

> HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle

Pratiquer différents langages en histoire et en géographie

Écrire et pratiquer l'oral en classe d'histoire et de géographie

Enjeux et finalités

L'histoire et la géographie contribuent à la formation des élèves aux langages écrit et oral. C'est de manière continue et à travers des situations historiques et géographiques - progressivement plus ambitieuses aux cycles 3 et 4 - que les élèves développent, dans la continuité du cycle 2, des compétences langagières.

Plusieurs items de la compétence « Pratiquer différents langages » des programmes d'histoire et de géographie renvoient explicitement au texte du socle, et notamment au domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer ». En approfondissant cette compétence, l'enseignement de l'histoire et de la géographie contribue à la maîtrise du socle commun, qu'il s'agisse d'écrire ou de s'exprimer à l'oral pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter, ou de mobiliser, à l'oral ou à l'écrit, un vocabulaire juste et précis.

Ces pratiques langagières ne sont pas seulement des **objets d'apprentissage** en soi, elles sont aussi des vecteurs d'apprentissage¹. L'enseignement de l'histoire et de la géographie, qui prend appui sur des pratiques langagières spécifiques, contribue par là-même fortement à la maîtrise du domaine 5 du socle commun. Un de ses enjeux est bien d'amener les élèves à découvrir la complexité des caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés passées et présentes et de leur permettre d'acquérir les connaissances nécessaires à la compréhension du monde dans lequel ils vivent.

1. Didier Cariou écrit ainsi à propos de l'histoire qu'« il convient de s'interroger sur la fonction du langage historique par rapport aux démarches de pensée qu'il recouvre », la maîtrise du langage historique conduisant alors les élèves « à construire et à s'approprier le savoir historique » Didier Cariou, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Paideia », 2012, 227 p., p. 18.

Travailler la compétence

Des pratiques langagières spécifiques

Récit historique, récit géographique

Le récit historique et le récit géographique occupent une place centrale dans les programmes d'enseignement aux cycles 3 et 4. Si l'élève du cycle 3 apprend à reconnaître un récit historique ou géographique, l'élève du cycle 4 doit en connaître les caractéristiques et être en capacité de produire des récits simples : il s'agit de formuler un propos ordonné, avec des mots justes. Chacun présente ses spécificités :

Le travail sur les sources historiques produit une quantité d'informations qui ne prennent du sens que **par le récit** qu'en fait l'historien. Ce dernier sélectionne et classe ces informations en fonction des questions qu'il se pose, les met en contexte et en perspective, relie les faits les uns aux autres, tisse une trame de causalité(s), identifie le rôle des acteurs. Le travail sur le passé et sa narration sont donc indissolublement liés. L'Histoire ne peut que se raconter. Le récit repose d'abord sur une « mise en intrigue » qui suppose un bornage chronologique (avec un début et une fin), un fil directeur et une visée démonstrative et interprétative. Il intègre des données explicatives fondées sur l'analyse des sources, laquelle, seule, permet d'apprécier, au plus près, la validité des faits historiques. Car comme le dit Georges Duby, et contrairement à la littérature où le romancier peut inventer, « l'historien n'est pas libre ». C'est bien ce qui distingue le récit historique de la fiction, ce qui permet à Paul Veyne d'écrire que « l'Histoire est un roman, mais un roman vrai ». Le récit historique a pour but d'éclairer et donc de donner du sens à un événement, à une situation, à une période historique. C'est un parcours dans le temps, qui suppose généralement le maniement d'échelles temporelles (court/moyen/long terme) pour expliquer ou interpréter tel ou tel fait historique. Il respecte une structure chronologique et suppose la datation d'une partie au moins des faits. Mais il n'est pas la simple « mise en mots » d'une chronologie : il doit montrer la dynamique d'une action ou l'agencement de faits. Comme toute autre narration, le récit historique « met en scène » des « acteurs », qu'il s'agisse d'acteurs individuels ou collectifs (groupes sociaux), concrets ou abstraits (entités, concepts) et propose une interprétation du passé.

En géographie, les élèves analysent et produisent des « récits géographiques situés », dans lesquels « l'espace et les lieux ne sont pas le décor, mais les personnages et les ressorts du récit »². Ce qui a été dit du récit historique est aussi vrai pour le récit géographique. Les études de terrain, le recueil de données géographiques produisent une quantité d'informations sur une situation géographique, un lieu, des pratiques et des usages spatiaux, qui ne prennent du sens que par le récit qu'en fait le géographe. En investissant les territoires de proximité des élèves, leurs lieux de vie, la production de récits géographiques prend place dans un enseignement de la géographie « situé, en particulier par rapport aux espaces de pratiques et de socialisations des adolescents scolarisés ». L'initiation à la prospective territoriale et l'écriture de scénarios prospectifs peuvent permettre aux élèves de s'approprier les enjeux spatiaux et les dynamiques à l'œuvre et de s'exercer à agir sur leurs territoires.

Ainsi, les récits historiques et géographiques montrent la capacité des hommes à mettre en mots et mettre des mots sur des situations tant à l'écrit qu'à l'oral. Ils attestent de la maîtrise de l'univers intellectuel de deux disciplines, c'est-à-dire de la manière dont elles lisent, disent et mettent en mots le monde.

2. Jean-François Thémines, « [La géographie du collège à l'épreuve des récits](#) », *EchoGéo*, 37, 2016. Les autres citations du paragraphe sont extraites du même article.

Décrire et argumenter pour analyser en histoire et en géographie

Décrire est une activité qui s'inscrit dans le quotidien de la classe : mise en œuvre par le professeur et/ou par les élèves, la description peut intervenir au début de la leçon, sur un document afin de dégager une problématique d'étude, en cours de séance comme préalable à une explication du professeur ou pour vérifier la compréhension d'un phénomène. Elle invite l'élève à prendre en compte un interlocuteur, puisqu'on décrit en général un lieu, une image, un objet à quelqu'un. Elle complète l'observation, et consiste en une verbalisation organisée de ce qui a été vu : identification des objets, distinction d'ensembles ou de formes d'organisation, voire formulation d'hypothèses sur leurs fonctions. Éclairer le sens de l'objet observé avec des explications et/ou par la confrontation éventuelle avec des documents complémentaires constitue un moment clé de la séance. L'enjeu est ici de passer du visible (ce que l'on perçoit) à l'invisible (le sens) par l'interprétation de ce que l'on observe. L'explication consiste donc à mettre en relation des faits ou des situations de nature différente, à les corréliser pour en déduire une interprétation plausible ; elle est souvent associée au récit et à la description car ces derniers ne peuvent être conçus sans visée démonstrative donc explicative.

Argumenter c'est démontrer pour convaincre et persuader. L'histoire et la géographie, par leurs finalités et leurs démarches, travaillent au quotidien la capacité à argumenter ; elles mettent en place des activités qui demandent à l'élève de justifier ou de démontrer les idées qu'il avance, non pas en défendant une opinion, mais en ayant recours à des arguments fondés sur des preuves et des faits vérifiables. Elles concourent ainsi à apprendre à l'élève à « penser de façon critique » c'est-à-dire à « n'accepter aucune assertion sans avoir vérifié son exactitude »³. Si les situations où l'élève est invité à argumenter pour convaincre et persuader ne sont pas les plus fréquentes, on peut cependant lui apprendre à analyser des techniques d'argumentation à travers l'étude de documents-sources variés pour comprendre comment leurs auteurs ont cherché à persuader et à convaincre les destinataires d'un message. La pratique du débat argumenté peut s'envisager dans le traitement de certains thèmes des programmes d'histoire et de géographie, par exemple quand on introduit la démarche prospective en géographie et que l'on amène les élèves à développer une controverse autour des futurs possibles des territoires à partir d'arguments scientifiques.

3. Les deux citations précédentes sont extraites d'un dossier de veille de l'IFÉ, Marje Gausse (2016). [Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen](#). Dossier de veille de l'IFÉ, n°108. La lecture de ce dossier permet de compléter utilement la fiche Éduscol sur « [le débat réglé \(ou argumenté\)](#) » en EMC.

Retrouvez Éduscol sur



Écrits et situations d'écriture en classe

On mobilise en histoire et en géographie différents types d'écrits, qui renvoient aux différentes fonctions de l'écrit : outil de mémorisation, d'élaboration du savoir, mais également de raisonnement et outil d'échanges et de communication. C'est en partie le sens de la distinction établie par le programme entre « écrire pour structurer sa pensée et son savoir » et « écrire pour communiquer et échanger ».

- Les **écrits normés** sont conçus comme l'aboutissement d'un processus d'apprentissage ou en sont l'objet : un récit historique ou géographique, une description répondent à des attendus codifiés et l'évaluation de la production de l'élève juge du degré de conformité avec ce qui est attendu. On ne conserve de ces écrits normés que l'étape finale.
- En tant qu'outil d'élaboration du savoir, les **écrits de travail** s'insèrent dans le processus d'apprentissage et en sont à la fois des éléments constitutifs et des marqueurs. « Ils portent la trace de tous les essais, ébauches, tous les processus qui vont amener à l'appropriation d'un savoir »⁴ et à la structuration d'une pensée. Ils favorisent le travail sur l'erreur et la reformulation. Pour autant, les écrits de travail peuvent aussi constituer pour l'élève des **outils personnels d'apprentissage** servant à s'entraîner, à mémoriser, à réviser : prise de notes, fiches, cartes heuristiques, etc., ils deviennent des outils pour apprendre, chaque élève pouvant privilégier les formes d'écrit les plus efficaces pour son apprentissage.
- Les **écrits réflexifs** constituent un autre type. Ils contribuent, pour leur part, à développer chez l'élève la capacité à réfléchir sur sa propre activité. Dire par écrit ce que l'on a retenu et compris de la séance ou de l'activité, comment on a procédé par exemple pour décrire une photographie, pour concevoir et réaliser un schéma, oblige l'élève à prendre conscience de ses démarches et de ses stratégies d'apprentissage : le consigner dans un journal des apprentissages peut aussi favoriser la construction des savoirs et des méthodes. Ces écrits sont également un moyen pour l'enseignant d'identifier les besoins de l'élève et de comprendre comment l'élève apprend.
- L'écrit intervient enfin comme un outil pour mémoriser les connaissances élaborées au cours de la séance et les formaliser à travers une trace écrite de référence. **L'écrit de référence** consigne l'essentiel à retenir d'une leçon, il doit être clairement distingué des écrits de travail produits par l'élève au cours de sa mise en activité. Il renvoie au savoir collectif qu'on a voulu construire au cours de la leçon. Il peut être un écrit de l'élève validé ou un écrit du professeur.

En classe il est nécessaire d'offrir aux élèves de multiples occasions d'écrire dans des contextes variés et pour différents objectifs. Écrire pour poser des questions, se poser des questions sur une situation historique ou géographique, sur un document ; écrire pour formuler des hypothèses et justifier de ses choix ou de sa démarche ; écrire pour dire ce que l'on a retenu de la leçon ou compris d'un document ; écrire pour raconter, décrire, expliquer, argumenter ; écrire ses idées avant d'apporter sa contribution à un travail de groupe ou de donner un avis argumenté ; écrire pour prendre des notes ; écrire pour expliquer comment on a procédé ; écrire sous différentes formes, en recourant à différents langages : **l'écriture, outil et objet d'apprentissage, doit devenir une habitude**. Clarifier le statut et le destinataire de l'écrit constitue cependant un préalable fondamental lorsque l'on veut faire écrire les élèves.

Les activités d'écriture longue doivent trouver leur place en classe, même si elles s'appuient sur un travail personnel hors la classe. En amont et en aval, le professeur accompagne l'élève dans l'amélioration de sa production et lui propose des retours sur ses productions.

4. Citation extraite d'une ressource proposée en français pour le cycle 3 « [Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail](#) ». La réflexion sur les écrits de travail est en effet une réflexion partagée dans toutes les disciplines et [cette ressource](#) publiée dans l'espace consacré au programme de français renvoie à des exemples pris dans différentes disciplines, dont l'histoire.

Si les situations d'écriture visent souvent une production individuelle, elles peuvent aussi être l'occasion d'une production collective mettant en œuvre une [écriture collaborative](#). Les outils numériques peuvent apporter une plus-value pédagogique dans certaines situations : les logiciels de traitement de texte ou les logiciels d'écriture collaborative peuvent contribuer aux apprentissages.

Travailler dans la classe les compétences orales des élèves

Le langage oral revêt une importance particulière en tant que vecteur d'apprentissage collectif et individuel pour construire des connaissances et adopter des démarches spécifiques : questionner, se questionner, s'informer, raisonner, justifier, coopérer, etc... Ce « parler pour apprendre » est adossé à d'autres types de langage : écrit, iconique, graphique, cartographique.

En travaillant l'oral, on apprendra à l'élève à communiquer avec précision et à s'exprimer en organisant sa pensée.

- Parler, c'est savoir tenir compte de son ou ses interlocuteur(s) comme c'est avoir conscience de la nécessité d'être précis. Les situations d'analyse de documents, les réponses aux sollicitations de l'enseignant, les moments d'échange et de débats entre pairs, les situations d'exposé où un élève communique à un groupe ou à la classe et les informe, etc... sont autant d'occasions pour focaliser l'attention et la réflexion des élèves sur le savoir parler. Le langage oral est en étroite relation avec la pensée. Exposer une idée, débattre d'une autre, expliquer un point de vue, l'argumenter, raconter un événement, présenter des connaissances, décrire ce que l'on a vu ou entendu, dire ce que l'on a compris, préciser sa pensée ou en prendre conscience, etc ... passent par un apprentissage explicite, progressif et méthodique.
- **Il ne saurait y avoir de travail sur le langage oral sans une réflexion spécifique portant sur l'acquisition d'un lexique approprié.** L'analyse orale de documents, l'échange verbal qui va l'accompagner mais aussi les phases d'explication, d'interprétation, de débat, ... sont des situations d'apprentissage qui permettant aux élèves à la fois de réemployer des mots dans des contextes variés et d'en découvrir de nouveaux. Connaître un mot, ce n'est pas seulement en donner une définition ; c'est aussi connaître ses formes orale et écrite, le comprendre et l'utiliser à bon escient quel que soit le contexte. Simultanément à ces phases de réception et de production, des tâches de catégorisation, de mémorisation et d'archivage seront bien sûr nécessaires.
- L'écrit trouve sa place dans l'apprentissage de l'oral et le tableau est à cet égard un outil à réinvestir. Il garde les traces des mots nouveaux et/ou des enchaînements, des raisonnements. Ses déclinaisons numériques offrent la possibilité d'enregistrer un propos, de le réécouter, de croiser prise de note écrite et prise de parole orale.

La pédagogie de l'oral interroge le rôle et la place de l'enseignant dans la construction des compétences langagières des élèves. Il est essentiel de proposer des situations d'oral qui permettent aux élèves de développer un « parler en continu ». Cet objectif implique, de la part de l'adulte, des positions de repli en privilégiant des questions ouvertes appelant des réponses longues, construites et argumentées. Le langage de l'enseignant est certes une parole de référence modélisante, mais il ne saurait être exclusif ou réduire l'expression des élèves. Il conviendrait donc d'envisager les séances d'histoire et de géographie dans une logique participative faite d'écoute, d'échanges entre pairs, de réflexion et d'expression. Le rôle de l'enseignant sera alors de stimuler, de réguler et de structurer les prises de parole. Un travail en grand groupe invite à l'écoute, à la compréhension alors que le travail en petits groupes hétérogènes peut favoriser les interactions entre pairs et permet aux « petits parleurs » de prendre la parole en confiance.

Le travail sur l'oral exige d'**interroger les modalités d'évaluation des acquis des élèves** en développant notamment l'évaluation par observation, l'évaluation collective ou l'évaluation formatrice. Cette réflexion sera développée dans les pistes de situations pédagogiques proposées.

Du cycle 3 au cycle 4 : une approche progressive de la compétence

Il ne peut y avoir d'apprentissage dans le domaine des langages sans une continuité sur plusieurs cycles et la recherche d'une cohérence intra-cycles. Cette double logique appelle une progressivité plus spiralée que linéaire visant à enrichir et à stabiliser les connaissances et les capacités langagières. Les situations proposées en cycle 3 devront donc être régulièrement remobilisées tout au long du cycle 4 dans le cadre des nouvelles thématiques étudiées. Tout au long des deux cycles, l'écrit doit gagner en autonomie. C'est pourquoi le professeur a recours quotidiennement à l'écriture en situation. Il doit mener en classe cet apprentissage long et difficile. Il s'agit bien de faire comprendre à l'élève que cette compétence s'acquiert en s'exerçant. Dans ce cadre, l'activité d'écriture est d'abord mise en œuvre dans la classe et progressivement complétée par un travail personnel hors de la classe. C'est, par ailleurs, dans l'appropriation consciente d'un oral socialisé et codifié et dans le travail sur les techniques d'argumentation que peut se marquer la spécificité du cycle 4 pour le langage oral.

Schéma récapitulatif : repères pour une progression des productions écrites et orales

Pratiquer l'oral

Cycle 3

Formuler un avis, une opinion, une impression.

Reformuler ce que l'on a compris d'un document ou de la situation étudiée.

Répondre à des questions en mobilisant un lexique historique et géographique approprié.

Présenter de façon ordonnée des informations pour raconter, décrire une situation historique ou géographique étudiée en classe.

Participer à un travail de groupe en prenant en compte la parole d'autrui.

Cycle 4

Exprimer un point de vue de manière raisonnée sur une situation historique ou géographique en le justifiant et en respectant les formes d'un oral codifié et socialisé.

Lors d'un exposé, être capable d'une prise de parole continue de cinq à dix minutes en sachant se détacher de ses notes de préparation.

Écrire

Cycle 3

Présenter à l'écrit, de façon argumentée, des informations en rapport à une situation historique ou géographique.

Rédiger deux ou trois phrases de manière autonome sur une situation historique ou géographique.

Cycle 4

Rédiger de façon autonome un développement long et construit répondant à une question ouverte pour raconter, décrire, expliquer une situation historique ou géographique.

Formuler une réponse écrite, développée et argumentée à des questions de compréhension et d'analyse du document.

Associer les langages

Cycle 3

Réaliser une courte présentation orale appuyée sur un support écrit.

Produire un texte court et récapitulatif à partir d'échanges oraux sur un sujet donné.

Cycle 4

Lors d'un exposé, être capable d'une prise de parole continue de cinq à dix minutes en sachant se détacher de ses notes de préparation.

Passer de l'oral à l'écrit en restituant les éléments essentiels d'un propos oral.

Passer du langage graphique au langage écrit ou oral.

Des exemples de mise en œuvre et d'évaluation au cycle 3 et au cycle 4

Écrire au cycle 3

Mobiliser différents types d'écrits pour construire des connaissances en histoire, niveau CM2

À l'occasion de l'étude de la Première Guerre mondiale, la classe s'est rendue au musée de la Grande Guerre de Meaux. Cette sortie fournit une occasion de produire des écrits de différents types : croquis, dessins et comptes rendus de visite. Les dessins réalisés par les élèves servent de supports à l'élaboration d'un storyboard dans le cadre de [l'écriture d'un récit fictif autour de la vie d'un poilu prénommé « Émile »](#).

Apprendre à mobiliser des outils personnels d'apprentissage : la prise de notes dans une classe de CM2

[L'expérience](#) se déroule dans le cadre du traitement de la Révolution française. Après avoir partagé un questionnement sur la situation historique étudiée, les élèves écoutent le récit magistral de la professeure et prennent des notes sous des formes différentes. Un écrit de référence, proposé, par l'enseignante consignera dans les cahiers ce qu'ils doivent retenir de la séquence.

Faire de l'écriture une pratique régulière en classe d'histoire et de géographie au cycle 3, niveau 6^e

Le travail sur l'écrit s'est inscrit dans le quotidien des élèves d'une classe de 6^e. L'expérience, dont vous trouverez ici quelques illustrations, a été menée en [histoire](#) et en [géographie](#) et a mis en œuvre différents thèmes du programme pour le cycle 3. Les écrits réalisés par les élèves sont de natures très diverses. Ce sont le plus souvent des écrits longs. L'exercice d'écriture vise notamment à l'acquisition du lexique spécifique à l'histoire et à la géographie, à sa compréhension et à son appropriation. Les élèves sont invités à utiliser les termes propres à l'histoire et à la géographie dans des contextes pertinents. Les élèves doivent aussi se rendre compte qu'ils se trouvent dans une situation de communication et être en mesure d'identifier les différentes natures d'écrits qu'ils produisent. Cette identification donnera d'ailleurs lieu en histoire à un travail à part entière qui conduira les élèves à définir les caractéristiques d'un récit historique. En géographie, les élèves ont été invités à pratiquer des formes plus diversifiées d'écrits et à utiliser différents langages.

Écrire au cycle 4

Des écrits intermédiaires pour apprendre à décrire un paysage en géographie

[L'expérience](#) s'inscrit ici dans le thème 1 du programme de géographie de 4^e mais a déjà été menée dans différents niveaux d'enseignement du cycle 3 et du cycle 4. Elle doit permettre aux élèves de mettre en évidence les caractéristiques et les enjeux d'une description de photographie de paysage. Obligé d'écrire un texte décrivant le paysage qui lui est attribué pour que son binôme puisse dessiner ce paysage, chaque élève est poussé à s'interroger sur les éléments d'une description efficace.

Apprendre à rédiger un développement construit en géographie : du brouillon collectif à l'écrit individuel

Dans une classe de 4^e, les élèves sont invités à répondre par un développement construit à une consigne mettant en jeu deux pratiques langagières fréquentes en géographie, « décrire » et « expliquer ». [L'activité](#) s'inscrit dans une articulation entre le cours et l'accompagnement personnalisé. Le travail individuel d'écriture est étayé par des moments de coopération qui favorisent l'amélioration des productions écrites individuelles. L'expérience met en lumière l'importance des écrits intermédiaires dans le processus d'apprentissage de l'écriture.

Apprendre à utiliser un brouillon en histoire

Au-delà de l'exercice classique de l'écriture d'une lettre de poilu, l'intérêt de [l'expérience menée dans deux classes de 3^e](#) réside dans le temps accordé à l'apprentissage du brouillon et dans la place qui lui est donnée au sein du processus d'écriture d'un texte long. La rédaction de brouillons sur les conditions de vie et de combat des poilus et leur relecture par des pairs sont l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les formes et l'importance de cet écrit intermédiaire. À plusieurs reprises au cours de l'année, les élèves reviendront sur les usages du brouillon dans l'écriture de textes en histoire et en géographie

Pratiquer l'oral au cycle 3

Restituer à l'oral de façon argumentée ce qu'on a appris : des informations pour raconter, décrire, expliquer une situation historique ou géographique

En CM1, des élèves participent à un projet intitulé « [E-villes en Yvelines «R@conter sa ville, son village en numérique !](#) » ». Il a pour but de permettre aux élèves de mieux s'approprier leur environnement proche par la découverte et la mise en valeur de repères géographiques ou historiques dans leur quartier, leur village, ou leur ville. La réalisation d'une vidéo pour ordonner et partager ce qu'on a appris constitue le point d'aboutissement de la séquence d'apprentissage, ponctuée de temps de recherche et d'exploration au cours d'une sortie sur le terrain. En ce sens, ce type de réalisation s'insère aisément dans l'étude du thème 1 du programme de géographie « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » ou encore en histoire « Et avant la France ? ». Une adaptation de ce projet peut être également envisagée aux cycles 1 et 2.

Un exemple : [Rambouillet](#)

Échanger pour confronter des points de vue

[La séquence de géographie proposée](#) se déroule dans une classe de sixième autour de la thématique de la ville de demain. Les élèves coopèrent dans le cadre d'une démarche prospective et sont amenés à négocier des solutions communes.

Pratiquer l'oral au cycle 4

Restituer à l'oral ce que l'on a appris et compris

Des élèves de cinquième ont participé à l'expérience proposée par l'exposition « Nés quelque part », parcours-spectacle visant à sensibiliser le grand public et les scolaires aux enjeux majeurs du changement climatique et du développement dans le monde à partir de cas scénarisés. [La séquence présentée](#) a été testée dans trois classes entières d'un collège REP+. Les élèves sont invités à restituer à l'oral ce qu'ils ont appris et compris du cas qui leur a été présenté.

La radio, un outil pédagogique au service des apprentissages des élèves

L'expérience est menée dans des classes de 4^e et de 3^e autour de la création d'une plateforme Audioblog d'Arte radio. Ce travail propose une réflexion sur la mise en œuvre d'une éducation aux médias et à l'information et sur l'utilisation pédagogique de la matière sonore. Cette utilisation de la radio s'inscrit dans les nouveaux programmes qui incitent à confronter les élèves à de multiples occasions de pratiquer l'oral.

Évaluer l'oral dans une situation d'échanges entre pairs

L'expérience réalisée dans une classe de 4^e donne lieu à une évaluation par observation. L'enseignant observe les élèves en train de travailler et prend en notes ce qu'il observe. Il a ainsi été intéressant en début d'année d'établir un premier diagnostic des besoins auxquels il faudra essayer d'apporter des réponses tout au long de l'année scolaire. Parce qu'on ne peut pas tout observer au cours d'une seule séance, l'enseignant choisit de se focaliser essentiellement sur les échanges oraux d'informations au sein des îlots, même s'il ne s'interdit pas de noter des remarques concernant le fonctionnement du groupe et la qualité des interactions. Il obtient des renseignements sur le niveau de maîtrise de l'expression orale des élèves, sur leur capacité à formuler et à reformuler leurs idées et à expliquer leur démarche.

Retrouvez Éduscol sur

