



# Construire de nouvelles compétences d'apprentissage : Pratiques langagières orales et écoles (éloignées) en réseau

Josiane Guitard Guitard-Morel

## ► To cite this version:

Josiane Guitard Guitard-Morel. Construire de nouvelles compétences d'apprentissage : Pratiques langagières orales et écoles (éloignées) en réseau. Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?, Oct 2019, Clermont-Ferrand, France. hal-02314199

**HAL Id: hal-02314199**

**<https://hal.science/hal-02314199>**

Submitted on 11 Oct 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.

# **Construire de nouvelles compétences d'apprentissage : Pratiques langagières orales et écoles (éloignées) en réseau**

**Josiane Guitard-Morel,**  
josiane.morel@uca.fr

Laboratoire ACTÉ (EA n°4281) de l'Université Clermont-Auvergne (France)

**Résumé.** L'action-recherche conduite dans le dispositif ÉÉR questionne la construction des compétences langagières orales des élèves de cycle III. La question de recherche – didactique du français et enseignement de l'oral – mesure en quoi le dispositif ÉÉR encourage ou non la construction de compétences langagières orales des élèves du cycle III. L'article analyse comment la synergie impulsée par l'élaboration d'une WEBRADIO et de scénarii spécifiques de la didactique de l'oral, tâche professionnelle réputée très complexe (Laparra, 2008), contribue ou non à la consolidation de la maîtrise de la langue en développant des compétences oratoires et en fédérant une communauté enseignante autour d'un même projet. Le brouillon d'oral est alors apparu comme un outil facilitateur de mobilisation de ces compétences langagières orales.

**Mots-clés :** Brouillon d'oral, Compétence langagière orale, ÉÉR, Scénarii pédagogiques, WEBRADIO

## **Introduction**

Alors que la tradition scolastique puis scolaire née de la civilisation gréco-latine accorde une importance fondamentale aux valeurs des écrits, car ce sont eux qui durant plusieurs décennies, voire pendant de nombreux siècles, ont dominé et dominent encore (Langlois, 2012), en France, les enjeux de réussites éducatives et sociales des systèmes d'éducation, le Conseil National de l'Innovation pour la réussite éducative (CNIRE, 2016) a impulsé une orientation inédite à la réflexion didactique en mettant en avant le rôle déterminant des apprentissages langagiers oraux à l'École. Suivant cet angle de réflexion propice à la reconnaissance des vertus éducatives du langage oral – réflexion déjà amorcée par les travaux de Hagège (1995) – le programme d'enseignement du cycle 3 en vigueur à compter de l'année scolaire 2018-2019 (BOEN spécial n°30 du 26 juillet 2018) met l'accent sur l'importance du langage oral et les activités spécifiques qui sont dédiées à son apprentissage. Ces conditions réunies et les discussions entre élèves distants autour de l'écriture ayant favorisé la construction de la posture d'auteur (Guitard-Morel, 2018), il nous a paru pertinent d'orienter notre implication de recherche au sein du dispositif ÉÉR (Laferrière, 2005) sur l'enseignement de l'oral et les apports liés aux outils numériques dans ce domaine (Guichon & Tellier, 2017).

Dans le contexte géographique de zones d'enseignement distantes – Académie de Clermont-Ferrand, circonscription d'Issoire (63) – où les effectifs scolaires des classes d'élèves du cycle III, âgés de dix à douze ans, ne contribuent pas à une pleine efficacité des échanges oraux entre pairs, est né le projet de l'élaboration d'une WEBRADIO au sein de ces classes éloignées. Le dispositif de la WEBRADIO a permis aux apprenants de mobiliser des compétences d'expression orale tant sur le plan de l'émission d'un message langagier oral que sur celui de sa réception et donc de l'écoute (Nonnon, 2004) d'un discours oral. La présente étude exposera les modalités d'une recherche-action, impliquant dix classes qui ont travaillé sur les genres discursifs oraux de l'enquête, de l'interview, du débat et de la mise en voix.

Cette étude d'ordre longitudinal s'ancre dans un test initial – septembre 2018 – qui permet une mesure diagnostique des compétences langagières orales avant la mise en place du projet et se clôt sur un test terminal – mai 2019 – reprenant les mêmes items et des conditions similaires de passation. L'hypothèse générale qui préside à notre recherche-action s'énonce comme suit : les scénarii didactiques dédiés aux pratiques langagières orales, dont la WEBRADIO et les échanges par CLASSES VIA, des élèves entre classes éloignées favoriseraient une évolution positive de ces compétences langagières orales (Wacquet, 2003) et contribueraient donc au dynamisme langagier des apprenants du cycle III.

Seront donc également explorés certains travaux élaborés par la communauté enseignante, scénarii impulsés lors d'un stage de formation continue tenu en octobre 2018, afin de souligner comment la constitution d'une communauté enseignante réunie en réseaux professionnels distants crée une activité pédagogique d'émulation favorable à travailler des situations d'apprentissages inédites de l'oral.

L'analyse de ces constructions didactiques, mises en œuvre dans les classes pour l'édification d'une WEBRADIO collective et la construction d'une interactivité langagière orale entre classes distantes mettra au jour comment ont ainsi été étayées les compétences langagières orales et le développement des capacités d'écoute des communautés apprenantes constituées.

La question de recherche, spécifique de la didactique du français, et plus précisément de l'enseignement de l'oral, consistera à mesurer en quoi le dispositif ÉÉR encourage ou non la construction de compétences langagières orales des élèves du cycle III.

Il s'agira donc d'analyser comment la mise en œuvre d'une WEBRADIO et de scénarii spécifiques de la didactique de l'oral, tâche professionnelle réputée très complexe (Laparra, 2008), peuvent contribuer ou non à la consolidation de la maîtrise de la langue en développant d'autres compétences transversales et en fédérant une équipe enseignante autour d'un même projet.

Dans un premier temps nous exposerons le premier volet du dispositif méthodologique, à savoir les tests mesurant les compétences langagières orales des élèves, en début et fin d'année scolaire, conformément au cadre théorique prédéfini. Dans un deuxième temps, nous mettrons au jour le volet méthodologique suivant, soit un examen des pratiques enseignantes initiales au service de la construction de nouveaux dispositifs didactiques consacrés aux apprentissages oraux. Dans un troisième et dernier temps seront évoqués les résultats de cette recherche-action, résultats replacés dans le dispositif EER.

### **Cadre théorique et tests**

Il n'est plus aujourd'hui à démontrer qu'il existe d'indéniables liens entre les dynamiques d'apprentissages et l'oral ainsi que le souligne Le Cunff lorsqu'elle écrit, dès les années 1990, que « l'ensemble des compétences langagières orales est mis en relation avec les aspects cognitifs » (1992). Cela signifie que la maîtrise de la langue orale, qui se fixe préalablement dans une situation d'écoute active (Dumais & Lafontaine, 2011), développe non seulement l'envie de connaître et le désir d'apprendre, mais amène également l'élève à prendre la parole pour verbaliser son expression dans les buts d'interroger, décrire, narrer, expliciter ou encore argumenter. Tandis que la communauté des didacticiens du français (Plane, 2015) s'accorde à souligner l'obstacle que rencontrent les enseignants du primaire – cela s'étend en réalité jusqu'à l'université (Gillet, 2012) – pour opérer la transformation de chaque élève en sujet parlant conscient de ses choix discursifs, au motif de la polysémie du mot 'oral', tantôt considéré telle une modalité pédagogique, tantôt tel un moyen d'apprendre ou encore tel un objet d'apprentissage complexe, il nous est apparu pertinent de mesurer les compétences langagières orales d'une cohorte de 104 élèves du cycle III, scolarisés dans neuf écoles de type rural, éloignées les unes des autres, à raison d'environ vingt à vingt-cinq kilomètres de distance sur la circonscription du premier degré d'Issoire. Cette mesure de compétences s'est opérée de manière individuelle auprès de chaque enfant dont l'expression langagière orale a fait l'objet d'un enregistrement sonore conformément à un protocole établi. Puisque l'activité d'écoute (Nonnon, 2004) constitue le contexte premier à toute activité langagière orale et forme l'un des objectifs d'apprentissage de la didactique dédiée aux activités orales en classe, il nous a semblé judicieux de placer chaque élève dans une situation d'écoute singulière, réitérée à deux reprises. Lors des deux tests, initial et terminal, les élèves ont écouté un conte classique du XVII<sup>e</sup> siècle, *Les Fées* (1697) de Charles Perrault. La consigne du test dit zéro (T0), répétée deux fois, a demandé aux élèves d'écouter silencieusement l'histoire entendue, puis de la restituer comme s'ils la racontaient à un auditoire qui ne la connaît pas, mais pût la comprendre grâce à cette restitution. De fait, l'expression orale s'inscrit fréquemment au sein d'une progression d'apprentissage où la narration (Leboulanger, 2004) occupe une place essentielle, dans la mesure où les élèves sont alors mobilisés pour raconter des faits réels ou fictionnels, suivant un déroulement chronologique clairement identifiable. Dans le cas présent, les élèves restituent un conte à partir d'une double écoute attentive, ce qui s'inscrit dans certaines des modalités pédagogiques éprouvées par Cèbe & Goigoux (2017) – dispositif de recherche *Narramus* – selon lesquels 'le meilleur moyen d'apprendre à comprendre les histoires est d'apprendre à les raconter'. Notre protocole s'appuie aussi sur l'importance antérieurement démontrée des compétences textuelles liées à la production langagière orale, tant au niveau générique (Adam, 1987), ici en l'occurrence les discours narratif et argumentatif spécifiques du conte, qu'aux niveaux distributionnel, morphologique ou lexical (Romian, 1989). Ces points d'appui théoriques nous ont conduite à déterminer des items caractérisant le positionnement des

compétences langagières orales de la restitution narrative orale à partir de la double écoute du conte narré. Ces critères s'organisent en cinq rubriques : l'oralité pour s'exprimer de manière audible et moduler sa voix selon une intention ; écouter et comprendre un conte à partir d'une structure narrative indiquant une ouverture et une clôture ; écouter et comprendre un conte selon son intrigue narrative en évoquant tous les personnages – sans intrus – et en caractérisant la psychologie de ces personnages en rapportant les quatre épisodes de l'intrigue narrative et en caractérisant le discours argumentatif par l'évocation de la morale ; la maîtrise de la langue faisant restitution d'organismes phrastiques avec des connecteurs logiques ; la restitution orale du récit en restant dans le conte sans digresser. Ces critères ont été reconduits lors du test de clôture, à la nuance près, que lors de ce test 0-Bis, les élèves ont été autorisés, à leur demande, à écrire durant les écoutes. Nous reviendrons ultérieurement sur cette modalité nouvelle, fondamentale pour l'éclairage de nos conclusions. De même, les élèves ont été questionnés à l'écrit en septembre 2018 et mai 2019 afin de cerner leurs appréciations qualitatives d'apprenant sur le protocole d'écoute et de restitution orale. Les questions se sont enquis de déterminer s'ils ont trouvé cet exercice facile, s'ils ont pensé avoir réussi et quels sont les savoir-faire à mobiliser pour raconter une histoire entendue. Nous avons aussi tenu compte du fait que les aléas de la didactique de l'oral s'expliquent par la difficulté à mettre en œuvre une pratique pédagogique de l'oral dans des conditions ordinaires d'enseignement (Nenon, 2011) et avons interrogé les dix professeurs des écoles engagés dans le projet ÉÉR afin de cerner les caractéristiques de leurs modes d'organisations pédagogiques au service des apprentissages langagiers oraux. Les enseignants ont traité le même questionnaire en T0 et T0-bis, pour nous permettre de mesurer les éventuelles évolutions de pratiques sur la fréquence et la durée des activités didactiques dédiées à l'expression orale, les facteurs motivant les situations d'expression orale, l'élaboration des consignes d'expression orale, les formes d'expression orale – individuelle, dialoguée, petits groupes, classe entière, autre – en caractérisant ces formes expressives par leurs modalités spécifiques, l'accompagnement des élèves dans leur prise de parole, les critères de productions orales, l'emploi de brouillons d'oraux et la valorisation de l'expression orale (Hassan, 2015). Le recueil de ces différentes données a déterminé les orientations données à l'action de formation continue spécifique consacrée à la didactique de l'oral au cycle III, afin de ménager des activités de pratiques langagières orales en classe facilitant l'exercice de la parole et les interactions en classe et entre classes distantes (Nenon, 2011). Ce sont les *scénarii* pédagogiques impulsés par cette action de formation longue qui ont eu une probable incidence sur l'évolution des compétences langagières orales des élèves.

### **Méthodologie active : entre formation continue enseignante et dispositifs didactiques des conduites discursives orales**

Le projet ÉÉR donne la possibilité de développer des compétences orales en interactions distantes (Laferrière, 2005) et constitue, par là-même, un renouvellement des possibles pédagogiques du domaine de la didactique de l'oral, cette didactique prenant appui sur la médiation enseignante qui ménage une situation d'apprentissage où se construisent la signification des mots et des concepts ainsi que la prise de parole des apprenants. Cette seule médiation favorise la transmission de la culture (Vygotsky, 1985), une culture par laquelle et à travers laquelle l'élève mobilise des compétences langagières orales pour former sa pensée et construire de nouveaux savoirs. Au regard des réponses apportées par les dix enseignants du dispositif, nous notons qu'avant la mise en place du projet autour de l'oral seul un enseignant sur les dix questionnés invite ses élèves à s'exprimer oralement plusieurs fois par jour. Quatre enseignants sur dix planifient des séances d'expression orale allant de vingt à trente minutes. La lecture constitue le facteur le plus nommé stimulant l'expression orale. Les consignes d'expression orale sont élaborées en collaboration avec la classe pour six enseignants sur dix. On observe que l'expression orale individuelle des élèves en classe n'est pas le dispositif retenu, mais davantage les échanges oraux en petits groupes d'élèves, que pratiquent sept enseignants sur dix. Toutefois, lorsqu'un élève est amené à s'exprimer individuellement à l'oral, c'est souvent soit pour réciter un poème, soit pour présenter un exposé. Quand l'expression orale des élèves s'effectue en binômes dialogués ou en petits groupes de pairs, il s'agit de réciter un poème à deux ou à plusieurs, de tenir un échange en anglais, de proposer la synthèse d'une histoire ou d'une activité scientifique. Lorsque l'ensemble de la classe est placé dans une activité d'expression orale, cela s'effectue au service d'un débat, d'une préparation de projet ou du

conseil de classe. L'accompagnement magistral de la prise de parole des élèves s'effectue par la reformulation professorale ou l'ouverture à l'interaction orale entre pairs. Quand les élèves disposent de critères pour s'exprimer oralement, les enseignants mettent l'accent sur le niveau de la voix, l'articulation, la posture, la cohérence du discours, l'emploi d'un lexique approprié (Grossmann, 2011) et le niveau de langue courant. Dans sept classes sur dix on ignore l'emploi du brouillon d'oral. La valorisation de l'expression orale s'accomplit en atelier théâtre ou lors de la récitation. À partir des réponses à ce questionnaire, nous observons que les situations d'apprentissage dédiées à l'expression orale restent très classiques, entre récitation et exposé, sans que soit fait mention d'un étayage spécifique (Bruner, 1983) permettant de restreindre la complexité de la tâche d'expression orale pour chaque élève (Chiriac, 2013). Afin que l'équipe enseignante bénéficie d'un accompagnement dans sa conception d'une pédagogie spécifiquement dédiée à l'activité langagière des élèves de cycle III, elle a suivi deux jours de formation continue – impulsée par l'inspection – et prise en charge, pour partie, par l'équipe de recherche. L'objectif global de cette action a consisté à conduire chaque enseignant à reconsidérer son rôle magistral (Le Cunff & Jourdain, 2008) pour apprendre à construire des formats didactiques caractéristiques de l'activité langagière orale susceptibles d'encadrer le développement de la compétence langagière orale dans la tenue d'une conduite discursive adaptée, selon une variété linguistique appropriée tant au niveau du lexique (Sardier, 2019) que de la syntaxe. Les dix enseignants ont été placés en situation de production d'une WEBRADIO, présentant différentes rubriques d'activités orales comme la mise en voix, l'interview, l'enquête et la controverse (Chabanne & Bucheton, 2016) à partir du conte *Cendrillon* (1697) de Charles Perrault. Avant cette réalisation terminale, ils ont été formés aux techniques de la mise en voix des textes (Chauveau, 2001) comme la diction, l'intonation, l'intention communicationnelle (Charmeux, 1991) afin d'apprendre à faire comprendre à leurs élèves que la lecture à haute voix sert à faire partager une émotion, à donner une information et à provoquer une réaction (Dolz & Schneuwly, 2000). Cette expérience formative de productions langagières orales dans un cadre numérique structuré a permis non seulement des ouvertures didactiques reconsidérant le développement de « l'agir professoral » (Cadet & Cicurel, 2017) dans le contexte spécifique de l'apprentissage de l'oral et la construction de savoirs spécifiques associés ; mais aussi la composition d'une communauté enseignante (Guitard-Morel, 2018) impliquée dans un dispositif ÉÉR questionnant la construction des habiletés discursives orales essentielles de leurs élèves de cycle III. En s'engageant personnellement dans l'élaboration d'une WEBRADIO qui mobilise leurs propres compétences langagières orales (Hampel & Stickler, 2012) les dix enseignants ont mesuré les difficultés de l'exercice et cerné la variété des procédures didactiques à mettre en œuvre pour accompagner et étayer la construction des compétences langagières orales de leurs élèves. Cela a donné lieu à l'élaboration de scénarii pédagogiques spécifiques, comme la mise en place de la 'lecture-chorale' ou 'l'objet-mystère', par exemple. Enrôlées dans ces activités de mise en voix des textes et d'enquêtes pour présenter un objet-mystère avec un lexique approprié, les classes ont enregistré des émissions de WEBRADIO. Celles-ci ont été écoutées à distance entre classes et ont donné lieu quelquefois à des échanges oraux distants sous forme de débats. Durant l'année scolaire, les élèves des dix classes concernées ont donc été régulièrement placés dans des séances d'apprentissages concentrant leurs compétences langagières orales, tant en situation de réception par une écoute attentive et active qu'en situation de productions de discours oraux. Cela nous amène à l'analyse des évolutions des compétences langagières orales des élèves en mettant l'accent sur les points saillants de certains résultats.

## Résultats et discussion dans le creuset du projet international ÉÉR

L'examen de la mesure des compétences langagières orales entre septembre 2018 et mai 2019, au terme d'une implication diligente de l'ensemble de la cohorte impliquée dans le projet international ÉÉR fait apparaître différentes évolutions. L'un des premiers résultats tangibles porte sur la durée de l'expression orale des élèves au moment de la restitution T0-Bis du conte *Les Fées* de Charles Perrault. Il s'observe un engagement global dans l'activité langagière narrative orale plus conséquent avec une augmentation significative d'environ trente minutes par classe. Cela s'interprète comme une plus grande aisance de l'élève à prendre la parole et à s'exposer dans cette prise de parole, grâce à la régularité quasi quotidienne des pratiques enseignantes dédiées aux activités orales des élèves. Ce premier résultat est à mettre en écho avec l'évolution du fonctionnement magistral, qui dans le questionnaire T0-Bis affiche une propension plus importante à faire s'exprimer individuellement chaque élève lors des séances

d'apprentissages de l'oral. De fait, en mai 2019, dans chaque classe est prise en compte la singularité d'une prise de parole individuelle, ce qui atteste d'une progression de 30% de cette pratique. Nous constatons aussi une évolution, qui certes peut paraître peu conséquente, car seulement de 15%, mais elle dénote qu'enfin une petite part des élèves réussit à moduler sa voix selon une intention expressive définie. Appliquer cette habileté discursive orale essentielle constitue souvent une réelle difficulté (Chauveau, 2001) qui semble avoir été levée par un petit groupe d'apprenants. De même, la restitution narrative montre en T0-Bis que les élèves inscrivent davantage leur expression langagière orale dans une structure qu'ils savent ouvrir en prenant mieux en compte (évolution de 60%) la situation initiale et la situation finale (évolution de 40%). Cela s'explique du fait de la prise de conscience progressive de la construction narrative du discours oral, grâce aux travaux d'apprentissages dédiés au genre de la narration (Dolz & Gagnon, 2008) dans l'édification de la WEBRADIO. Nous notons aussi une augmentation de 50% de la prise en compte de tous les personnages de l'intrigue, avec une compréhension perceptible du rôle polymorphe de la fée. L'écoute plus attentive s'est davantage orientée sur les quatre actions principales du conte, puisque les élèves sont plus nombreux (hausse de 25%) à en faire état dans une continuité discursive marquée (évolution de 45%). Tandis que la morale du conte, c'est-à-dire le discours argumentatif de l'apologue, était marginalement évoquée en T0 (un élève), son repérage, sa restitution et son évocation explicite apparaissent dans 18% des enregistrements oraux. Ce résultat indique que les élèves ont mieux pris en compte la typologie argumentative du texte écouté et restitué oralement puis ont su rendre cette caractéristique fondamentale de la visée didactique du conte, parce qu'ils ont été sensibilisés à mobiliser une attention plus active dans les situations d'expressions orales en classe et entre classes. Leurs prises de paroles indiquent aussi en T0-Bis une croissance signifiante de l'emploi d'un lexique précis et approprié, résultat du développement lexical marqué dans la pratique des interactions conduites entre classes éloignées (Sardier, 2017). Si globalement tous les élèves impliqués dans le projet ont amélioré leurs compétences langagières orales grâce aux pratiques de classe et d'interclasses distantes pour travailler le dire, il reste à réfléchir à la construction des compétences linguistiques consacrées à l'organisation du discours oral. De fait, l'emploi des connecteurs logiques à des fins organisationnelles du discours oral pose problème, car aucune classe n'a amélioré cette compétence déjà fragile en T0. Cela montre la grande difficulté des élèves à exprimer les liens grammaticaux entre les phrases, (Giasson, 2008). Pourtant, dans les dix classes du projet ÉÉR, grâce aux situations de communication induites par la production d'une WEBRADIO, puis par l'organisation d'échanges verbaux distants entre classes par la CLASSE VIA, les élèves se sont engagés dans des séances de débats entre pairs, les conduisant à structurer leur pensée oralement et adapter leurs prises de parole à l'interlocution distante. Les classes ont alors progressivement pris la mesure de l'importance d'une guidance écrite pour orienter, appuyer et alimenter leurs productions discursives orales, mais aussi leur écoute attentionnelle : c'est ainsi qu'est apparu l'outil incontournable du **brouillon d'oral** pour étayer la codification des genres oraux, en déterminer les caractéristiques et les liens indissociables avec l'écrit. L'introduction du brouillon d'oral dans chacune des dix classes, comme moyen didactique assuré de l'apprentissage fonctionnel de l'oral joue un rôle dans l'évolution positive des compétences langagières orales, même si les liens entre les phrases exprimés oralement font défaut, car la symbolique du fléchage sur le brouillon d'oral ne définit pas la nature du lien logique présent dans les 91 brouillons (sur une cohorte de 104 élèves) d'oraux étudiés. Le brouillon d'oral adopte plusieurs formes : des phrases intégralement rédigées, des propos énoncés avec des puces de distinction, la création de colonnes de mots ou d'expressions, l'utilisation d'un système de fléchage ou de schéma. Dans leurs pratiques pédagogiques spécifiques de l'enseignement de l'oral, les enseignants ont introduit un apprentissage dédié à la prise de notes, ces traces indispensables pour rendre active une écoute attentive de toute situation de communication orale. Lors des échanges oraux à distance entre classes éloignées, les élèves ont pris appui sur les situations de production des émissions WEBRADIO créées par l'ensemble des classes du dispositif. Ils ont compris que pour ne pas perdre le fil de l'écoute d'une émission radiophonique, il était important de se munir d'un conducteur indiquant les articulations de cette émission. Pour des générations d'apprenants, baignées d'images diverses et variées, et ce, de manière incessante, il a été complexe d'entrer dans les pratiques d'écoutes actives et interactives et de mesurer les implicites de certaines émissions. Ces implicites ont pu être levés grâce aux débats explicatifs conduits entre classes, par le réseau de la CLASSE VIA.

## Conclusion

Grâce à l'apprentissage de l'oral constitué en un objet de formation longue pour les enseignants (Chiss, 2002) afin de les amener à des conduites didactiques suscitant une véritable dynamique dans la construction de scénarii pédagogiques innovants (objet-mystère, lecture-chorale, raconter l'Histoire, l'interview, l'enquête...), les maîtres ont compris la nécessité de ne plus opposer systématiquement l'oral à l'écrit dans la mobilisation des activités langagières, mais au contraire, de créer du liant, à travers l'émergence d'un outil d'apprentissage très utile, le brouillon d'oral. De même, ils ont co-élaboré en différentes communautés enseignantes, mais aussi en plusieurs communautés d'apprenants distants, des critères de productions orales et d'écoute active constituant une guidance avec des objectifs de progression déclinés en étapes successives selon des dispositifs de perfectionnements linguistiques mis en relation avec les tâches verbales propices aux réalisations langagières orales (Laparra, 2008). En définitive, le dispositif ÉÉR constitue une propédeutique indispensable pour mobiliser une communauté enseignante autour d'un même objet de transmission pédagogique, ici, objet extrêmement complexe qui nécessite la mobilisation d'une motivation collective afin de concevoir de manière concertée des scénarii d'activités orales partagées entre classes et entre élèves. Sans le dispositif ÉÉR, il n'eût pas été possible de conduire la communauté enseignante dans une conception didactique réflexive de l'enseignement de l'oral. L'outil numérique constitue, de même, un appui essentiel, sans lequel les élèves n'auraient pas pu être amenés à débattre entre eux, à expliquer les caractéristiques d'un objet-mystère, à commenter un livre lu et apprécié, à mettre en voix pour un auditoire attentif et curieux ou à exposer un épisode moyenâgeux digne d'intérêt pour des pairs distants..., dans l'objectif d'aguerrir leurs compétences langagières orales, aisance dans la prise de parole, continuité discursive, intonation en adéquation avec l'intention communicationnelle. La présente recherche-action met donc à l'honneur la prise de parole et œuvre pour la mise en place des premiers jalons de compétences langagières orales des futurs bacheliers qui devront présenter, en 2025, le « grand oral » du baccalauréat réformé. Les élèves de notre cohorte auront ainsi toute latitude pour mobiliser leurs capacités à argumenter, persuader avec aisance et fluidité en appliquant les qualités d'écoute et d'interactions auxquelles ils auront été initiés dès le cycle III, grâce à la mise en place du projet ÉÉR dans l'Académie de Clermont-Ferrand, circonscription d'Issoire. Retenons la leçon des Grecs anciens : l'art oratoire ni ne s'invente ni ne s'improvise, car il s'acquiert, s'apprend et s'éprouve par une pratique régulière et méthodique de l'expression orale au contact d'un auditoire captivé, pour élever chaque apprenant à l'état de citoyen critique et libre ! C'est là toute la démonstration à laquelle s'est évertuée la présente recherche-action !

## Bibliographie / Sitographie

- Adam, J.-M. (1987). « Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité ». In Chiss, J.-L. & alii. *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck-Wesmael, Bruxelles. (p. 23-34)
- Bruner, J. 1983. *Savoir faire, savoir dire*. PUF, Paris.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. 2016. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF, Paris.
- Cadet, L. & Cicurel, F. (2017) « Réfléchir les pratiques enseignantes – de l'analyse des interactions à l'analyse des discours sur les pratiques ». In Guichon, N. & Tellier, M. 2017. *Enseigner l'oral en ligne, une approche multimodale*. Didier, Paris.
- CEFRIO. (2011). L'école éloignée en réseau, un modèle. Rapport synthèse. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <http://www.cefrio.qc.ca/>
- Cèbe, S. & Goigoux, R. 2017. *Narramus*. Retz, Paris.
- Charmeux, E. 1991. *La Lecture*. Nathan, Paris.
- Chauveau, G. 2001. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Retz, Paris.
- Chiriac, L. (2013). « L'oral, objet ou moyen d'apprentissage ? » In *Professional Communication and Translation Studies*, n°6, p. 211-218.
- Chiss, J.-L. (2002). « Le couple oral/écrit et la tension entre communicative et cognitive ? » In colloque Didactique de l'oral, Université de Montpellier.
- CNIRE (2016). <https://www.education.gouv.fr/cid106484/le-cnire-role-et-missions.html>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. 2000. *Pour un enseignement de l'oral*. ESF, Paris.
- Dolz, J. & Gagnon, J. (2017). 3Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? » In *Le Français aujourd'hui*, n° 195, p. 63-76.
- Dumais C. & Lafontaine L. (2011). « L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles ». In *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, 285-302.
- Giasson, J. 2008. *La compréhension en lecture*. De Boeck, Paris.
- Gillet, C. (2012) « L'oral peut-il être objet d'enseignement à l'université ? », *Études de communication* [En ligne], 1 | 1982, mis en ligne le 08 juin 2012, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3342> ; DOI : 10.4000/edc.3342
- Guichon, N. & Tellier, M. 2017. *Enseigner l'oral en ligne, une approche multimodale*. Didier, Paris.
- Guitard-Morel, J. (2018). « ÉÉR : une communauté d'apprentissage pour favoriser la posture d'auteur ». In Dejean-Thircuir C. ; Mangenot F.; Nissen E.; Soubrié T. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2018, Grenoble, France. 2018, *Actes de la 6ème édition du colloque*. <hal-01996517>
- Grossmann, F. (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». In *Pratiques* 149-150, p. 163 à 183.
- Hagège, C. 1995. *L'Homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*. Fayard, Paris.
- Hampel R. & Sticler, U. (2005). « New skills for new classrooms : Training tutors to teach languages online » ». In *Computer-assisted Language Learning*, 18 (4), p. 311-326.
- Hassan, R. (2015). « Entrée en la matière : la question de l'oral et à l'école ». In Hassan, R. & Bertot, F., *Didactique et enseignement de l'oral*. De Boeck, Paris.
- ([https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/2/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf))
- Lafférière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. In *Encounters on Education*, 6, 5-21.
- Langlois, R. 2012. *Les Précurseurs de l'oralité scolaire en Europe : De l'oral à la parole vivante*. PUR, Rennes.
- Leboulanger, M. (2004). « L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs ». Québec français, (133), 71-73.
- Le Cunff, C. (1992). « Compétence langagière orale ». In repères, recherche en didactique du français langue maternelle, n° 5, 27-41.
- Laparra M. (2008). « L'oral, un enseignement impossible ? ». In *Pratiques*, n°137-138, 117-134.
- Nonnon É. (2004). « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? ». In *Le Français aujourd'hui*, n° 146, 75-84.
- Nonnon É. (2011). « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> ; DOI : 10.4000/pratiques.1739
- Plane, S. (2015). « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? ». In *Les Cahiers pédagogiques* en ligne, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>.
- Romian, H. (1989). *Didactique du français et recherche-action*. INRP, collection Rapports de Recherche, n°2.
- Sardier, A. (2017). « Étude des effets d'un travail en réseau sur les apprentissages lexicaux d'élèves de cycle 3 ». *Synthèse du rapport de recherche intermédiaire* (novembre 2017). <http://www.adjectif.net>.
- Sardier, A. (2019). « Favoriser les apprentissages lexicaux dans les écoles isolées : la discussion lexicale à distance au cycle 3 (9-11 ans) ». Alsic [en ligne], <https://journals.openedition.org/alsic/>.
- Vygotski, L. 1985. *Pensée et langage*. Éditions sociales, Paris.
- Waquet, F. 2003. *Parler comme un livre : l'Oralité et le Savoir*. Albin Michel, Paris.