

Développer les compétences orales par le biais du numérique ? Une recherche-action à destination d'écoles éloignées en réseau

Improving oral skills through digital ? Action research destined for networked remote schools

Isabelle Brun Lacour

Laboratoire ACTé, INSPE-Université Clermont-Auvergne (UCA), France

Résumé

Le projet « Écoles Éloignées en Réseau » (ÉÉR, 2017-2019), porté par l'Université Clermont-Auvergne (UCA) et le rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand, procède d'un encouragement institutionnel aux usages des technologies de télécollaboration. C'est dans cette perspective que nous avons inscrit notre projet de recherche-action centré sur l'oral et le numérique, pour lequel nous avons émis l'hypothèse que l'éloignement territorial d'écoles rurales d'une circonscription de l'Allier pouvait être un levier au développement de situations de communication régulières et diversifiées entre classes, portées par les outils numériques contemporains.

Notre article présente les productions orales de ces écoles rurales. Il analyse les interactions (institutionnelles, didactiques et pédagogiques, numériques) révélées par ce type de projet. Il en montre les retombées positives (diversification des productions orales, familiarisation au numérique, au travail collaboratif). A condition qu'il fasse l'objet d'un double accompagnement (chercheur, équipe de circonscription), le numérique reconfigure bien les projets pédagogiques. Et la complexification des collaborations semble à la source même de la créativité des productions réalisées.

Mots clefs : numérique, didactique du français, oral, écoles, formation

Abstract

The « Distant schools connected in network » project, carried out by UCA and the Academy of Clermont-Ferrand proceeds from institutional support for the usage of remote working technologies. Our action research project, centered on oral and digital media, fully takes place in this perspective. We started with the assumption that the remoteness of rural schools in a particular district in the Allier department could be a lever for the development of regular and varied communication situations, supported by present day digital tools . Our article presents oral productions from those rural schools. It analyses the institutional, didactic, pedagogical, and digital interactions that can arise from this type of project. It also underlines its positive outcomes (diversification of oral proceeds, familiarisation with digital tools, collaborative work, research). Under the condition that it be subject to a double coaching (researcher/ district team), the digital environment is well suited to restructure pedagogical projects. The increased complexity of collaborations seems to be at the very source of the creativity of the produced work.

Keywords: digital, french didactic, oral, schools, training

Nous rendons compte ici de deux ans de recherche menée sur deux territoires différents de l'Académie de Clermont-Ferrand, une circonscription de l'Allier (2017-2018), puis six circonscriptions du Puy-de-Dôme (2018-2019).

I. Des objectifs de formation aux hypothèses de recherche

Les raisons qui nous ont conduite à mener une recherche-action orientée sur le développement des compétences orales par le biais du numérique relèvent de deux constats. Premier constat, et pour reprendre des propos de Cl. Garcia-Debanc (2016 : 107), « L'enseignement de l'oral est jugé crucial pour la réussite des élèves et leur future insertion sociale, particulièrement pour les élèves de milieu populaire mais il est en même temps apprécié comme particulièrement difficile par les enseignants » ; la preuve en est que pour les maîtres, les distinctions entre oralité, oralisation, parler, parole, langue, langage ne sont jamais aisées et que même si nous n'en sommes plus à dire que l'oral est un « objet verbal non identifié » (Halté, 2005, cité par Garcia-Debanc, 2016 : 108), la complexité de sa définition reste bien réelle. Deuxième constat : lorsqu'on s'intéresse aux pratiques scolaires, force est de constater que l'explicitation des sous-compétences et des activités orales déclinées par les programmes de 2015 puis de 2018 n'empêche en rien le flou que l'on perçoit chez les maîtres lorsqu'il s'agit de définir avec eux les contours de cet enseignement. Par exemple, les pôles de la réception (et donc d'activités d'écoute didactisées) et de la production (qui relèvent aussi bien de la pratique de genres formels que de l'oral de communication) semblent inégalement développés. Ou bien encore, on observe que souvent « l'oral n'est que la mise en route d'un travail écrit », ce que l'on peut expliquer par « l'hyperscripturalité de la culture scolaire française » (L. Cadet et A. Pégaz-Paquet, 2016 : pp.3-8). La vectorisation habituelle de l'oral à l'écrit (Chiss, 2003) ne s'est donc pas forcément assouplie et bien souvent, lorsqu'un dispositif pédagogique en faveur de l'oral est mis en œuvre, l'importance des « interactions entre écrit et oral est sous-estimée en termes d'efficacité » (Garcia-Debanc, 2016 : 111). Enfin, l'idée que « l'oral est un apprenable » (Halté, 2005) n'est pas unanimement partagée.

Avant même que nous nous engagions dans le projet Écoles éloignées en réseau (ÉÉR), nos objectifs de formation étaient donc de revenir avec les maîtres sur les acceptions du terme « oral », telles que les déclinaient Cl. Garcia-Debanc et S. Plane (2004) et sur les composantes de la prise de parole, telles que les définissaient le groupe Oral-Créteil coordonné par C. Le Cunff et P. Jourdain (2002) ; de clarifier l'objet avec les maîtres par des structurations binaires (« objet/ moyen d'enseignement » ; « pour apprendre/ à apprendre », « formel/ non formel ») et selon « un triple niveau : social, cognitif, linguistique » (Nonnon, 2016 : 5) ; d'inciter les maîtres à diversifier les types d'oraux réalisés par leurs élèves du point de vue des conduites discursives et des situations de prise de parole mises en œuvre afin que maîtres et élèves perçoivent que chaque situation d'oral génère l'activation de compétences spécifiques¹ ; de permettre aux maîtres d'observer l'intérêt d'interactions entre l'oral et l'écrit ; de leur faire observer l'évolution des prises de parole de leur élèves grâce aux enregistrements numériques. Ces objectifs de formation étaient accompagnés de l'élaboration d'un « état des lieux des pratiques d'enseignement de l'oral » (typologie des activités mises en œuvre, compétences prioritairement visées) dans les circonscriptions où nous intervenions. C'est à partir de ces actions de formation que se construisit le projet d'une recherche-action en faveur de l'oral et du numérique qui puisse contribuer à former les maîtres et aussi à « réduire l'écart entre le monde du chercheur et celui des professionnels de terrain » (Colognesi, 2017 : 21).

II. Le projet « Écoles éloignées en réseau » (ÉÉR) : une dynamique académique et universitaire.

¹ Par exemple, les compétences de collaboration à un travail collectif ne sont pas celles d'une mise en voix de texte (Garcia-Debanc, 2016 : 111).

Ce sont 57 écoles de l'académie de Clermont-Ferrand qui ont été impliquées dans le projet « Écoles Éloignées en réseau »² (ÉÉR). Nous-même avons fait partie de 2017 à 2019 de l'équipe du laboratoire ACTé (Université Clermont- Auvergne, UCA) rattachée au projet ÉÉR, composée de 4 chercheuses menant chacune une recherche-action sur des thématiques et des territoires différents³ de l'académie, se réunissant régulièrement, participant aux comités de pilotage, et préparant en fin de projet un colloque international dédié au numérique⁴.

Le projet ÉÉR s'appuie sur des principes et des dispositifs de collaboration à distance entre classes éloignées, initiés au Québec par Th. Laferrière. Dans la convention signée entre le rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand et l'UCA, le projet procède de cette même volonté d'encouragement des enseignants et des élèves « dans leurs usages des technologies de télécollaboration (...) pour apprendre et travailler avec d'autres classes (...) »⁵. Nous inscrivant dans cette perspective, nous avons alors émis l'hypothèse que, d'une part, l'éloignement territorial de classes d'écoles primaires situées dans une circonscription rurale pourrait être un levier au développement d'une communication orale diversifiée, régulière, authentique, qui emprunterait des formes et des canaux divers, dans le cadre de projets pédagogiques communs que les outils numériques contemporains pourraient faciliter en terme de construction et de diffusion ; et que, d'autre part, notre démarche offrirait aux maitres un temps de formation à la didactique de l'oral, mais aussi un temps d'accompagnement de l'action et de familiarisation à la recherche (cf. article 4 de cette même convention⁶). Notre problématique de recherche s'est alors articulée autour de trois axes :

Axe 1. Sur le développement des compétences orales par le biais du numérique entre écoles éloignées. Quels types de productions orales les maitres proposeraient-ils ? Pour quels types de projets ? En utilisant quels outils numériques ? Le numérique permettrait-il de diversifier et de faire évoluer les oraux produits en classe ?

Axe 2. Sur les collaborations. Quelles collaborations (acteurs, niveaux, pérennité) verrait-on apparaître ? Ces collaborations impacteraient-elles les pratiques mises en oeuvre et la réflexivité sur ces pratiques ?

Axe 3. Sur la relation entre recherche et formation. A quelles dimensions de l'oral les maitres auront-ils été formés ? En quoi leur rapport au numérique aura-t-il évolué ? Quels auront été les effets d'un contact régulier avec la chercheuse et l'équipe de circonscription ? La recherche-action menée sur un territoire pourrait-elle inspirer de nouvelles pratiques sur d'autres territoires ? Quels retentissements la recherche aurait-elle sur la formation ?

Il s'agissait donc pour nous d'observer comment « le développement des technologies numériques modifie progressivement les pratiques (...) des enseignants (...) »⁷, et de nous inscrire, pour l'oral et le numérique, dans le paradigme de la recherche action qui, comme le disent Baroussa, Bélaïr et Chevalier (2007 : 6) « met en relation les préoccupations d'acteurs soucieux de trouver une solution à une situation problématique avec les préoccupations des chercheurs désireux de développer une compréhension de la situation » (cités par Colognesi, 2017 : 21).

Le nombre important d'écoles impliquées dans l'ÉÉR n'est pas étranger à la dynamique qui s'empara des collègues engagés dans notre recherche-action puisqu'ils participaient ainsi à un vaste projet

² Les écoles se situent dans la circonscription de Montluçon 1, au nord-ouest du département de l'Allier : il s'agit des écoles de Vallon-en-Sully (CM1/CM2 et CP), d'Audes (PS/MS et CM2), de Maillat (CE1-CE2), de Chazemais (CE1-CE2) et de Meaulnes (3 niveaux) soient 5 écoles, ayant produit 5 projets de thématiques différentes.

³ A. Sardier, sur le lexique, dans le Cantal ; J. Morel, sur l'écriture, dans le Puy de Dôme. B.Drot- Delange, sur les classes virtuelles, dans l'Allier ; et moi-même, sur l'oral, dans l'Allier.

⁴ *Ecoles Territoires & numérique. Quelles collaborations ? Quels apprentissages ?* Colloque international francophone, 16-18 octobre 2019, Clermont-Ferrand (France)

⁵ « Ecoles éloignées en réseau, Convention entre le rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand et l'université Clermont-Auvergne », 1^{er} septembre 2017.

⁶ La convention traitant de « l'émergence de nouvelles modalités de coopération entre enseignants et élèves », mais aussi de l'« Analyse de pratiques », et plus particulièrement de l'accompagnement des équipes pédagogiques, et de la façon d'articuler « des formations aux nouveaux outils » (...) réalisées par « les acteurs de terrain » et « des formations avec l'ESPE destinées (...) aux futurs enseignants actuellement stagiaires »

⁷ Extrait de l'appel à contribution de la revue Frantice, n°17, 20 Mars 2019.

collectif d'identification, d'appropriation, de diversification des outils numériques à des fins de collaboration.

III. Le Projet « ÉÉR-Montluçon » pour le développement de l'oral ⁸

A. Organisation, acteurs, recueil de données

Notre recherche a porté sur 5 écoles rurales d'une circonscription de l'Allier, 7 classes, 7 niveaux, 7 maîtres et une centaine d'élèves. Après présentation du projet général ÉÉR aux maîtres, et présentation de sa thématique spécifique pour l'ÉÉR-Montluçon, les maîtres sont invités à élaborer des projets pédagogiques collaboratifs incluant des productions d'oraux supportés par le numérique. Notre recherche s'organise à partir de septembre 2017, au cours de séances en présentiel, d'échanges de mails, et d'entretiens téléphoniques avec les maîtres ⁹, temps de travail et d'observation au cours desquels nous cernons les représentations des maîtres sur l'oral ¹⁰, rappelons des dimensions de l'oral permettant de dynamiser les projets ¹¹, prodiguons des conseils, investiguons avec les maîtres la didactique de l'oral. Nous analysons ensuite les projets élaborés (thématiques choisies, types d'oraux développés, outils numériques utilisés, collaborations). Notre observation porte également sur l'action des acteurs de terrain de la circonscription ¹², les outils numériques qu'ils recommandent et l'accompagnement qu'ils organisent auprès des maîtres (définition d'un scénario pédagogique précisant la nature et la temporalité des échanges oraux entre classes). Cet accompagnement vise à favoriser la structuration de chaque projet pédagogique, la familiarisation des maîtres à certains outils numériques et la finalisation des productions. Notre recueil de données inclut donc les états successifs des projets pédagogiques, les notes prises au cours des échanges écrits ou oraux avec les maîtres mais aussi avec les conseillers pédagogiques. L'ensemble donne lieu à une analyse qualitative.

B. Résultats : des oraux diversifiés, des outils numériques privilégiés.

Nous décrivons rapidement ci-dessous les projets collaboratifs organisés par les maîtres :

1. *Création de tutoriels* (PS/MS et CM2). Dans le cadre d'un projet sur l'hygiène alimentaire, les maîtresses de deux classes décident de la création de tutoriels de cuisine qui seront diffusés sur l'ENT. Le projet est structuré de la façon suivante : observer, analyser des tutoriels ; créer un tutoriel (écriture de recettes, création d'images) ; distribuer la prise de parole entre élèves de niveaux différents ; faire des essais de mises en voix et finaliser l'association texte-images sur tablettes numériques. Les textes des recettes sont d'abord saisis par les élèves sur ordinateur, puis la mise en voix fait l'objet d'un entraînement face caméra avant l'enregistrement définitif, des essais d'associations texte et image sont réalisés. La répartition de la mise en voix du texte de la recette (ustensiles et ingrédients ; étapes de la

⁸ Nous désignons par « ÉÉR-Montluçon » la recherche-action menée dans ce secteur de l'Allier et par « ÉÉR » le projet académique (incluant d'autres recherches-actions, et des dispositifs en faveur du numérique non adossés à la recherche).

⁹ Étapes de la recherche en 2017-2018 :

Juin 2017. En comité de pilotage de l'EER, présentation d'un projet de recherche-action sur le développement des compétences orales en lien avec le numérique.

Septembre 2017 : présentation du projet aux maîtres des écoles concernées ; diffusion aux maîtres d'un diaporama de formation sur le développement des compétences orales.

Novembre 2017 : réception des projets pédagogiques des maîtres et analyse (types d'oraux, niveaux de classes engagés dans les collaborations).

Décembre 2017 : séance de travail en présentiel sur ces projets.

Février 2018 : 1. échanges de mails avec les différentes équipes. 2. entretiens téléphoniques avec les maîtres. Analyse du degré d'appropriation de la formation, de l'évolution des projets, des collaborations (nature des échanges oraux prévus entre classes).

De mars à juin 2018 : du côté des maîtres, finalisation des différents projets. De mon côté, diffusion aux maîtres d'un questionnaire d'enquête portant sur l'évolution de leur représentation sur l'enseignement de l'oral, les outils numériques utilisés, les collaborations engagées, le rôle de l'accompagnement (chercheuse, circonscription) dans les projets menés.

¹⁰ « L'oral est partout », « Il ne s'enseigne pas », « Il est difficile à enseigner ».

¹¹ Didactisation de situations d'écoute. Diversification des oraux (oraux préparés/ oraux spontanés) et des types de communication (synchrones par l'outil Via et asynchrones par l'envoi de fichiers audio ou vidéos). Observation d'une évolution de ces oraux.

¹² Mme l'IEN de Montluçon1 et deux conseillers pédagogiques de circonscription.

recette) se fait entre des élèves de niveaux différents (maternelle, CM2). Puis le projet gagne les parents d'élèves qui proposent de mettre des recettes en ligne.

2. *Développement durable et recyclage*. Deux maitresses familiarisent leurs élèves (CM/ CP) au tri sélectif et au recyclage des déchets. Au cours du projet, les élèves écoutent une mini-conférence faite par le SICTOM, interviewent le maire de la commune après lui avoir écrit une lettre saisie sur ordinateur, visitent le Moulin à papier Richard de Bas, créent le légendage audio de photos de cette visite, réalisent un photoreportage sur la totalité des activités menées. L'interview nécessite la recherche collective d'un questionnement et un entraînement à la communication devant public puisqu'il s'agit de « parler devant du monde », pour reprendre l'expression d'une maitresse. Là aussi une répartition de la parole s'effectue entre enfants de CP et de CM. 43 élèves participent à la séance filmée du 15/03/18.

3. *Projet Voix*. Les travaux qui s'engagent entre 2 écoles consistent en la création, l'évaluation et la révision de tutoriels d'échauffement de la voix échangés entre classes. Là aussi la collaboration est nécessaire autant sur les objets de ces tutoriels (échauffement du visage réalisé par le GS/ CP, échauffement de la voix par le CE, jeux vocaux et mémoire par le CM) que pour faire évoluer ces tutoriels. Le programme d'échanges entre classes est prévu en communications synchrones et asynchrones.

4. *Projet Art*. Il propose la création de totems dans le cadre d'un projet Land Art, avec échange de notices orales de fabrication entre deux écoles et explication d'une démarche artistique. Il permet des échanges de vidéos d'exposés (visite de l'exposition Land Art, création de totems en papier, implantation des totems, etc.).

5. *Calligrammes et mises en voix*. Le projet concerne deux classes de CE1-CE2 en vue d'une production finale à l'occasion du Printemps des poètes. Après la découverte de calligrammes et la définition de cette forme poétique, les élèves écrivent en groupe des calligrammes, puis diffusent oralement leur texte à l'autre classe qui réalisera des calligrammes à partir de cette lecture orale. La lecture à haute voix des textes des calligrammes nécessite un entraînement à la lecture orale (3 séances de mises en voix) en vue du « défi » d'écriture donné à l'autre classe. Via la classe virtuelle, en communication synchrone, les élèves dessinent à partir de la lecture des calligrammes puis se montrent les calligrammes réalisés ; un autre défi d'écriture collaborative par le biais de Framapad se met aussi en place.

Au terme de l'année 2017-2018, nous pouvons dire que :

- La première impression que laissent ces projets est celle d'une belle créativité qui s'est développée aux cours des nombreuses interactions entre maitres, conseillers pédagogiques et chercheure. Les oraux les plus traditionnellement mis en œuvre en classe (tels que la récitation, la lecture expressive, l'exposé) sont délaissés au profit de la scolarisation de formes de communication et d'apprentissage très contemporaines tels que les tutoriels. Les thématiques de ces projets, qui sont actuelles et citoyennes (le développement durable, l'alimentation, la voix, la diffusion de l'art), participent de la transversalité du français, et donc « excèdent les limites du cours de français (Nonnon, 2016 : 2). Des situations assez inattendues apparaissent, comme l'exploitation des calligrammes, formes poétiques à voir et à lire, transformés en objets de « défis » dans le cadre de transmission orale et de continuation écrite. On soulignera également la diversité des oraux produits au sein de chaque projet et l'accessibilité de ces projets à de tout jeunes enfants grâce à des stratégies de répartition de la parole entre élèves de niveaux différents.
- Dans les projets que nous ont présentés les maitres, des domaines restent souvent peu explorés, comme celui par exemple des activités d'écoute. Si les maitres nous disent utiliser les jeux d'écoute ou pratiquer l'écoute de textes littéraires (contes et poèmes en priorité, puis romans), les écoutes de petites conférences, de documentaires de disciplines diverses donnant lieu à des activités de compréhension, de reformulation, et qui auraient pu rejoindre les projets élaborés, sont peu fréquentes. Les maitres sont en demande de banques de données numériques réunissant des documents sonores adaptés au niveau des élèves, et c'est à cette condition, disent-ils, qu'ils développeront les activités d'écoute.

- Les outils numériques utilisés étaient prioritairement la classe Via, les enregistrements sur dictaphone et caméra à des fins de révision, et les applications numériques de tablettes permettant la création de photoreportages recommandés par l'équipe de circonscription.
- Les projets ont bien généré des collaborations : entre élèves de niveaux différents au sein d'une même école ; entre écoles éloignées ; entre maîtres, parents d'élèves et élus locaux ; entre maîtres, conseillers pédagogiques et chercheure.
- La finalisation des projets a demandé un investissement conséquent de tous les membres du projet : investissement fort des maîtres dans un projet de circonscription au sein d'un projet académique; accompagnement didactique régulier réalisé par la chercheure, accompagnement pédagogique par l'équipe de circonscription (déplacement dans les écoles, guidage des projets, présentation d'outils numériques) l'ensemble constituant les deux versants d'un suivi si rigoureux que la distinction entre accompagnement « de conseil » et « collaboration effective » aux projets est indécidable.

IV. Des effets de la communication des résultats de l'ÉÉR -Montluçon

A. La continuation de l'ÉÉR- Montluçon : actions de formation (2018-2019)

Tout au long de l'année 2018-2019, le projet ÉÉR-Montluçon a fait l'objet de communications auprès de deux types de publics : les professeurs stagiaires de M1 et de M2 du master MEEF mention 1 et 2 et les maîtres en formation continue. Auprès des étudiants du M2 Master MEEF mention 1 (premier degré) et des étudiants du master MEEF mention 2 « Parcours lettres » (second degré), l'ÉÉR- Montluçon nous a incitée à développer des actions de formation portant sur l'appropriation d'autres outils que ceux développés à Montluçon, comme les applications « Com phon », « QR code », « Prompteur », Type Drawing » : le premier effet de la recherche-action sur la formation est donc une prise en compte du besoin de familiarisation des maîtres au numérique. La communication que nous avons menée a également suscité l'écriture de 4 mémoires de Master MEEF second degré sur le développement des compétences orales (mises en voix de textes, interviewes, pratiques diversifiées d'oraux exploitant les enregistrements numériques). Les résultats du projet premier degré ont donc essaimé vers le second degré.

Auprès des maîtres en formation continue (6 circonscriptions du Puy de Dôme, 100 maîtres formés, 40 activités à dominante orale recensées à ce jour), la recherche- action ÉÉR-Montluçon a immédiatement trouvé un accueil favorable en raison de ses réalisations concrètes et aisément transférables. Comme la didactique de l'oral, cette « didactique à éclipse » (Nonnon, 2016 : 3) semble bénéficier actuellement d'un regain d'intérêt (qui n'est pas sans lien avec la médiatisation des lectures publiques, des concours d'éloquence, etc.), ce sont donc des écoles de circonscriptions qui n'ont rien de rurales ni d'éloignées qui se sont emparées des projets de l'ÉÉR-Montluçon et ont souhaité, sur ce modèle, elles aussi, communiquer à distance.

B. Bilan

La « continuation de l'ÉÉR » nous permet d'augmenter notre « état des lieux » initial, ce répertoire d'activités orales que nous collectons depuis 2016 et dont nous analysons avec les maîtres les compétences visées. Pour l'heure, c'est une centaine de maîtres du Puy de Dôme qui est familiarisée à la didactique de l'oral et à l'intérêt du numérique pour écouter, enregistrer, réviser des oraux, communiquer à distance en communication synchrone ou asynchrone par de petites vidéos. Si certains projets nés de cette communication se sont directement inspirés de l'ÉÉR-Montluçon (les maîtres reprennent l'idée de création de tutoriels), d'autres s'en éloignent clairement mais en se familiarisant aux enregistrements, aux révisions d'oraux avant envoi aux classes destinataires¹³. Des projets prennent aussi une plus grande ampleur que les productions de l'ÉÉR-Montluçon, telles que des « correspondances » orales et durables entre classes. Les projets abondent et leur analyse montre, sans surprise, que les projets pédagogiques inscrits dans la durée sont aussi ceux qui diversifient le plus les activités orales avec supports numériques, et que l'existence de ces projets est bien évidemment liée à

¹³ Création de récitals de poésie, scénarisation et enregistrement de visites de musée, enregistrements d'exposés adossés à des power point, vidéos de présentation d'une école pour une autre école, etc.

la qualité des équipements numériques. Nous ne pouvons ignorer que bon nombre de maîtres filment encore avec leurs propres téléphones portables, utilisent un dictaphone personnel pour enregistrer, et nous font parvenir des vidéos qui ne sont pas toujours exploitables, faute d'un matériel adéquat et d'une formation à l'enregistrement.

C. Un exemple de projet post « ÉÉR-Montluçon » (2018-2019) : « Oral et mathématiques ». Nous évoquerons ici le projet d'une maîtresse de CM2, projet qui porte sur « le boulier chinois ». D'un point de vue technologique, les élèves ont construit et décoré eux-mêmes leurs bouliers à partir d'un tutoriel de construction que leur a livré la maîtresse. D'un point de vue mathématique, le projet sert la construction du nombre à partir d'un travail sur les bases. D'un point de vue linguistique et langagier, les élèves de CM2 sont amenés à produire des écrits et des oraux pour expliquer le fonctionnement du boulier à une classe de sixième qui répondra ensuite à de petits défis portant sur l'addition et la soustraction des nombres avec le boulier. Dans ce projet, le numérique sert à la production d'une vidéo explicative du fonctionnement du boulier chinois, vidéo dans laquelle les notions de quinaires, d'unaires, et la signification de leur déplacement doivent être clairement explicitées. Pour cela, placés en binôme, les élèves réalisent d'abord un premier écrit de fonctionnement du boulier puis enregistrent leurs explications sur leurs tablettes numériques. Le premier essai de production orale se fait ensuite face à un autre binôme qui évalue la production orale. La maîtresse, conservant les écrits successifs des élèves ainsi que leurs essais enregistrés, peut ensuite analyser ces productions avec les élèves. En groupe-classe, les élèves construisent alors sur le TBI une grille de réécoute des productions orales qui les conduit à réviser autant l'écrit de travail initial que la production orale réalisée. Des questions surgissent alors : « D'où viennent les manques ? », selon l'expression des élèves. Cela vient-il de l'écrit ou de l'oral ? L'écrit ne perturberait-il pas l'oral ? Ne faudrait-il pas « l'alléger » ? Ne faut-il pas aussi modifier des formulations pour gagner en précision mathématique afin de faciliter la compréhension du futur auditoire ? Quant à la gestuelle, ne doit-elle pas être retravaillée, pour mieux accompagner la parole ? Les élèves abandonnent alors des formulations trop implicites pour entrer dans une verbalisation explicite et une gestuelle adaptée. La finalisation du projet sera l'envoi de la vidéo des CM2 à la classe de sixième puis la rencontre des élèves, et des parents d'élèves de cette classe qui utiliseront le boulier dans de petits ateliers leur demandant d'écrire, d'additionner et de soustraire des nombres, sous l'œil attentif des CM2 vérifiant la justesse des résultats mathématiques.

Sans doute s'agit-il là d'une activité assez classiquement menée dans les classes pour expliciter le fonctionnement d'un objet technique. Cependant l'intérêt de cette activité se situe pour nous du côté des prises de conscience des élèves, que nous révèle la maîtresse au cours d'un entretien individuel. Selon elle, les élèves ont pris conscience de caractéristiques de l'oral : l'oral est une activité complexe, l'oral ne fonctionne pas comme l'écrit. L'écrit de travail mené sur le boulier et donnant lieu à un oral explicatif polygère, de courte durée et en continu, était nécessaire, quoiqu'il ait fallu ensuite « l'alléger », tout en veillant à rester dans la précision linguistique et mathématique. Pour la maîtresse, les élèves ont ainsi réalisé « une prise de distance par rapport à l'oral et par rapport à l'écrit ». Le transfert le plus visible se situe pour elle dans le recours spontané des élèves aux écrits de travail dans d'autres situations d'oraux, ce qui constitue pour elle une réelle avancée. Quant au numérique, il a permis de multiples essais de voix, très aisés, effectués sur tablettes, qui ont contribué à développer chez les élèves « une attention précise au problème de formulation à dépasser (Nonnon, 2016 : 7) et une capacité à évaluer l'oral. L'envoi du fichier vidéo a également créé une interaction bien réelle avec la classe destinataire.

Des projets tels que celui de notre collègue nous inspirent plusieurs réflexions : tout d'abord, c'est bien ici que se réalise ce que Cl. Garcia-Debanc et S. Plane (2004) appelaient de leurs vœux, ce passage « de l'oral contre l'écrit à l'oral avec l'écrit » (Garcia-debanc & Plane, 2004 : 31). Dans l'exemple que nous avons décrit, la production orale apparaît « comme une activité cognitive complexe », qui induit une « réflexion sur la langue orale », et amène à « repenser les rapports entre oral et écrit ». La maîtresse a fait de ce rapport un enseignement à part entière, l'articulation entre oral/écrit étant pensée dans la séquence didactique. L'articulation écrit/oral est bien envisagée en termes d'« aides », de « complémentarité » et d'« obstacles » (Garcia-Debanc, 2004 : 91). On peut dire ensuite que « la tension entre communicatif et cognitif » dont parle J.-L. Chiss (2003) trouve ici sa résolution : c'est dans le langage que les élèves approchent la notion mathématique de nombre et de base, et c'est dans la

communication à destinataire identifié qu'ils en éprouvent la nécessaire précision linguistique. On pourrait dire aussi avec Cl. Garcia-Debanc que dans cette situation, « on travaille les différentes dimensions de l'oral dans une perspective intégrée : les enjeux culturels ne sont pas dissociés d'apprentissages plus techniques relatifs au débit, au volume de la voix. » (Garcia-Debanc, 2016 : 114) auxquels il faudrait ajouter ici des apprentissages relevant de la gestualité (montrer et nommer les différentes parties du boulier, faire se déplacer ses différentes composantes). On peut ajouter enfin que le besoin de « parler en petits groupes » (Le Cunff et Jourdain, 2002 : 26), de « prendre des risques en toute sécurité (Le Cunff et Jourdain, 2002 : 31), « de faire des essais, de répéter » (Le Cunff et Jourdain, 2002 : 34) est respecté, tout comme le besoin de jouer, puisque le projet mathématique se finalise dans de petits défis, construits avec le numérique et transmis grâce à celui-ci.

C. Pour en revenir aux 3 axes de notre recherche

Axe 1. Oral et numérique. Au fil des formations, une clarification des définitions de l'oral, de ses objets, de ses enjeux s'est opérée. Les maîtres perçoivent à la fois l'opposition et la continuité entre l'oral et l'écrit : à l'instar de Cl. Blanche-Benveniste, sans doute pourraient-ils dire à présent que « l'oral présente des qualités syntaxiques tout aussi élaborées que l'écrit » (cité par L. Cadet et A. Pegaz- Paquet, 2016 : 3-8). Ils témoignent à présent de l'intérêt d'initier leurs élèves à la relation entre oral et écrit, en les entraînant à préparer leurs oraux par des cartes mentales devenant ou non des power point. Du point de vue des compétences de leurs élèves, ils disent percevoir l'évolution des prises de parole grâce aux enregistrements réalisés sur tablettes, ils disent alors volontiers l'aisance, la fluidité qu'ont acquis leurs élèves au fil des reprises. Les maîtres signalent aussi comment les élèves passent d'une représentation simpliste de l'oral (inutile de le préparer, l'oral est spontané, je suis compétent ou non à l'oral) à une représentation plus exacte du travail à mener sur l'oral individuellement ou collectivement à partir d'écrits divers (notes, rédactions partielles ou totales, plans). Du point de vue des types d'oraux, on observe la diversification des productions et la légitimation d'autres productions que celles du récit. Les maîtres concluent enfin aux effets bénéfiques d'oraux menés dans des groupes de taille diverses afin d'exposer progressivement les élèves les plus timides à une prise de parole publique. Une réflexivité s'est donc développée chez les maîtres par rapport à l'oral et aux situations, moyens et supports permettant d'en faire un objet d'enseignement/ apprentissage.

Sur la diversification des outils numériques utilisés : dans l'Allier, comme dans les circonscriptions du Puy de Dôme, les interactions entre élèves se sont faites sous divers formats (texte, audio, vidéo). Si les élèves ont effectivement mené des analyses de productions asynchrones, les communications synchrones par l'outil VIA restent encore occasionnelles, en raison des aléas du réseau internet dans certains secteurs géographiques. Les captures audio et vidéos de productions initiales qui nous sont parvenues mettent en évidence les difficultés techniques des maîtres à filmer/ enregistrer. Dans les réponses au questionnaire d'enquête que nous leur avons soumis, les maîtres restent d'ailleurs en demande d'une familiarisation aux outils numériques. Cependant l'on peut dire que l'usage des outils numériques dans le cadre de L'ÉÉR-Montluçon, comme dans la continuation de l'ÉÉR, a bien développé la perception chez eux de l'intérêt de ces outils pour l'enseignement de l'oral. .

Axe 2. Collaborations. Les collaborations ne se sont pas exclusivement développées entre écoles éloignées, comme nous le pensions initialement, mais l'on a vu apparaître d'abord des collaborations de proximité entre maîtres d'une même école (EER- Montluçon, 2017-2018). Dans les circonscriptions plus urbaines où nous sommes intervenue dans le prolongement de l'ÉÉR, ce sont des collaborations entre écoles de proximité ou entre communes de proximité qui s'initient, mais aussi entre écoles de régions différentes. Si le degré d'accès des maîtres au numérique (connaissance des outils numériques et outils numériques disponibles) conditionne les communications entre territoires éloignés, il semble bien que la communication sur ÉÉR Montluçon ait incité à des collaborations entre écoles éloignées.

Ces collaborations ont bien conduit à la finalisation des projets engagés mais elles ont aussi servi la co-construction de la réflexivité dont nous parlions tout à l'heure.

On ajoutera à ces collaborations entre écoles, celles générées par le pilotage général du projet et qui se situent elles aussi à plusieurs niveaux : entre maîtres, conseillers pédagogiques et chercheure (écoles-inspection-INSPé) ; entre les chercheurs de l'INSPé et la responsable de l'équipe de recherche

pour le projet ÉÉR ; entre les inspections (départementales et générale), l'université Clermont-Auvergne, les territoires.

Axe 3. Formation et accompagnement.

Pour l'ÉÉR-Montluçon, nous avons fait le choix de conseils individualisés, dispositif qui permet une investigation de la didactique de l'oral au moment même où les maîtres étaient dans « le faire ». Ici apparaissent bien, d'une part, la jonction entre activité de recherche et formation, accompagnement et collaboration qui se situent le plus souvent dans un entre-deux, entre « informel et institué »¹⁴, et, d'autre part, la difficulté aussi à séparer l'un et l'autre et à tenir une position de chercheur (observateur, analyste).

Dans les circonscriptions du Puy de Dôme, les actions de formation furent suivies d'entretiens avec les maîtres ayant produit des activités orales en relation avec le numérique, ce qui permit d'évaluer l'impact des réalisations de l'ÉÉR-Montluçon, comme catalyseur de nouveaux projets sur de nouveaux territoires. L'intrication de la formation et de la recherche, l'enrichissement mutuel du terrain et de la recherche sont donc bien perceptibles mais cette « interaction productive et transformante »¹⁵ l'a été grâce à un dispositif serré mettant en collaboration constante maîtres, chercheuse, équipe de circonscription.

V. Conclusion

Depuis 2016, nous avons approché avec les maîtres une dimension de l'enseignement du français qui leur est problématique, l'oral, en accentuant, depuis 2017 et le projet ÉÉR-Montluçon, notre discours sur l'intérêt des outils numériques dans cet enseignement. Notre recherche nous conduit à dire que le développement des technologies numériques dynamise bien l'enseignement de l'oral et modifie bien, progressivement, les pratiques des maîtres. Réticents ou favorables à l'emploi du numérique, les maîtres concluent à un outil qui dé-complexifie l'appréhension de l'oral et le rend plus multiforme. Cependant, à l'instar de ce que dit E. Nonnon (2016), il n'y a pas d'extrapolation à mener à partir de projets qui firent l'objet d'un suivi rigoureux et dont nous ignorons pour l'instant la pérennité. Quand bien même l'on enregistrerait les états successifs des prises de paroles, il faudrait « inscrire des observations ciblées dans une longue durée » (Nonnon, 2016 : 11) et observer l'effet de « la ritualisation de situations sur les progrès langagiers » (Nonnon, 2016 : 11). Le projet ÉÉR sur l'oral et le numérique connaîtra donc d'autres « continuations » portant à la fois sur cette nécessaire ritualisation, et, plus généralement, sur le creusement de la réflexivité des maîtres dans leur action.

Références

- Cadet, L. et Pegaz-Paquet, A. (2016). Editorial. *Le français aujourd'hui*, 195(4).
- Chiss, J.-L. (2003). Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif. *Les Actes de la DESCO*. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01500192>
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire le cas de Didact'ic. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2014). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (dir.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier pédagogie.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107-108.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (dir.) (2002). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.

¹⁴ A.-F. Gibert, à propos du travail enseignant, n° 124 avril 2018, dossier de veille de l'IFé.

¹⁵ Appel à contribution n°17, Frantice, mars 2019

Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. La didactique face à ses questions. *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, 169-170. [En ligne] <https://journals.openedition.org/pratiques/3115>