il s'agit d'une performance, et surtout dans le cas des élèves les plus sensibles ou les plus fragiles, ou dans des classes où le climat est propice aux moqueries et aux petites humiliations, comment ôter le risque qu'un élève se sente jugé intimement ?

### 2.2.3. Evaluer des apprentissages et des progrès

« Sans critères spécifiques d'évaluation et sans un enseignement de l'oral au préalable qui permet aux élèves d'apprendre et de s'améliorer, l'évaluation peut facilement devenir subjective »<sup>9</sup> annonce Christian Dumais. Toute évaluation d'une production orale est donc complémentaire d'un enseignement de l'oral. Et ce afin d'éviter de produire des relevés et des appréciations qui ne témoigneraient que d'une intuition – aussi juste et précise soit-elle souhaitée par l'enseignant - qui ne procurera qu'une illusion d'évaluation, forcément

---

<sup>9</sup> DUMAIS Christian, « Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? », <http://eduscol.education.fr>, 2016, [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Evaluation\\_oral/44/7/8-RA16\\_C3\\_FRA\\_1\\_eval\\_oral\\_christ\\_dumais\\_599447.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Evaluation_oral/44/7/8-RA16_C3_FRA_1_eval_oral_christ_dumais_599447.pdf) (consulté le 24 avril 2018).

subjective et inéquitable. Ne peuvent donc être évalués que des objets enseignés clairement énoncé aux élèves, dotés de critères objectifs, formulés périodiquement. Idéalement la séquence d'enseignement comprendrait à son début une étape pendant laquelle les élèves détermineraient leurs objectifs d'apprentissage. Autre point : il est aventureux de ne s'appuyer que sur des outils d'évaluation empruntés à des manuels ou des ouvrages spécialisés au risque d'évaluer des apprentissages qui n'auront pas été enseignés. L'enseignant doit donc faire l'effort de construire ses propres outils d'évaluation, au moins d'adapter des modèles.

#### 2.2.4. Différentes modalités d'évaluation

L'évaluation de l'oral peut se décliner sous différentes modalités. La littérature spécialisée priorise toutefois certaines formes. La première concerne la séparation à réaliser entre **évaluation quantitative** et **évaluation qualitative**. Les deux n'ont pas les mêmes buts, ne se réalisent pas aux mêmes moments et avec des critères différents. La première permet « de construire une grille pour évaluer des savoir-faire très ciblés (savoir poser une question, utiliser à bon escient tel ou tel temps du verbe) »<sup>10</sup>. Elle visera donc à déterminer des fréquences, à estimer des volumes, autrement dit des données qui peuvent se chiffrer. L'évaluation qualitative cherchera plutôt à connaître la valeur d'un énoncé ou d'une production orale (par exemples, le registre de langue familier, l'utilisation des pauses dans le discours).

La seconde modalité est la **grille d'observation ou d'évaluation**. Elle se définit comme un « instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations »<sup>11</sup>. Il s'agit d'un document sous forme de tableau qui liste un ensemble de critères et d'indicateurs. Elle ne peut se réaliser que sur des comportements langagiers observables et mesurables, et en nombre limités, et donc sélectionnera « 2 à 4 élèves déterminés à l'avance, que l'enseignant s'attachera à observer tout particulièrement »<sup>12</sup>. Ainsi à raison d'une observation quotidienne, réalisée pendant un temps court, l'enseignant pourra disposer rapidement d'une vue d'ensemble de sa classe. Une

---

<sup>10</sup> BRUNO Françoise, CORBUCCI Jean, CRETE Mathias, DIDIERLAURENT Isabelle, *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*, Idem

<sup>11</sup> DUMAIS, Christian, « Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? », *idem*

<sup>12</sup> BRUNO Françoise, CORBUCCI Jean, CRETE Mathias, DIDIERLAURENT Isabelle, *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*, Idem

déclinaison de la grille est le cahier d'oral que l'enseignant a à sa disposition sur son bureau et sur lequel il relève régulièrement, et à condition de libérer du temps pendant lequel il sera en situation d'observer, le niveau des compétences orales de son groupe. Enfin, il est largement préconisé de construire des grilles d'observation avec les élèves.

Autre modalité, **l'évaluation entre pairs**. Cette modalité présente l'avantage de gommer la dysmétrie entre l'élève et l'enseignant qui atténue l'authenticité des productions orales. Dans cette perspective Christian Dumais présente d'abord le modèle d'enseignement de l'oral entre pairs de Keith Topping<sup>13</sup>. Le principe est simple : un aidant aide un aidé à travailler des contenus. Le rôle majeur est porté par l'aidant. Il incite son camarade à faire de la métacognition, à détecter les erreurs, les diagnostiquer et les corriger de manière vulgarisée pour que les contenus soient compréhensibles pour l'aidé. L'évaluation entre pairs poursuit le même principe en amenant les élèves à être actifs et « à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades dans un but d'amélioration et de consolidation »<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> DUMAIS, Christian « L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive », <http://www.christiandumais.info>, <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf>, (consulté le 24 avril 2018).

<sup>14</sup> Idem

## 3. CONSTRUIRE DES CONDITIONS D'ÉVALUATION

### 3.1. ÉVALUER L'ORAL OBJECTIVEMENT

#### 3.1.1. Quelle compétence et quel apprentissage évaluer ?

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture fournit aux enseignants le cadre nécessaire à la mise en œuvre des apprentissages en classe. La production orale n'en est évidemment pas absente. Les titres du domaine 1, intitulé « Les langages pour penser et communiquer », ainsi que sa première composante, « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit », n'oublient pas de préciser que la maîtrise de la langue s'effectue certes à l'écrit, mais aussi à l'oral. L'évaluation de ces compétences à atteindre se structure sur une échelle de 4 niveaux :

- Le niveau 1 de l'échelle (« maîtrise insuffisante ») correspond à des compétences non acquises au regard du cycle considéré ;

- Le niveau 2 (« maîtrise fragile ») correspond à des savoirs ou des compétences qui doivent encore être étayés ;

- Le **niveau 3** (« maîtrise satisfaisante ») est le niveau attendu en fin de cycle, c'est lui qui **permet de valider à la fin du cycle 4 l'acquisition du socle commun** ;

- Le niveau 4 (« très bonne maîtrise ») correspond à une maîtrise particulièrement affirmée de la compétence, qui va au-delà des attentes pour le cycle.

Par ailleurs le site internet Eduscol.fr propose un outillage précis du niveau attendu des élèves à chaque fin de cycle dans le domaine de l'oral qu'il a été utile de consulter pour alimenter et préciser mes outils d'évaluation.

Il convient également de rappeler que l'oral a une place entière en tant qu'objet d'enseignement dans le Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) de 2015. Ainsi les compétences travaillées en cycle 3 du programme s'organisent en 4 parties rassemblées sous l'intitulé « Comprendre et s'exprimer à l'oral » qui renvoient aux deux grandes fonctions de la parole : l'émission et la réception. Elles se structurent autour de l'apprentissage de l'écoute (« Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu »), de la production orale en face d'un public (« Parler en prenant en compte son auditoire ») et des multiples productions orales informelles qui rythment une

journée de classe (« Participer à des échanges dans des situations diversifiées »). La dernière compétence est une compétence métacognitive visant à faire réfléchir l'élève sur ses propres productions. (« Adopter une attitude critique par rapport au langage produit »).

Mon objectif d'enseignement a porté sur la deuxième compétence (« **Parler en prenant en compte son auditoire** pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral »). Cette compétence vise à développer les ressources de la voix et du corps indispensables pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, posture du corps, gestuelle, mimiques).

**Les objectifs d'apprentissage qui seront évalués** ont été les suivants :

- Apprendre à maintenir un énoncé oral pendant une durée continue prédéfinie.
- Apprendre à identifier les composantes corporelles d'une production orale.
- Apprendre à orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre.

Ces trois apprentissages se sont inclus dans une séquence visant la **présentation d'un exposé collectif sur Louis XIV** pendant lequel chaque élève a dû réaliser une production orale d'environ 1 minute. L'exposé collectif aura duré une vingtaine de minutes et aura été présenté à une classe tierce (l'autre classe de CM1 de l'école).

### **3.1.2. S'appuyer sur un genre oral formel connu : l'exposé**

L'oral dispose d'un ensemble d'objets d'enseignements formels relativement vastes et surtout concrets pour les élèves qu'on appelle les genres (ou types) oraux. Les genres oraux les plus répandus sont le débat, l'exposé, le récit structuré, l'interview et l'enquête, mais il ne s'agit évidemment pas d'une liste exhaustive (existe aussi la négociation, l'entretien, la plaidoirie...). Chaque genre oral, par leur nature, met plus ou moins en avant les composantes de la langue, en particulier discursives (par exemple le débat et la plaidoirie utiliseront une structure argumentative). Ce sont des genres que l'élève fréquente régulièrement depuis le début de sa scolarité, en tout cas pour des élèves de CM1. Il nous a semblé important de s'appuyer sur cette familiarité dans la perspective d'une première tentative d'évaluation d'une production orale. Plus encore, nous avons souhaité utiliser le genre oral formel que l'élève manipule avec peut-être le plus d'enthousiasme : l'exposé. « Faire un exposé » est un exercice presque attendu par les élèves, provoquant à la fois crainte et envie, et comme l'indique

Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, il « représente l'une des rares activités orales qui soient pratiquées avec une réelle fréquence dans les classes »<sup>15</sup>. Malgré tout il convient de préciser un point : l'exercice de l'exposé implique la maîtrise d'un ensemble de compétences multiples : exploitation des sources et recherche documentaire, structuration et hiérarchisation des informations et des idées, préparation de supports écrits.... Autant d'objectifs que nous n'avons pas souhaité observer afin de nous concentrer uniquement sur d'autres compétences : en d'autres termes il ne s'agira pas d'évaluer le « savoir faire un exposé » mais le « savoir dire un exposé ».

### **3.1.3. Choisir des outils d'enregistrement adaptés**

Parce que l'oral ne laisse pas de trace, l'utilisation de technologies média est indispensable à une bonne évaluation sur au moins deux points. Le premier est qu'un enregistrement permet de revenir à posteriori sur une production orale et autorise donc à l'enseignant à analyser celle-ci dans des conditions équivalentes à celles d'une évaluation écrite. Il peut, autant de fois que le temps le lui permet, revenir sur l'énoncé à évaluer. Deuxièmement un enregistrement autorise une rediffusion avec les élèves à la manière du travail de réécriture, avec des procédés de brouillons successifs. Il ne s'agit toutefois pas de reproduire des oraux identiques – ce ne serait que de la mémorisation – mais plutôt de reproduire des situations de productions analogues, suffisamment familières pour l'élève afin qu'il y projette ses savoirs en cours de construction, et suffisamment variées afin que la prise de parole reste spontanée. Principalement l'enseignant a le choix entre deux types d'enregistrement :

- L'enregistrement sonore : il existe actuellement toute une série d'enregistreurs semi-professionnels largement suffisants pour une pratique en classe. On peut également utiliser les applications d'un téléphone portable. Son principal avantage est sa simplicité d'utilisation : un enregistrement peut se réaliser très rapidement et spontanément, sans passer par des manipulations et des installations techniques fastidieuses. Son utilité me paraît plus particulièrement adaptée à une évaluation diagnostic, pour des productions courtes, et impliquant des observations centrées sur la langue et la prosodie. En outre une utilisation originale de l'enregistreur sonore serait de distribuer cet outil à deux ou trois élèves (à

---

<sup>15</sup> SCHNEUWLY Bernard, DOLZ, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'école*, Editions ESF, Paris, 1998 (211 p.), p.141.

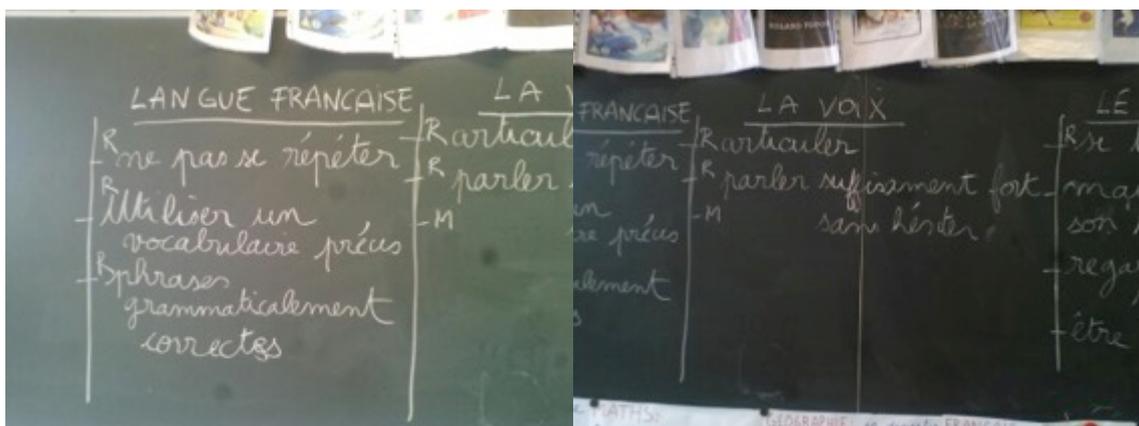
condition d'avoir les moyens financier d'en faire acquérir à l'école), pendant un temps restreint, et de les inciter à s'enregistrer régulièrement hors de la classe soit à partir d'exercices formels (s'entraîner à dire un récit, à présenter un exposé), soit à travers des jeux oraux plus ludiques et originaux.

- L'enregistrement vidéo : l'outil vidéo est un outil d'enregistrement de plus en plus simple à utiliser grâce à la démocratisation d'ordinateurs qui peuvent capter et mémoriser des images sur des durées relativement longues. Couplé à un vidéoprojecteur, un ordinateur permet de travailler avec les élèves sur un visionnage et de tisser une continuité pédagogique. L'enregistrement vidéo offre la possibilité également d'étendre les observations aux aspects corporels qui entourent une production orale. Par contre il implique un certain temps d'installation de sorte qu'il est indispensable de l'installer à l'avance dans la salle. Dans le cadre de ce mémoire j'ai choisi de travailler uniquement avec des enregistrements vidéo avec pour objectifs d'avoir au moins 2 captations différentes par élèves, afin de visualiser des progrès.

### 3.1.4. Produire des grilles d'observation pour les élèves

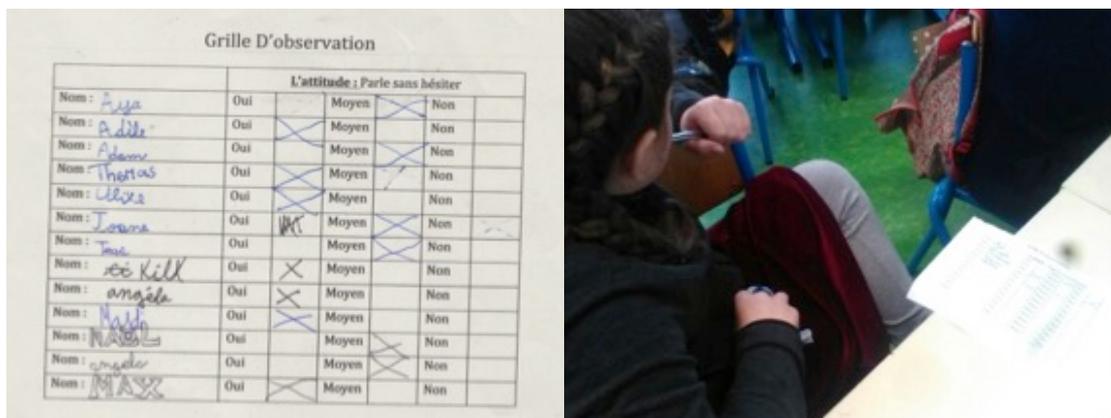
Nous l'avons vu dans la partie précédente, les grilles d'observation font partie de l'arsenal classique des outils d'évaluation de l'oral. Il m'a donc semblé incontournable de m'appuyer sur celles-ci. Ces outils ont été utilisés de différentes manières.

Dans un premier temps, il a été déterminé avec les élèves l'ensemble des critères qui peuvent influencer une production orale ou un exposé. A partir d'exercices et de jeux oraux (présentés dans la partie suivante), les élèves ont eu à lister au tableau ces critères influents à partir d'enregistrements vidéos rediffusés en collectif.



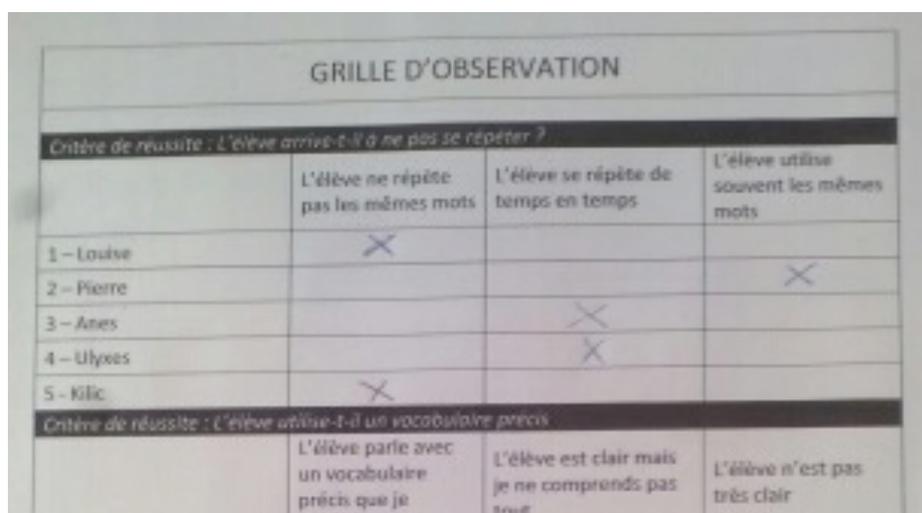
**Figure 1 :** Trace écrite de la grille d'observation construite avec les élèves

Cette activité a permis l'élaboration d'une **grille simplifiée** que j'ai réalisée dans un second temps et qui a été le support d'observation des élèves par leurs pairs lors de jeux oraux. Cette grille a été utilisée régulièrement et fréquemment et j'ai été surpris du réflexe pris par les élèves de demander une grille dès qu'une observation était possible (par exemple, une poésie). Chaque grille observait un paramètre d'une production orale (articuler, parler fort, etc...) et les élèves ont eu à remplir des grilles avec des critères d'observation différents.



**Figure 2 :** Grille pour observer ses pairs / Elève en cours d'observation

Dans une seconde étape, nous sommes passés à des grilles plus élaborées. Par contre ce ne sont pas élèves qui ont choisi les indicateurs.



**Figure 3 :** Exemple 2 d'une grille pour observer ses pairs

### 3.1.5. Produire des grilles d'évaluation pour l'enseignant

Ces grilles sont présentées en quatrième partie de ce mémoire.

## 3.2. RESUME CHRONOLOGIQUE

### 3.2.1. Résumé synoptique

Ce document présente de manière succincte les étapes menant à l'évaluation :

Objectif de l'enseignant	Modalité	Période	Séances	Activité des élèves
Phase diagnostique				
Identifier les objectifs d'apprentissages « Oral »	Binôme ou trinôme	3 et 4	sur plusieurs semaines	Présentation de mini-exposés sur des thèmes choisis ou en lien avec des sorties
Phase apprentissage				
Identifier les composantes corporelles d'une production orale	Collectif	4	1	Production d'une grille d'observation et observation de ses pairs
Maintenir un énoncé oral pendant une durée prédéfinie	Demi-groupe	4	2	Jeux oraux
Orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre	Binôme ou trinôme	4	3	Préparation orale d'un exposé sur Louis XIV
Phase évaluation				
Evaluation à partir d'un enregistrement vidéo	Collectif	4	1	Présentation enregistrée d'un exposé sur Louis XIV d'1 minute devant une autre classe de l'école

### 3.2.2. Diagnostiquer

Le diagnostic a été posé sur deux temps en période 3 et 4 et s'est appuyé sur l'observation des élèves à partir de la présentation en binôme ou trinôme de mini-exposés (moins de 3 minutes de présentation). Les élèves pouvaient s'appuyer pour leurs présentations sur des affiches réalisées par eux-mêmes. Deux types d'exposés ont été produits :

- Des mini-exposés à partir d'un sujet choisi librement par un groupe d'élèves. Les sujets ont été les suivants : le Maroc, le Dauphin, le Tigron, Les Pokemon, le joueur de football Ronaldo, le joueur de football Messi, Londres, Bruce Lee. En tout 14 élèves ont présenté ces exposés.

- Des mini-exposé à partir des sorties « Classes à Paris ». Les exposés ont été réalisés en petits groupes, au choix des élèves dans les jours qui ont suivis les sorties : L'inondation de Paris en 1910, la salle haute de la Sainte-Chapelle, la salle basse de la Sainte Chapelle, la Conciergerie, le Palais de Justice, la Seine. En tout 12 élèves ont présentés ces exposés (certains ont présenté les deux types d'exposé).



**Figure 4 :** Présentation d'un exposé en binôme sur le Maroc

Tous les exposés étaient conclus par un temps de questions/réponses entre élèves. Les présentations n'ont pas été enregistrées. Je me suis servi d'une grille d'observation pour évaluer les pré-acquis des élèves. J'ai annoté manuellement ma grille d'observation lors de chaque présentation.

		Oui	Moy	Non
L'attitude	Parle sans hésiter		X	
	Parle suffisamment fort	X		
	Articule correctement	X		
	Regarde son interlocuteur			X
Gestion du temps	Utilise le temps imparti		X	
	Utilise un vocabulaire précis			X
Manière de parler	Utilise des phrases correctes			X
	Ne répète pas les mêmes mots			X
	Sait maîtriser ses émotions			X
Mise en voix	Se concentre sur sa tâche		X	
	A réussi à se faire comprendre		X	

		Oui	Moy	Non
L'attitude	Parle sans hésiter	X		
	Parle suffisamment fort	X		
	Articule correctement	X		
	Regarde son interlocuteur	X		
Gestion du temps	Utilise le temps imparti		X	
	Utilise un vocabulaire précis		X	
Manière de parler	Utilise des phrases correctes		X	
	Ne répète pas les mêmes mots	X		
	Sait maîtriser ses émotions	X		
Mise en voix	Se concentre sur sa tâche	X		
	A réussi à se faire comprendre	X		

**Figure 1 :** Exemples d'une grille diagnostic d'élèves par l'enseignant

Autour des observations strictement liées à la grille, j'ai également noté différentes remarques :

- L'emplacement de l'affiche : deux cas de figure ont été réalisées au choix des élèves. Soit les affiches étaient tenues à la main par les élèves, soit les affiches étaient scotchées sur

le tableau derrière les élèves. Cette nuance est une variable pédagogique qui a fortement influé sur la production orale des élèves. Globalement tous les élèves qui ont décidé de garder leur affiche à la main tendaient à s'appuyer sur une lecture stricte de leur texte, au risque de perdre totalement le contact avec le destinataire. Certains élèves baissaient la tête pour lire leur affiche ou la plaçaient devant leur visage de sorte qu'ils devenaient « invisibles » et perdaient en clarté. Ceux qui ont décidé de scotcher l'affiche sur le tableau derrière eux tendaient à dire du « par cœur » (sans lire l'affiche derrière eux, ils la récitaient), produisant parfois un exposé trop court (une quinzaine de seconde) mais avec une prestation orale claire et une posture droite, d'autres se tordaient pour à la fois lire l'affiche derrière eux et s'adresser au public devant eux produisant une prestation orale plus risquée et en manipulant des savoir-faire linguistiques plus complexes (utilisation de connecteurs par exemple) mais avec une posture du corps « tordue ».

- L'inégalité de la durée de prise de parole : d'un élève à l'autre, la durée des prises de parole était très variable. Cette variabilité était produite soit parce que l'exposé était récité (des élèves ont fait des exposés de quelques phrases, voire quelques mots), soit que leur durée était seulement allongée par des hésitations et des répétitions. Globalement les exposés m'ont paru très courts (n'ayant pas été enregistrés je ne connais pas leur durée exacte) sauf deux : je donne pour exemple l'exposé sur le Maroc où deux élèves ont produit une prestation orale de plusieurs minutes, sans support de l'affiche, très bien organisée (une introduction et différentes parties clairement énoncées) et présentée (alternance de la parole entre les deux élèves, clarté de l'élocution, précision du vocabulaire, peu d'hésitation), et en utilisant de nombreux objets témoin (vidéo, son, objets, images).

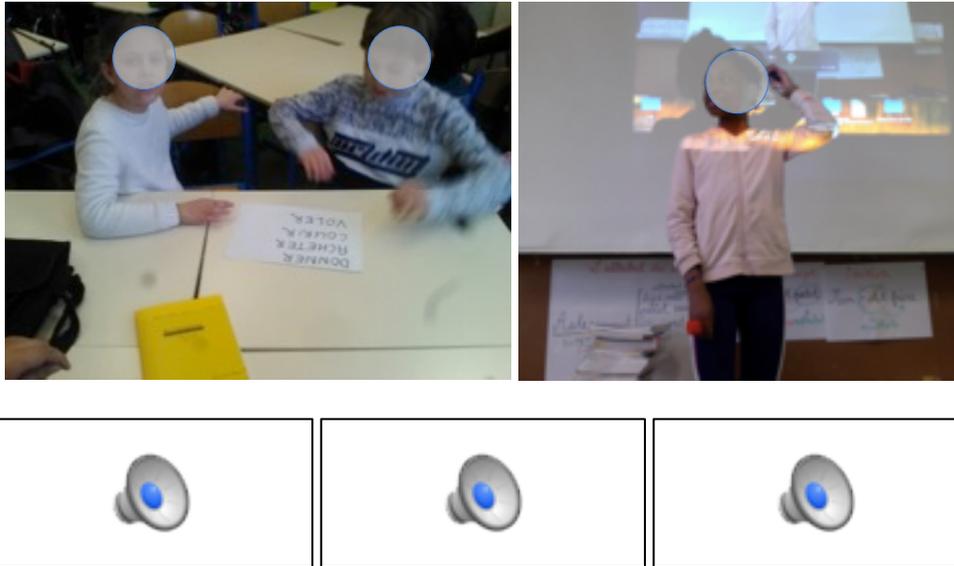
Ce sont ces exercices de diagnostic qui m'ont permis de sélectionner les objectifs d'apprentissage.

### **3.2.3. Enseigner**

L'enseignement s'est appuyé sur deux outils : des jeux oraux et la production avec les élèves d'une grille d'observation (évoquée précédemment). Je me suis inspiré de modèles puisés dans différents ouvrages que j'ai ensuite améliorés et adaptés. Aucune trace écrite, soit dans le cahier du jour, soit dans le cahier de leçon, n'a été faite.

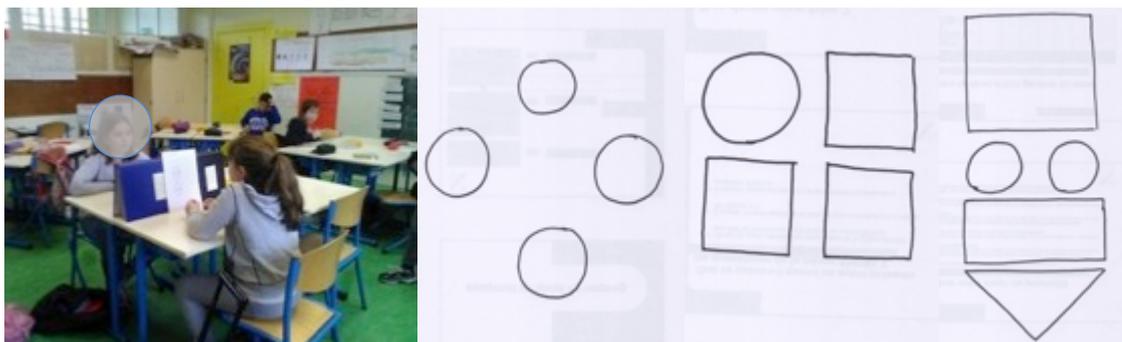
- Apprentissage 1 : maintenir un énoncé oral pendant une durée prédéfinie (2 séances).

L'objectif de cet apprentissage était de les exercer à étirer un énoncé oral et de prendre conscience qu'une prestation orale avait une durée et ne se vivait pas que dans l'instant. L'activité était travaillée en binôme, l'un présentant à l'autre et inversement. La première activité consistait à inventer et raconter une histoire pendant une minute en utilisant 4 verbes transcrits sur une feuille (séquence enregistrée). La seconde activité consistait à inventer et raconter une histoire à partir d'une phrase de début et d'une phrase de fin n'ayant aucun lien entre elles. Les prestations étaient chronométrées par un élève.



**Figure 2 :** 3 productions d'élèves à partir de jeux oraux (Hector/Rayane/Angela)

La troisième activité s'est déroulée en binôme : un élève devait faire deviner à son camarade des figures géométriques complexes uniquement en les décrivant verbalement et en utilisant toute la durée (2 minutes) qu'il possède pour faire cette description. Ils étaient observés par le reste de la classe.



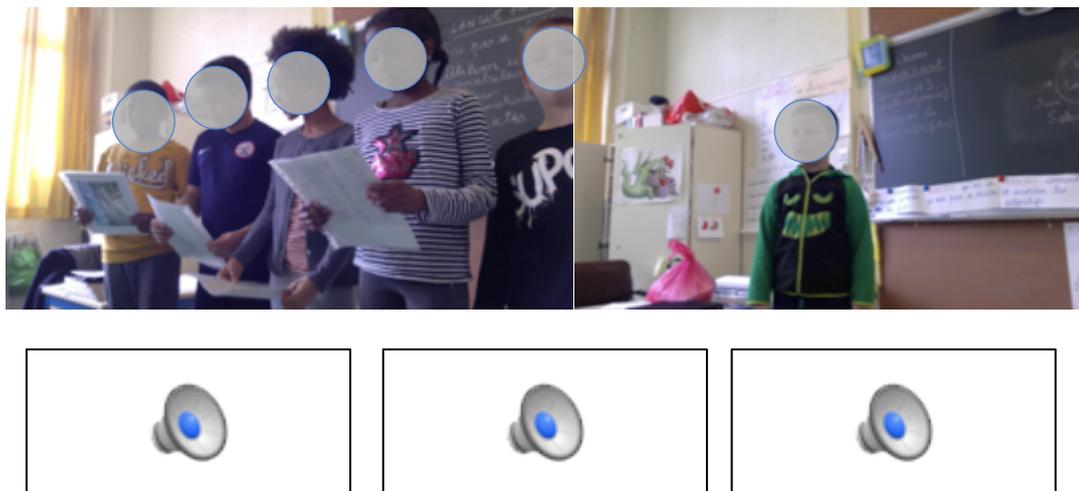
**Figure 3 :** Jeux oraux / figures géométriques

- Apprentissage 2 : identifier les composantes corporelles d'une production orale (1 séance)

Cet apprentissage s'est fait en même temps que l'apprentissage précédent. Il s'appuie sur la grille d'observation décrite en troisième partie (page 18) de ce mémoire. Il consistait en la mise en évidence des différents paramètres, par les élèves, qui constituent une prestation orale. Principalement il s'agissait de mettre les élèves en situation d'observation : observation de leur pairs, observation de leur propres prestations, soit pendant les productions des jeux oraux, soit à l'occasion de rediffusion de productions enregistrées.

- Apprentissage 3 : orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre (3 séances)

Cet apprentissage s'est déroulé en deux temps. La première partie a été le prolongement des jeux oraux précédent : il s'agissait de présenter oralement un document ou un événement historique à un groupe de 3 élèves. La seconde partie consistait en l'entraînement et la répétition individuelle ou en petit groupe d'un exposé collectif sur Louis XIV à venir à destination de l'autre classe de CM1. Trois séances ont été réalisées, comprenant des temps d'observation active entre pairs dont l'objectif était à la fois de repérer les paramètres à observer et d'aider collectivement à les corriger. La plupart des prestations ont été enregistrées.



**Figure 4 :** Captures sonores des entraînements collectifs ou individuels (Adèle / Jules / Lila)

Concrètement, j'ai positionné deux de ces séances le vendredi après-midi quand la salle voisine d'arts plastiques était inutilisée. Ainsi nous avons pu travailler en deux sous-groupe :

dans une salle un demi-groupe qui s'entraînait en binôme, dans l'autre salle un demi-groupe qui s'est exercé devant ses pairs (munis de leur grille d'observation) à présenter leur partie d'exposé. Chaque élève avait à produire une prestation orale de 1 minute.

#### **3.2.4. Evaluer**

L'évaluation a consisté au visionnage de la prestation orale enregistrée des élèves au regard d'une grille d'évaluation que j'avais préparée en amont. L'ensemble de cette étape est décrit dans le détail dans la partie suivante.

## 4. DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES A L'ÉVALUATION DE MA PRATIQUE

### 4.1. ANALYSE DE LA SEANCE D'ÉVALUATION

#### 4.1.1. Organisation de la séance d'évaluation

L'évaluation s'est déroulée le vendredi 6 avril (dernier jours avant les vacances scolaires), en matinée, de 10h30 à 11h15. Elle s'est déroulée dans le contexte suivant : mes élèves présentaient un exposé collectif à l'autre classe de CM1 de l'école, découpé en autant de chapitres que d'élèves (23). Chaque élève devait présenter leur exposé sur une durée de 1 minute, en se présentant seul devant leur public. Un support écrit était autorisé. Dans le cas d'utilisation de documents historiques lors de l'exposé, ceux-ci étaient projetés sur grand écran par un vidéoprojecteur derrière mes élèves. Les élèves se sont présentés successivement par groupe de 5.



**Figure 1 :** Capture d'images d'élèves en cours d'évaluation

Pendant l'exposé, les élèves de l'autre classe avaient une grille d'observation, sur le modèle de celle qui a été présentée plus tôt. L'exposé collectif a été enregistré. C'est à partir de cet enregistrement que j'ai réalisé mon évaluation. Je n'ai pris aucune note pendant l'exposé collectif.

#### 4.1.2. La grille d'évaluation

J'ai utilisé deux grilles d'évaluation. La première est celle que j'avais initialement prévue lors de mes travaux préparatoires.

GRILLE ENSEIGNANT : Nom de l'élève : .....									
		DIAG	EVAL		DIAG	EVAL		DIAG	EVAL
<b>1 – Respect des règles de l'exposé</b>									
Respecter le temps (1mn)	Oui			Moyen			Non		
Ne pas lire sa feuille	Oui			Moyen			Non		
<b>2 – Le corps</b>									
Se tenir droit	Oui			Moyen			Non		
Maîtriser son trac	Oui			Moyen			Non		
Regarder le public	Oui			Moyen			Non		
Etre détendu	Oui			Moyen			Non		
<b>3 – La voix</b>									
Articuler	Oui			Moyen			Non		
Parler suffisamment fort	Oui			Moyen			Non		
Parler sans hésiter	Oui			Moyen			Non		
<b>BILAN</b>									
<b>COMPETENCE</b>		<b>Acquis</b>		<b>En cours</b>		<b>Non Acquis</b>		<b>Dépassé</b>	
<i>capacité à produire un énoncé oral continu</i>									
<i>capacité à orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre</i>									

**Figure 2 :** Grille d'évaluation « première version »

Lors du visionnage de l'évaluation, cette m'a semblé inappropriée et insuffisante car elle visait trop d'objectifs et manquait de précision. Principalement, les modifications ont porté sur l'insertion d'indicateurs observables et explicites (quels sont les signes visibles qui permettent, par exemple, de savoir si un élève articule), et sur une réduction du nombre de critères à évaluer : en avoir donc moins, mais mieux décrits. En outre, j'ai souhaité les formuler par rapport à la finalité qui paraît prioritaire dans une production orale : se faire comprendre.

GRILLE INDIVIDUELLE D'ÉVALUATION				
<b>Compétence générale : Parler en prenant en compte son auditoire pour tenir un propos élaboré et continu relevant du genre oral</b>				Nom :
Je sais tenir un propos pendant 1 minute en me faisant comprendre				
• Durée de l'exposé				
	Entre 50" et 70"	Entre 40" et 50"	Entre 30" et 40"	Moins de 30"
Entraînement				
Evaluation				
• Utilisation du support écrit				
	L'élève se fait comprendre sans lire sa feuille	L'élève se fait comprendre en lisant sa feuille	Ne pas lire sa feuille empêche l'élève de se faire comprendre	Lire sa feuille n'empêche pas l'élève de ne pas se faire comprendre.
Entraînement				
Evaluation				
Je sais mobiliser les ressources de la voix et du corps pour me faire comprendre				
• Posture du corps, gestuelles, mimiques				
	L'élève se tient droit et se fait comprendre	L'élève se tortille de temps en temps et se fait comprendre	L'élève se tortille régulièrement mais se fait comprendre	L'élève se tortille régulièrement et ne se fait pas comprendre
Entraînement				
Evaluation				
• Articulation				
	L'élève articule constamment et je comprends toutes ses phrases	L'élève articule assez mais je ne comprends pas quelques phrases	L'élève articule peu et je ne comprends une majorité de phrases	L'élève n'articule pas et je ne comprends presque aucune phrase
Entraînement				
Evaluation				
• Regard				
	L'élève regarde le public et ça l'aide à se faire comprendre	L'élève ne regarde pas tout le temps le public mais se fait comprendre	L'élève peut ne pas se faire comprendre parce qu'il ne regarde pas le public	L'élève ne regarde jamais le public et ça empêche de le comprendre
Entraînement				
Evaluation				
• Volume de la voix				
	J'entends l'élève et ça m'aide à comprendre l'exposé	J'entends l'élève, je comprends son exposé	Je ne comprends pas des parties de l'exposé parce que je n'entends pas l'élève	Je ne comprends pas l'exposé parce que je n'entends pas l'élève
Entraînement				
Evaluation				
Compétences				
Capacité à produire un énoncé oral continu				
	Dépassé (N4) :	Acquis (N3) :	En cours (N2) :	Non acquis (N1) :
Capacité à orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre				
	Dépassé (N4) :	Acquis (N3) :	En cours (N2) :	Non acquis (N1) :

Figure 3 : Grille d'évaluation « deuxième version »

Toutefois cette grille est pour moi encore très perfectible. La véritable difficulté tient dans la précision des indicateurs car ce sont eux qui permettent de situer la valeur du travail produit par les élèves. Les définir précisément, avec quantité de détails, n'est pas suffisant s'ils ne ciblent pas les objectifs d'apprentissage. D'où cette autre difficulté : estimer les critères de réussite. Si les élèves brillants, ou très en difficulté, sont aisés à situer sur une grille, qu'en est-il de la réussite d'un élève moyen ? Quelle est la frontière entre un apprentissage en cours d'acquisition et un apprentissage acquis ? Ainsi, lors du visionnage des enregistrements, j'ai été constamment tenté de modifier ces indicateurs, n'arrivant pas à définir une stricte délimitation. Enfin, une dernière manipulation est complexe à gérer : la synthèse des critères. J'ai ainsi opté pour ne valider un niveau de réussite des apprentissages que si l'ensemble des critères avait atteint ce niveau. Ce choix est arbitraire et peut être injuste surtout si l'apprentissage comprend un nombre conséquent de critères (au moins 3). C'est le cas dans ma grille de celui intitulé « Je sais mobiliser les ressources de la voix et du corps » que j'ai décliné en 4 critères (la posture, le volume, l'articulation, le regard). Il est en effet plus facile de ne pas réussir à atteindre tous les niveaux maximum des critères quand ceux-ci sont nombreux, et donc de déprécier l'appréciation générale (il n'en suffit que d'un seul qui ne soit pas réussi pour l'apprentissage ne soit pas acquis). L'outil doit donc être véritablement perfectionné.

#### **4.1.3. Bilan de l'évaluation**

Seul un élève n'a pas suivi l'évaluation, non pas parce qu'il était absent, mais parce qu'il avait oublié chez lui le support écrit nécessaire à la présentation de son exposé. Il s'agit de l'élève le moins à l'aise à l'oral, un élève attachant mais impulsif et désorganisé, pour qui les prises de parole s'accompagnent toujours d'une gestuelle heurtée et agressive. Sans évidemment remettre en cause le motif de son oubli, je ne peux pas m'empêcher d'y voir une tentative d'échapper à un exercice difficile pour lui. J'ai seulement tenté de ne pas l'exclure de cet moment collectif en le maintenant avec ses camarades (et ne lui proposant pas de devenir observateur avec les élèves de l'autre classe).

La synthèse de l'évaluation sur la « capacité à produire un énoncé oral continu » montre une réussite moyenne de l'ensemble de la classe. En effet, seuls 6 élèves ont produits un énoncé continu et compréhensible. L'objectif de l'apprentissage est bien de se faire comprendre. C'est pourquoi il a été différencié les élèves dont l'énoncé est continu et

compréhensible, de ceux dont l'énoncé est continu mais incompréhensible. Etait considéré comme compréhensible un énoncé linguistiquement construit et audible.

	Moins de 30''	Entre 30'' et 40''	Entre 40'' et 50''	Entre 50'' et 70''
Production compréhensible	4 élèves	4 élèves	3 élèves	6 élèves
Production insuffisamment compréhensible	2 élèves	0 élève	2 élèves	1 élève

**Figure 1 :** Synthèse de l'évaluation de l'objectif d'apprentissage 1

La synthèse de l'évaluation sur la « capacité à mobiliser les ressources de la voix et du corps pour me faire comprendre » est la suivante.

	4 critères réussis	3 critères réussis	2 critères réussis	1 critère réussi	aucun critère réussi
Nombre d'élèves	5	6	7	1	3

**Figure 2 :** Synthèse de l'évaluation de l'objectif d'apprentissage 2

Toutefois l'intérêt de cette synthèse est selon moi modérée. Au-delà d'une analyse globale, l'évaluation m'a permis d'objectiver deux dynamiques :

*- Une évaluation qui rend visible des progrès individuels*

La grille d'évaluation mettait en perspective deux résultats : ceux des enregistrements lors des séances d'enseignement, et ceux de l'évaluation. La comparaison des deux permet donc de vérifier si des élèves ont réalisé, ou n'ont pas réalisé, des progrès. Or l'analyse complète des grilles montre que (presque) tous les élèves ont progressé sur au moins deux critères (les élèves ont globalement plus progressé sur l'articulation et le volume de la voix, ils ont globalement moins progressé sur le maintien dans la durée d'un énoncé oral). Certes ces progrès témoignent probablement que des apprentissages ont été construits par les élèves. Mais surtout ils m'ont permis de visualiser leurs acquis et leur difficulté individuellement et de commencer à tracer leurs apprentissages sur un temps plus long. Pour les élèves, ils sont une source de motivation.

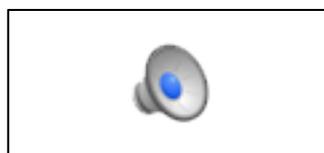
*- Une évaluation qui prépare à une remédiation*

Par ailleurs, je dispose désormais d'une vision claire et précise des points de remédiation spécifique de chaque élève, avec la possibilité de créer des groupes de besoins précis (travailler l'articulation avec tel groupe d'élèves, travailler le volume de la voix avec tel autre). Je vais ainsi pouvoir produire des séquences spécifiques pour les élèves.

#### 4.1.4. Focus sur 2 cas : Angéla et Thomas

##### 4.1.4.1. Angela

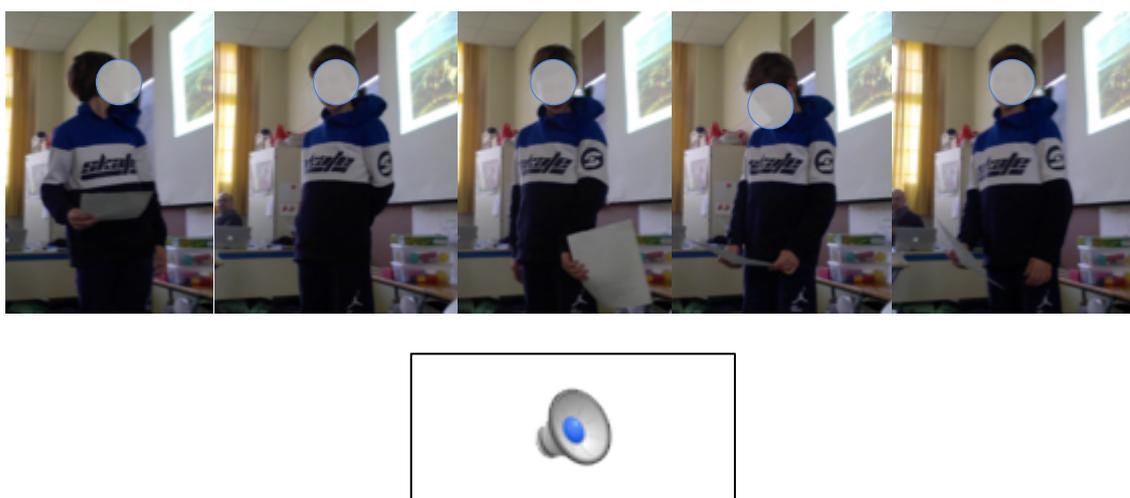
Angéla est une élève timide et irrégulière qui ne pas prends pas fréquemment la parole en classe. Toutefois ses interventions orales sont souvent justes et bien formulées. Lors des premiers enregistrements pendant les jeux oraux, Angéla manifestait un trac visible par des petits tics (se tortiller les cheveux) et un énoncé haché et entrecoupé de silences et d'hésitations. Les **progrès constatés par l'évaluation** sont significatifs : elle ne se tortille plus les cheveux, a une posture droite et régulière, maintien sa tête et regarde son auditoire tout le long de son énoncé. Elle utilise son écrit comme une ressource et qu'à de rares moments, principalement pour rechercher une information qu'elle utilise comme un repère, tout en maintenant sa posture (ce sont les yeux qui se déplacent). Elle est impliquée et sérieuse, et n'est pas attirée par l'écran. Sa production orale a été continue et longue, précise et sans hésitation, ni coupure ou oubli, en renvoyant à un document visuel diffusé derrière elle avec facilité et aisance. L'évaluation a donc sanctionné l'acquisition des apprentissages enseignés.



**Figure 3 :** Capture d'images et enregistrement sonore de l'évaluation d'Angela

#### 4.1.4.2. Thomas

Thomas est un élève très participatif en classe, peut-être souvent bavard, mais n'hésitant à prendre la parole, avec un langage clair et un vocabulaire précis. Ses interventions sont par contre plutôt désordonnées, débordantes d'énergie et en conséquence quelques fois sans fondement. Lors des premiers enregistrements pendant les jeux oraux, Thomas a montré de l'enthousiasme et de l'envie, mais l'évaluation n'a pas montré de **progrès**. Il regarde souvent la caméra derrière lui, sourit, rigole, manipulant sa capuche et sa veste, n'arrivant pas à entrer dans son rôle. Il joue avec son papier, le fait passer autour de lui, ne regarde pas le public, ou rarement. Son cou se plie pour lire son écrit, duquel il n'arrive pas à se détacher. Son énoncé est audible mais pas assez fort



**Figure 4 :** Capture d'images et enregistrement sonore de l'évaluation de Thomas

#### 4.1.5. Les prolongements

L'évaluation doit permettre dans un second temps d'entrer dans une phase de **remédiation** afin de traiter les différences observées lors des performances des élèves. L'objectif est donc de s'orienter vers la part d'élèves qui nous a semblé ne pas avoir acquis ou construit les compétences attendues. Les fiches d'évaluation individuelles ont cette qualité de permettre d'identifier assez finement les points à travailler. La remédiation portera d'abord sur la capacité à produire un énoncé continu d'une durée d'environ une minute. Revenir à des jeux oraux me semble être adapté pour faire progresser les élèves sur cet apprentissage. J'envisage pour ces jeux oraux de mettre en place des binômes que je sélectionnerai, l'un des deux membres du binôme étant les élèves ayant acquis la compétence à produire un énoncé

long. Il aurait donc pour fonction d'aider leur camarade. Une autre partie de la remédiation sera portée sur la dimension corporelle d'une production orale (la voix et le corps) à travers une séquence qui réinvestira un autre genre oral : l'interview.

En outre je me pose deux questions liées l'une à l'autre sur les prolongements de cette évaluation. La première porte sur la remise aux élèves des **résultats de leur évaluation**. Toute évaluation écrite, dans toutes les disciplines, s'accompagne de la remise d'une fiche indiquant le niveau d'acquisition de l'apprentissage évalué (acquis, en cours d'acquisition, non acquis). Mon interrogation porte sur le timing à adopter pour cette remise de résultat. Doit-il suivre assez immédiatement l'évaluation comme dans d'autres disciplines, ou doit-il se faire plus tard lorsque des progrès plus manifestes seront observables. Ma seconde interrogation porte sur le **visionnage collectif** de l'évaluation. Il me paraît indispensable d'en organiser un. Car si l'évaluation m'a donné un relevé précis des niveaux d'apprentissage des élèves, il est important que les élèves soient aussi en mesure de se repérer par rapport aux objectifs d'apprentissage mais aussi par rapport à leurs propres progrès. Pour cela, l'élève doit pouvoir comparer différentes productions, idéalement sur des périodes relativement éloignées de plusieurs semaines, entre lesquelles se dérouleraient de nouvelles séances. Ainsi, afin de donner un intérêt pédagogique à ce visionnage, et de ne pas le limiter seulement à un agréable et distrayant moment, il me semble qu'il aurait plus d'intérêt à se dérouler plus tard dans l'année, en même temps que la remise définitive des résultats.

## 4.2. EVALUATION DE MES OUTILS

### 4.2.1. Un enseignement à expliciter et à programmer

L'articulation entre enseignement et évaluation à l'intérieur de mes séquences me semble être un premier point à améliorer. Mon attention s'est plus (trop) fortement focalisée sur l'évaluation que sur l'enseignement. Mais qui dit enseignement, dit également connaissances du fonctionnement de la langue orale maîtrisées de la part de l'enseignant. Il convient donc d'améliorer mes connaissances du fonctionnement de la langue orale en production et en réception, ses composantes (discursive, pragmatique, linguistique et métalinguistique), mais aussi cognitives. Dimension qu'aborde Damien Chabanal dans un article<sup>16</sup> qui présente les apports de la psycholinguistique dans les processus d'apprentissage du français oral.

Qui dit en enseignement, dit également programmation. Certes, une programmation annuelle de l'enseignement oral n'est probablement pas l'outil le plus répandu dans la communauté éducative. Mais sa préparation minutieuse et sa mise en œuvre claire et précise est un effort qui procurera des gains importants, dans la mesure où il offre à l'enseignant une armature structurante, une lisibilité accrue des productions orales de ses élèves et une régularité des apprentissages. Elle devrait s'appuyer sur un diagnostic systématique réalisé en début d'année scolaire, voire en début de chaque période, indispensable à un travail de différenciation efficace. Ceci peut passer par un exercice filmé en début d'année, couplé à des observations et des relevés sur la première période. Reste à savoir quelle programmation construire et comment ? Les manuels scolaires offrent quantité de modèles dans les domaines de l'étude de la langue, de l'écriture, de la lecture et la compréhension de texte. Mais leurs propositions se réduisent dans le domaine de la compréhension et de la production orale. Les manuels butent en outre sur le découpage disciplinaire où les productions orales n'auraient de place qu'en français. Or nous avons vu qu'elles irriguent toutes les disciplines. A ce jour, je n'ai pas identifié de manuel complet dédié à l'oral, bien qu'il existe des ouvrages proposant des activités et des jeux oraux. Ou chercher alors ? En plus des ressources pour les élèves décrites dans la compétence du programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), il existe quelques pistes d'aide à la construction de programmation. Deux auteurs déjà

---

<sup>16</sup> CHABANAL Damien, « Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral, un enjeu pour la didactique », juin 2002, <http://eduscol.education.fr/>, <http://eduscol.education.fr/cid46396/comprendre-les-processus-cognitifs-en-jeu-dans-l-acquisition-du-francais-oral-un-enjeu-pour-la-didactique.html> , (consulté le 24 avril 2018).

cités contribuent à l'aide à la programmation : Claudine Garcia-Dabanc propose un inventaire des variables didactiques comme aide au choix de programmation<sup>17</sup>, et Bruno Maurer qui préconise « d'intégrer l'exercice des compétences orales au cours de français lui-même, en le rattachant aux activités plus générales de maîtrise des discours qui y mènent déjà »<sup>18</sup>. En ce sens, plusieurs séquences sont proposées dans son ouvrage.

#### 4.2.2. Et pourquoi ne pas avoir aussi évalué la compréhension orale ?

Pourquoi ne pas avoir aussi évalué la compréhension orale ? Car je me suis rendu compte que je pouvais à la fois travailler sur la **production comme sur l'écoute** en même temps. Plus encore, construire des situations de productions orales installe indiscutablement les élèves dans des conditions d'écoute sereine de leur camarade. Prenons l'exemple de la séance de jeux oraux à partir des formes géométriques, présentée plus tôt. Deux élèves, au centre de la classe, s'exercent dans une situation de communication pendant que le reste de la classe suit le déroulement de l'activité. En fin d'exercice, quand l'élève en situation d'écoute retranscrit au tableau ce qu'il a compris de l'énoncé de son camarade, c'est l'ensemble du groupe-classe qui valide le résultat, chacun ayant exercé ses compétences en écoute. La dimension ludique de cette activité a clairement stimulé les élèves de sorte que mon attention, portée uniquement sur la capacité à produire de l'oral d'un des élèves, aurait pu aussi se porter sur la capacité à écouter d'un groupe plus étendu. Toutefois deux conditions s'imposent : la première est de conditionner cette évaluation de la compréhension orale à un enseignement, la deuxième est de se limiter à l'observation d'un groupe restreint. Notons également un avantage majeur dans la mise en place d'une organisation systématisée de ce type : le gain de temps. Claudine Garcia-Dabanc rapproche d'ailleurs l'efficacité à avoir à l'oral de celle qu'on se donne à l'écrit : « évaluer l'oral ne devrait d'ailleurs pas signifier évaluer exclusivement la production verbale. De même que, à l'écrit, on évalue l'écriture et la lecture, on devrait, à l'oral, évaluer d'avantage l'écoute »<sup>19</sup>. Agir et intervenir en même temps sur les deux volets du français oral offre donc des marges de manœuvre facilitantes pour l'enseignant.

---

<sup>17</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, « Evaluer l'oral », *idem*

<sup>18</sup> MAURER Bruno, *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, éditions Bertrand-Lacoste, Paris, 2001 (220 p.), p.58.

<sup>19</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, « Evaluer l'oral », *idem*

#### 4.2.3. Favoriser des évaluations en petit groupe, avec des outils améliorés, dans des situations multiples.

La forme de ma séquence s'est finalisée par une évaluation collective en fin de période où chaque élève se succédait pour présenter son exposé. C'est donc sous la forme du groupe-classe que l'évaluation a été réalisée. Si cette forme semblait réalisable dans le cadre de l'exposé, il me semble qu'en général l'échelle du **petit groupe** doit être priorisée. Tout d'abord pour des raisons techniques : même si l'utilisation de l'enregistrement vidéo m'a garanti de détenir une trace, l'analyse du corpus obtenu a demandé un temps conséquent de visionnage. Raccourcir ce temps de travail me paraît plus opportun. Par ailleurs, faire succéder plus d'une vingtaine d'élèves sur une tâche orale répétitive, les uns passant après les autres pendant un délai global qui peut dépasser l'heure, risquent de produire un sentiment d'ennui naturel chez l'élève. Pour une bonne gestion de classe, se limiter à un nombre réduit de prises de parole est préférable. D'autre part le petit groupe permet le travail de différenciation, à travers la constitution de groupes de besoins, afin de préserver une pédagogie de la réussite dans un domaine, l'oral, où les échecs et les maladroites ne peuvent pas être cachées et peuvent rapidement étouffer l'envie d'essayer. Enfin, autre différenciation, le petit groupe permettra une prise de parole plus facile pour les élèves silencieux ou timides.

Autre amélioration à prévoir : **les outils d'observation et d'évaluation**. J'ai longuement buté pendant leur conception, hésitant sur les meilleurs critères et indicateurs à retenir. L'expérience devrait facilement me permettre de résoudre cet aspect. Enfin, dernier point, les situations d'évaluation à venir devraient se réaliser dans **des situations multiples** et tout au long de l'année. « Parler, c'est prendre la parole dans des situations extrêmement différentes. Autrement dit, c'est de maîtriser des discours variés et être capable de prendre en compte des interlocuteurs très divers »<sup>20</sup> explique les membres du Groupe Oral-Créteil. Il s'agit donc de multiplier les situations. D'une part en rapprochant les disciplines des formes discursives du discours afin de ne pas concentrer l'enseignement de l'oral que dans des genres oraux convenus. Ainsi les sciences pourraient être un terrain favorable à une évaluation sur le discours argumentatif. D'autre part, il me semble nécessaire de multiplier les situations d'évaluation (en collectif, en petit groupe, entre pairs, etc...) d'abord pour s'éloigner des exercices scolaires conventionnels, ensuite parce que prendre la parole est un acte risqué,

---

<sup>20</sup> GROUPE ORAL-CRETEIL, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, éditions Hachette Education, Paris – 1999, (223 p.). p. 19

performatif. Or donner plusieurs chances à l'élève de réaliser cet acte, c'est faciliter sa réussite.

## 5. CONCLUSION

Entrer dans une démarche objective et outillée de l'évaluation d'une production orale est à la fois passionnant et original. Passionnant car cela implique pour un jeune enseignant d'interroger et améliorer fortement ses compétences en l'obligeant à structurer sa pratique professionnelle. Original car elle permet de vivre des situations didactiques et pédagogiques avec les élèves qui ne me semblaient pas envisageables aux premiers abords. En faire le bilan, c'est aussi mettre en évidence des outils qu'un enseignant stagiaire possède qu'en quantité limitée et pourtant indispensables : de l'expérience et de l'automatisation d'une part, du temps et de l'anticipation d'autre part.

Comment ne pas cibler le manque d'expérience et l'indispensable besoin de détenir des automatismes didactiques propres à ce domaine ? L'évaluation de l'oral est une démarche d'abord fastidieuse, chronophage et peut-être ingrate. En s'y confrontant pour la première fois, on peut n'observer que des résultats moyens, des progrès mitigés, et douter de son savoir-faire pédagogique. Et puis les outils sont peu nombreux et à inventer, les ressources plus rares et moins précises que dans d'autres disciplines. L'expérience apporte à l'enseignant une mécanique des gestes professionnels, à la fois souples et sûrs, avec son panel de variables, délestée d'outils fastidieux, qui permettent aux élèves d'apprendre avec assurance et confiance. Et si le temps et l'anticipation ont manqué, c'est principalement parce que mon enseignement de l'oral aurait du débiter plus tôt dans l'année, en s'appuyant sur une programmation conçue en amont, une progression réfléchie et une évaluation efficace. Car acquérir des compétences orales pour un élève est une procédure cognitive longue, faites de tâtonnements et d'expérimentations, mais pourtant indispensable à une époque où l'oralité est une condition d'insertion sociale de plus en plus déterminante : comment convaincre un employeur lors d'un entretien d'embauche sans maîtriser l'art de convaincre et d'organiser son propos ? Ce type de situations de communication que les élèves vivront ne sont-elles pas de prochaines évaluations autrement capitales ? D'où cette évidence : enseigner et évaluer l'oral dans la classe, c'est former l'élève-citoyen en le dotant de capacités transférables d'une évidente utilité.

## 6. REFERENCES

### 6.1. Livre

- BRUNO Françoise, CORBUCCI Jean, CRETE Mathias, DIDIERLAURENT Isabelle, *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*, CRDP de l'Académie de Nice, 2009 (211 p).

- GROUPE ORAL-CRETEIL, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, éditions Hachette Education, Paris, 1999 (223 p.).

- HADJI Charles, « *L'évaluation, règles du jeu : des intentions à l'action* ». Editions ESF, Issy les Moulineaux, 1990, (191 p.).

- LE MANCHEC Claude, *Pratique orale de la langue à l'école : séquences didactique cycle 3*, éditions Delagrave, Paris – Toulouse, 2005 (134 p.).

- MAURER Bruno, *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, éditions Bertrand-Lacoste, Paris, 2001, (220 p.).

- SCHNEUWLY Bernard, DOLZ, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'école*, Editions ESF, Paris, 1998 (211 p.).

### 6.2. Page sur internet

- CHABANAL Damien, « Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral, un enjeu pour la didactique », <http://eduscol.education.fr/>, <http://eduscol.education.fr/cid46396/comprendre-les-processus-cognitifs-en-jeu-dans-l-acquisition-du-francais-oral-un-enjeu-pour-la-didactique.html> , (consulté le 24 avril 2018).

- DUMAIS Christian, « Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? », <http://eduscol.education.fr/>, 2016, [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Evaluation\\_oral/44/7/8-RA16\\_C3\\_FRA\\_1\\_eval\\_oral\\_christ\\_dumais\\_599447.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Evaluation_oral/44/7/8-RA16_C3_FRA_1_eval_oral_christ_dumais_599447.pdf) (consulté le 24 avril 2018).

- DUMAIS, Christian « L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive », <http://www.christiandumais.info>, <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf>, (consulté le 24 avril 2018).

- DUPONT Pascal et GRANDATY Michel, « De la dichotomie oral enseigné - oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé - oral enseigné », <https://journals.openedition.org>, 2016, <https://journals.openedition.org/reperes/1071> , (consulté le 24 avril 2018).

- GARCIA-DEBANC Claudine, « Evaluer l'oral », *www.pratiques-cresef.fr*, novembre 1999, [http://www.pratiques-cresef.fr/p103\\_ga1.pdf](http://www.pratiques-cresef.fr/p103_ga1.pdf), (consulté le 24 avril 2018)

### **Résumé (français)**

L'oral est un enseignement complexe à évaluer qui ne peut pas s'appuyer uniquement sur une observation subjective et fragmentaire de la participation des élèves. Pour rendre visibles, observables et mesurables les progrès et les acquis des élèves dans ce domaine, l'enseignant doit produire et utiliser des outils spécifiquement adaptés (grilles d'observation et d'évaluation, enregistrements vidéos ou sonores...) en exploitant les genres oraux comme l'exposé.

### **Résumé (anglais)**

It is challenging and complex to evaluate an oral examination, as this cannot be based simply on a subjective and sparse student participation. To bring forth, observe, and measure the students' individual progress in this field, the teacher must produce and use specifically crafted tools (observation and evaluation grading rubrics, vocal and visual recordings...) and exploiting the oral medium, such as oral presentations.

