

# Complément à l'exposé oral : l'utilisation du *média story* dans le cadre de l'acquisition de compétences orales et de la transmission d'un savoir

Étude de la représentation  
de futur·e·s enseignant·e·s  
d'un nouveau dispositif didactique

---

Formation secondaire – Filière B

Travail écrit de recherche (TER) de **Lucile PITTET**

Sous la direction de **Dr phil. Pascal CARRON**

Bienne, **30 mai 2023**

## Remerciements

Je tiens à remercier différentes personnes qui m'ont soutenue de diverses manières à l'accomplissement de ce travail ainsi qu'à l'achèvement de ma formation à la HEP-BEJUNE.

En premier lieu, un grand merci à Pascal Carron, mon directeur de TER, qui a su m'accompagner de près comme de loin (en visioconférence jusqu'à Montréal) durant tout le processus de ce travail. La qualité de ses corrections et de ses conseils m'ont aidée à structurer mon travail ainsi qu'à me lancer en confiance dans la tâche de la rédaction.

Merci à Aude-Laurence Pfister pour le temps passé à la relecture minutieuse de ce travail.

J'adresse un grand merci à mes camarades de la HEP-BEJUNE qui m'ont permis de poursuivre la formation toujours dans la bonne humeur, merci pour la convivialité des échanges, leur soutien et leur écoute. Un merci particulier à Marie McMullin, Fiona Baumann, Marion Michellod, Manon Héritier, Antoine Staffelbach, Pauline Bachofner et Maxime Goergen.

Puis, un remerciement particulier à Caroline Thorne et Mathilde Coquillat qui ont pris soin et m'ont épaulée du début jusqu'à la fin de ma formation, toujours présentes lorsque le moral était bas, à me redonner confiance, énergie et sourire.

Finalement, j'adresse des remerciements éternels à mes parents sans qui tout mon cursus universitaire ainsi que ma formation à la HEP-BEJUNE n'aurait pu se dérouler jusqu'ici.

## Résumé

Cette recherche a pour but d'étudier les représentations qu'ont des futur·e·s enseignant·e·s devant la proposition d'un nouveau dispositif didactique pour l'acquisition de compétences orales en classe dans le cadre de la transmission d'un savoir. En effet, au sein de la recherche de didactique du français et dans les classes, le travail de l'oral revient périodiquement « sur le tapis » comme étant un objet complexe d'apprentissage et d'enseignement et bénéficiant de peu de dispositifs didactiques.

Il conviendra donc, dans un premier temps, de présenter le dispositif didactique *story* en le différenciant de celui de l'exposé oral, et, dans un second temps, de saisir les a priori des enseignantes concernant les deux dispositifs, de comprendre en quoi cet outil didactique suscite des inquiétudes, appréhensions, de l'intérêt chez les enseignantes.

Nous avons effectué cette étude qualitative par le biais de focus group qui regroupe des futures enseignantes de français du Cycle 3. Selon les résultats obtenus, le groupe de participantes interrogées semblent enthousiastes à mettre en pratique le dispositif *story* dans leur prochaines classes ; elles ont notamment suggéré des modifications dont nous prendrons note afin de le rendre plus praticable. Nous notons que le dispositif *story* permettrait également l'acquisition de compétences dans le numérique.

**Mots clés** : didactique français, *story*, oral, représentations.

## Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Plan d'Études Romand – Français, production orale (L1 34) .....	p.2
Figure 2 : Plan d'Études Romand – Éducation numérique .....	p.8

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>ii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iii</b>
<b>Mots clés</b> .....	<b>iii</b>
<b>Liste des figures et tableaux</b> .....	<b>iii</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Problématique et question de recherche</b> .....	<b>2</b>
1.1 Contexte – le travail de l’oral .....	2
1.2 La story – définition .....	4
1.3 Question de recherche .....	8
<b>2 Démarche méthodologique</b> .....	<b>10</b>
<b>3 Résultats</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1 Description des résultats</b> .....	<b>12</b>
3.1.1 Avantages et inconvénients du dispositif <i>story</i> face au dispositif de l’exposé oral.....	12
3.1.2 Praticabilité et adaptation en classe du dispositif <i>story</i> .....	14
3.1.3 Autres .....	16
<b>3.2 Analyse et interprétation des résultats</b> .....	<b>21</b>
3.2.1 Avantages et inconvénients du dispositif <i>story</i> face au dispositif de l’exposé oral.....	21
3.2.2 Praticabilité et adaptation en classe du dispositif <i>story</i> .....	24
3.2.3 Autres éléments .....	29
<b>4 Limites et apports de la recherche</b> .....	<b>35</b>
4.1 Limites et apports du dispositif didactique .....	35
4.2 Limites et apports de la recherche .....	37
<b>Conclusion</b> .....	<b>39</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>42</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>I</b>
Annexe 1 – Plan d’Études Romand – Français : production de l’oral (CIIP, 2010) .....	I
Annexe 2 – Protocole du focus group du 22.03.2023.....	III
Annexe 3 – Tableau « Avantages et inconvénients des dispositifs <i>story</i> VS <i>exposé</i> » .....	V
Annexe 4 – Dispositif <i>story</i> .....	IX

## Introduction

L'intérêt de la réflexion sur ce sujet part d'une expérience personnelle d'enseignement vécue il y a quelques années. Engagée à 40 % dans un collège secondaire en tant qu'enseignante de français, j'avais à charge une classe de 9Harmos niveau 1. ayant a priori peu de facilité dans ladite branche. Arrivée au terme du premier semestre, je comprenais bien que, si la production orale devait être travaillée, l'exposé oral ne serait pas le projet idéal à leur proposer. En effet, je risquais soit de les faire paniquer à l'idée de devoir parler devant la classe, soit de perdre le public en termes d'écoute des présentations, soit d'assister à de la lecture de notes plutôt que véritablement de l'expression orale, et j'en passe.

Sans compter qu'en termes de discipline la classe était de celles dont il était dit qu'il « fallait les tenir ». L'idée d'utiliser le *media story* est alors apparue comme un moyen différent qui, je l'espérais, pouvait potentiellement éviter le stress en direct de la présentation étant différée par le format vidéo, susciter la motivation des élèves au niveau de leur participation au projet et de leur écoute durant le visionnage (par l'ancrage dans la réalité quotidienne des élèves qui utilisent ce média de manière quotidienne sur les réseaux sociaux), éviter la lecture monotone d'un support écrit par le séquençage court des vidéos montées bout à bout permettant un discours plus naturel et la reformulation d'un savoir par leurs « mots », entre autres. La séquence a été conceptualisée et testée avec ladite classe.

Au-delà de la satisfaction et du plaisir que m'ont procuré l'enseignement de cette séquence ainsi que l'engouement de la classe face à l'expérimentation de cette séquence, j'avais à cœur de connaître l'avis d'autres collègues sur l'usage du format vidéo story en lieu et place de l'exposé oral dans le but de travailler l'oral et transmettre un savoir. Ainsi, j'ai d'abord présenté ma séquence à mon directeur de travail de recherche, qui, suite à plusieurs entretiens, m'a conseillé diverses modifications et, dans un deuxième temps, j'ai mené cette étude qui a pour objectif de découvrir les représentations du corps enseignant sur le dispositif didactique de la story dans le cadre de la transmission de savoirs.

# 1 Problématique et question de recherche

## 1.1 Contexte – le travail de l’oral

L’exposé oral ainsi que le dispositif didactique de la story s’ancrent tous deux dans le domaine du travail de l’oral en classe de Français, plus exactement dans celui de la production de l’oral également mentionnée sous le terme « d’expression orale ». Bien que la production orale tienne une place dans le PER au Cycle 3<sup>1</sup> et devrait être un objet important de l’enseignement, il convient de mentionner que la place de l’oral en salle de classe est trop souvent relayé à de simples prises de parole ou des propositions de débat (entre autres) plutôt que faisant l’objet d’un enseignement complet (Zahnd, 1998).

### L1 34 – Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d’énonciation...



- 1 ...en organisant la structure hiérarchique et la progression des idées de sa production
- 2 ...en suivant les règles établies de la communication orale
- 3 ...en utilisant des éléments verbaux (connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques,...) et non verbaux adéquats
- 4 ...en mobilisant ses connaissances et en recourant à diverses sources d’information pour élaborer les contenus de sa production
- 5 ...en analysant les réactions verbales et non verbales de son interlocuteur et en y adaptant le contenu de sa production
- 6 ...en identifiant le contexte de prise de parole et en s’y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire,...)

Figure 1 : PER – Français, production orale, Cycle 3 (CIIP, 2010)

Pour Claudine Garcia-Debanc, (2016) une des raisons de la faible évolution des pratiques du travail de l’oral en classe pourrait être expliquée par le caractère flou de la signification du terme *oral* et par « la difficulté à identifier les différents objets d’enseignement possibles » (p.110) au sein dudit domaine. La complexité de l’oral tient également à ce que ce domaine d’enseignement et d’apprentissage possède une double identité : celle d’objet et celle d’outils. En effet, comme le note Sylvie Plane (2015) l’oral est utilisé aussi bien comme outil au service des apprentissages lorsque l’on vise l’acquisition de contenus disciplinaires que comme sujet en soi lorsque l’amélioration de la qualité et de l’efficacité des prestations orales constitue l’objectif. Ainsi, il s’agit de clarifier les objectifs d’apprentissage lorsqu’on « fait de l’oral » ; évalue-t-on les compétences langagières orales et/ou un savoir disciplinaire ? Dans

<sup>1</sup> Voir Annexe 1 et Figure 1.

le second cas, il est également nécessaire de clarifier les compétences orales précises à acquérir par les élèves (gestuelle, mimique, volume, ton, adéquation du registre, etc., voir figure 1, page précédente) afin de choisir le dispositif adéquat pour arriver à ces fins.

De par sa nature dense et variée, l'oral constitue un objet complexe et vient périodiquement « hanter » les recherches en didactique du français. Dans l'introduction de l'ouvrage, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (Gagnon, De Pietro et Fisher, 2017), les chercheurs et chercheuses, rendent compte de la complexité de l'enseignement de l'oral :

(...) la question n'est plus de légitimer l'existence d'un volet oral dans l'enseignement du français [comme il en a été question dès les années 1970 à 2000], mais bien de penser une didactique de l'oral opératoire, notamment fondée sur des recherches dont les résultats empiriques pourraient guider la sélection des contenus et des méthodes et l'élaboration des dispositifs.

Gagnon, De Pietro et Fisher, 2017, p.11

C'était bien là l'objectif à la parution de cet ouvrage : faire l'état des lieux de l'oral et proposer différentes approches, dispositifs didactiques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. Et C. Garcia-Debanc, (2016) d'ajouter : « Pour leur proposer [aux enseignantes et enseignants] des dispositifs simples et efficaces, les recherches en didactique ont encore bien des études de faisabilité à mettre en place, à tous les niveaux du cursus, pour permettre aussi une continuité dans les enseignements » (p.115). L'outil didactique de la story s'inscrit dans ce même but, celui de renouveler, actualiser et varier les dispositifs didactiques pour l'acquisition de compétences orales en classe.

Il paraît important de décrire le contexte pédagogique utilisé dans le dispositif didactique de la story dans ce travail : celui de la transmission de savoirs. Nous nous ancrons dans ce contexte, car il est inhérent à la conception et fonction de la story tel que nous l'utilisons dans la séquence. En effet, la story (soit, le découpage en séquence vidéo courte d'un discours) comme l'exposé oral, partagent ces deux visées : didactique ainsi que communicative. C'est pour cette raison que nous utiliserons la définition de l'exposé oral en tant qu'outil de transmission de savoir que nous offre G. Zahnd (1998), car elle s'applique pour la plupart à l'acceptation et à l'usage que nous faisons de la story dans la séquence proposée. L'exposé oral est considéré comme :

un genre discursif public, relativement formel où [...] l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière qui véhicule un contenu

référentiel. Autrement dit, pour lui transmettre des informations, un savoir, etc. Il s'agit donc d'un discours en situation, principalement monologique (E. Roulet *et al.*, 1985), d'une certaine longueur et dans lequel il est essentiel de tenir compte des paramètres de la situation de sa production (le destinataire, le but, etc.).

Zahnd, 1998, p.44

Ainsi, l'exposé et la story regroupent un aspect contextuel et un aspect textuel qu'il s'agit de prendre en compte dans le cadre de la transmission de savoirs. Tous deux sont des situations qui réunissent un exposant et son public (l'un en présence, l'autre un public qui visionne la production en différé) dans une situation inégale : l'énonciateur par son discours « tend à aplanir la dissymétrie initiale des savoirs relativement à l'objet traité » (Zahnd, 1998, pp.44-45). Ainsi l'exposant prend en compte de manière constante le destinataire et son bagage de savoir préexistant et par son action langagière maintient éveillé l'intérêt de ce dernier. En ce qui concerne l'aspect textuel-discursif, G. Zahnd (1998) distingue, entre autres, la cohésion du message assuré par les transitions entre chaque thème de la présentation, la structuration du message, la hiérarchisation des idées énoncées (organisateur temporel, adverbe, emploi des temps du futur), « l'introduction des exemples pour illustrer, clarifier ou légitimer le discours » (p.45).

La préparation et la production de l'exposé [de même que celui de la story] mobilisent donc des savoirs et des savoir-faire divers, relatifs à ses dimensions cognitives, linguistico-discursives, et contextuelles et concernant la transmission d'un contenu référentiel – objet d'un exposé, la maîtrise d'un répertoire de formes et d'opérations linguistiques sollicitées spécialement par ce genre de texte, ainsi que la régulation de la situation de communication particulière dans laquelle il se réalise. »

Zahnd, 1998, p.45

## 1.2 La story – définition

Si l'outil de la story s'associe pour la plupart à la définition préalablement donnée de l'exposé, celui-ci possède néanmoins des différences notables qui font de ce dernier une nouveauté qu'il s'agira de décrire dans ce travail. La story<sup>1</sup> est un type de publication vidéo/photo éphémère ne durant que quelques secondes (visible uniquement durant 24 h par le destinataire ou

---

<sup>1</sup> Story, nom féminin, anglicisme : vidéo de format très court ou image publiée par un internaute sur un réseau social et visible pendant une période limitée, Le Robert, <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/story>.



les abonnées et abonnés au compte en question) dont les réseaux sociaux en sont les précurseurs (Snapchat en 2011, Instagram en 2016 (Villaespesa et Wowkowych, 2021)). Ce média est communément utilisé pour partager « l'histoire » quotidienne des utilisatrices et des utilisateurs à d'autres avec la possibilité « d'éditer une story avant d'y ajouter du contenu ou de l'envoyer à un destinataire. Les options de modification comprennent du texte, des GIF, des émojis, des filtres d'images, des effets vidéo et encore d'autres fonctionnalités » (p.4).

Le média de la story dans le dispositif didactique que nous proposons se définit en tant que tel car il s'agira pour l'élève de produire des courtes séquences d'images audio et vidéo mises bout à bout, visionnées une seule fois à la fin du projet devant la classe. Dans la story, l'élève délivre oralement un savoir sur une langue étrangère (à choix) au public (la classe). Nous appelons ce projet *story* notamment dans le but d'initier un changement de perception de l'utilisation des réseaux sociaux chez les élèves : transmettre un savoir en plus de s'exposer soi-même. Ainsi, la visée communicative et didactique du dispositif de la story est présente de la même manière qu'elle l'est pour l'exposé oral défini ci-dessus. Nous précisons que la visée communicative constitue l'acquisition « [d']une maîtrise de procédés langagiers » (Zahnd, 1998, p.46) à laquelle se joint la possibilité d'ajouter des éléments d'édition de l'image et la visée didactique constitue la transmission d'un « vrai » savoir ou l'action sur les connaissances des élèves-public. Le dispositif *story* permet donc le développement de diverses compétences transversales prévues par le PER, les principales étant celles de la communication (« mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte » (CIIP, 2010, Capacités transversales, Communication<sup>1</sup>), de l'acquisition de stratégies d'apprentissages (« développer des stratégies renvoie à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces » (id.), et de l'acquisition de la pensée créatrice (« le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (id.).

Outre le format vidéo, les différences principales à noter et qui font du média story un dispositif didactique nouveau face à celui de l'exposé (par exemple) sont les suivantes : la durée,

---

<sup>1</sup> <https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#comm>

plutôt courte qui implique une transmission synthétique du savoir, la conceptualisation de la story (par le biais du story-board) permettant la structuration du propos de l'élève sans que celle-ci ou celui-ci n'ait de texte écrit devant elle, lui, la possibilité de « refaire » plusieurs fois les différentes séquences de la vidéo générant potentiellement une diminution du stress de la présentation en direct de l'exposé, l'utilisation d'un registre de langue entre le familier et le courant afin de garantir un oral naturel-spontané des élèves par l'usage de mots clés (story-board) et non pas par le support d'un texte suivi.

En effet, nous relevons de nos lectures (Gagnon *et al.*, 2017 ; Zahnd, 1998) que le travail de l'oral se couple très souvent par l'écrit dans une relation de subordination du premier au second et ceci dans le dispositif de l'exposé également. En effet, l'étude menée par Zahnd (1998) démontre que, même après la préparation des élèves à la structuration et conception de leur texte oral pour l'exposé, les élèves ne parviennent pas à se détacher de la lecture du texte à l'heure de la production orale. De cette manière, la chercheuse s'interroge (entre autres) sur quel genre de support l'exposé doit-il se présenter afin d'être opératoire, quels sont les éléments discursifs (énumération, éléments de structuration) qui se réalisent spontanément ou demandent une trace écrite. Elle conclut en proposant de faire travailler les élèves sur des exposés « qui se rapprochent de la parole spontanée tout en exploitant divers supports matériels tels que : notes, transparents avec certains éléments du texte [...] » (Zahnd, 1998, p.52) afin d'éviter une production orale non spontanée. Si Gabriella Zahnd se préoccupait, en 1998, de la place de l'écrit dans le travail de l'oral, cette question reste encore actuelle et, pour preuve, l'ouvrage collectif *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (Gagnon, *et al.*, 2017) y consacre toute sa troisième partie intitulée « Spécificité de l'oral et articulation oral/écrit pour l'enseignement » dans laquelle Paul Cappeau « plaide dès lors pour une approche élargie qui envisage les caractéristiques de l'oral pour elles-mêmes et tienne compte du mode de production » (p.24). Dans ce dispositif, nous proposons l'utilisation d'un story-board avec lequel les élèves organisent leur séquence vidéo (cadrage, durée) et y ajoutent des mots clés afin que leur discours se rapproche le plus de la parole spontanée.

Si la vidéo est souvent utilisée par les enseignants dans une démarche de pédagogie inversée et indiquée comme « un médium sans égal pour présenter de façon claire et structurée des notions souvent considérées comme complexes et abstraites par les étudiants » (Desparois et

Lambert, 2014, p.21), la pratique pédagogique du *digital storytelling* s'apparente à notre dispositif *story*. En effet, hormis le cadre de transmission de savoirs, le *digital storytelling* est souvent utilisé pour l'acquisition de compétences d'expression orale en langue première ou dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le *digital storytelling* peut se traduire par « mise en récit » en français et consiste en

a way to express ideas, beliefs and topics to listeners towards the use of technology and multimedia. In addition, digital stories promote storytellers acquire some integrated skills. Importantly, the storyteller learns to create stories using their voice and interpretation to be shared with others community. After that, self-expression can be encouraged and developed by the creativity of digital stories.

Idayani, 2019, p.37

Bien que le résultat concret du *digital storytelling* ne soit pas tout à fait semblable à celui du dispositif *story*, cet outil permet tout de même de poursuivre des objectifs similaires, dont : la promotion de la pensée critique et la réflexion personnelle et collective en rapprochant l'école et la société et en amenant les élèves à porter un regard critique sur le monde dans lequel ils vivent (Gregori Signes, 2014, p.238) et également « the development of linguistic communication skills, as well as information management, digital skills and learning skills; at the same time that encourages autonomy and personal initiative » (p.240).

Nous soulignerons que le développement de compétences digitales/numériques communes au *digital storytelling* et au dispositif *story* que nous proposons permet de tisser des liens avec les attentes du PER, plus précisément avec l'axe de l'éducation numérique de ce dernier<sup>1</sup>. En effet, le dispositif *story* élargit la palette des « médias traditionnels » en y ajoutant les réseaux sociaux qu'il s'agit pour l'élève d'appréhender de manière autonome comme sources d'informations et comme outils de création et de communication. L'acquisition de compétences en termes de savoirs et d'usage des médias prévu par le dispositif *story* est mis « au service d'une culture numérique et d'une citoyenneté numérique » (CIIP, 2022).

---

<sup>1</sup> Voir Figure 2, p.8 et <https://www.plandetudes.ch/web/guest/en/cg>.

## Réseau des objectifs d'apprentissage – Éducation numérique

	Médias	Science informatique	Usages
Cycle 1	S'initier à un regard sélectif et critique face aux médias... EN 11	Découvrir la science informatique... EN 12	Découvrir et utiliser des outils numériques... EN 13
Cycle 2	Développer son esprit critique face aux médias... EN 21	S'approprier les concepts de base de la science informatique... EN 22	Utiliser des outils numériques pour réaliser des projets... EN 23
Cycle 3	Analyser et évaluer des contenus médiatiques... EN 31	Poser et résoudre des problèmes en science informatique... EN 32	Exploiter des outils numériques pour collecter l'information, pour échanger et pour réaliser des projets... EN 33

Figure 2 : PER – Éducation numérique, réseau des objectifs d'apprentissage (CIIP, 2022)

### 1.3 Question de recherche

Notre travail s'intéresse aux représentations des futur·e·s enseignant·e·s du dispositif *story* dans le cadre de l'acquisition de compétences orales et de la transmission de savoir. Ainsi, il convient de définir le concept de « représentations ». Pour ce faire, nous nous inspirons de l'article de Jean-Claude Abric (1989) « L'étude expérimentale des représentations sociales » qui définit la représentation comme étant :

un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.

Abric, 1989, p.188.

L'approche par le biais des représentations sous-tend donc de s'intéresser à l'ensemble d'a priori, « de système de pensées préétablis, de schèmes interprétatifs » (id., p.189) en lien avec la population qui fera l'objet de notre recherche, soit les futurs enseignants et enseignantes. Nous soumettons au public cible de notre recherche le dispositif de la *story* non pas en substitut de l'exposé oral mais comme un outil didactique supplémentaire pour l'acquisition de compétences orales dans le but de pallier certaines difficultés que l'exposé présente,

d'enrichir ainsi les dispositifs du travail de l'oral et de connaître les représentations du futur corps enseignant. En effet, le manque de dispositifs pour l'oral que décrivent Gagnon *et al.* (2017) dans leur ouvrage constitue une réalité partagée par le corps enseignant, et il s'agit de découvrir la manière qu'ont les enseignants de s'approprier le dispositif dans ce contexte précis, c'est-à-dire via leurs a priori, leurs idées préconçues de la story.

Si la représentation est une façon de voir un aspect du monde, nous tenterons de découvrir comment elle se traduit dans le jugement et dans l'action du corps enseignant (Meyers et Martin, 2008, p.215) face au dispositif de la story. Ce dernier peut faire l'objet de certaines appréhensions voire être inconnu pour une partie du corps enseignant. Ainsi, il conviendra d'analyser les potentielles craintes ou inquiétudes dues à la non-maîtrise d'outil numérique (vidéo, montage), entre autres. Il conviendra également d'analyser les représentations liées à un potentiel engouement de cette approche par le corps enseignant et d'en comprendre les raisons. Enfin, cette étude nous permettra sans doute de procéder à des améliorations, des modifications du dispositif en tenant compte des représentations des personnes interrogées.

## 2 Démarche méthodologique

La démarche méthodologique retenue pour notre travail de recherche nous garantit une base de données dense et permet d'aborder l'étude des représentations d'un groupe constitué d'individus distincts, est certainement celle du focus group. En effet,

les focus groups constituent une méthode appropriée de recueil de données lorsque l'on s'intéresse aux représentations sociales car ils sont fondés sur la communication et celle-ci est au cœur de la théorie des représentations sociales. Moscovici (1984) précise que « nous pensons avec nos bouches », indiquant que la formation d'idées, de croyances et d'opinions s'insère dans et par la communication.

Kitzinger, Markova et Kalampalikis, 2004, p.239

Ainsi, les conversations menées lors de focus groups nous permettront de comprendre comment les participantes<sup>1</sup> investissent le sujet, sont-elles inquiètes ? passionnées ? et pour quelles raisons, sont-elles intéressées à mettre en pratique le dispositif présenté, si oui, ou non, pourquoi et comment ? Il s'agira par la suite d'analyser le contenu (par thèmes) de ces données conversationnelles et, si cela s'avère utile, de s'intéresser à la manière dont les participantes s'expriment et discutent leurs idées. De cette manière, on dégagera des données conversationnelles certaines dynamiques discursives, c'est-à-dire : les divergences, les convergences ainsi que les opérations neutres (Lefébure, 2011, p.410). En effet, P. Lefébure rappelle que l'unité d'analyse se place au niveau dynamique des interactions. Autrement dit, le groupe est constitué « pour valoir comme contexte (au sens de configuration d'acteurs) permettant des interactions entre individus (production dynamique) » (p.403) et l'unité d'observation est ce même groupe sans que l'intérêt porte sur les individus en particulier. De cette manière, il convient de configurer un groupe sans laisser au hasard la sélection des enquêtées, car cela nous permet également de définir l'univers de contraintes, les limites des données récoltées, c'est-à-dire les limites des interprétations des analyses a posteriori.

Dans la configuration du groupe d'enquêtées, nous avons fait participer des futures enseignantes en finalisation de leur formation HEP avec comme dénominateur commun l'enseignement du Français au Cycle 3. Nous avons pris connaissance, en amont du focus group, des

---

<sup>1</sup> Nous changerons la forme du masculin générique utilisée jusqu'alors pour la forme du féminin générique, et ce jusqu'à la fin de notre travail, car au sein du public d'enquêtées se trouvait une majorité de femmes (5) pour 1 homme. De plus, nous avons préalablement demandé l'accord de A (de genre masculin) pour nous référer au groupe de la sorte.

éléments qui peuvent constituer des variables supplémentaires, soit leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, les autres disciplines enseignées et leur genre. Le fait que le public cible ne jouisse pas encore d'un bagage d'expériences (en nombre d'années) pourrait donner lieu à des représentations moins conventionnelles, des propositions « plus originales » et enjouées que si le public cible avait déjà été confronté et, éventuellement, par trop normé du fait de leur expérience. Concernant le nombre de participantes, la rencontre a eu lieu avec six personnes, c'est-à-dire un nombre restreint (les focus groups pouvant aller jusqu'à douze personnes selon les études) pour faciliter le suivi des échanges et favoriser un climat de confiance entre les participantes. En effet, la collaboration n'est pas souvent favorisée au sein du corps enseignant, exposer leurs pratiques, leurs idées, ou leurs a priori sur leur pratique peut leur paraître inhabituel. De plus, comme le groupe réunit des futures enseignantes, ayant un bagage d'expérience encore faible, il se peut que les participantes ne se sentent pas forcément sûres d'elles à l'heure de partager et confronter leurs représentations. Nous avons adopté le rôle d'observatrice qui nous a permis d'analyser sans intervenir dans la récolte de données<sup>1</sup> en sachant que notre subjectivité, soit notre bagage représentationnel, influencera (déjà) la lecture de ces dernières et leur analyse (De Lavergne, 2007, 37).

Comme mentionné plus haut, les données récoltées sont de nature conversationnelle (suite à l'enregistrement audio du focus group) et apparaîtront dans le corps du texte sous forme de citations dans la partie de la présentation ainsi que dans l'analyse des résultats. Nous introduirons les citations par une lettre majuscule (allant de A à G) correspondant à chacune des participantes, dont en voici la liste :

- A - enseignant de français, histoire, plusieurs remplacements de longue durée en allemand, et 1 an d'expérience (dans le cadre des stages HEP)
- B - enseignante de français, 2 ans d'expérience (idem A)
- C - enseignante de français et latin, 2 ans d'expérience (idem A)
- D - enseignante de français et anglais, 2 ans d'expérience (Idem A)
- E - enseignante de français et histoire de l'art, 2 remplacements de longue durée en secondaire 2 et 1 an d'expérience (idem A)
- F - enseignante de français et histoire de l'art, 2 remplacements de langues durée en secondaire 2 et 2 ans d'expérience (idem A)

---

<sup>1</sup> Pour plus de précisions quant à la procédure, le protocole du focus group est proposé en Annexe 2.

## 3 Résultats

Dans cette troisième section, nous présenterons les résultats de notre récolte de données et en ferons une analyse et interprétation. Nous procéderons, en premier lieu, par la description des résultats des échanges qui ont eu lieu dans le focus group, puis, en second lieu, par l'analyse (à la lumière de la littérature) et l'interprétation de ces derniers.

Nous relèverons les avantages et inconvénients du dispositif *story* qui ont été soulevés en comparaison à celui de l'exposé oral, puis les éléments à propos de la praticabilité ou l'adaptation du dispositif de la *story* en classe et, enfin, les autres éléments divers regroupant : les effets sur la représentation des élèves des réseaux sociaux, les effets sur la représentation qu'ont les élèves de l'enseignante et qu'ont les enseignantes des enseignantes et la représentation du travail de l'oral, de la *story* et son évaluation.

### 3.1 Description des résultats

#### 3.1.1 Avantages et inconvénients du dispositif *story* face au dispositif de l'exposé oral

Les éléments positifs et négatifs que relèvent les participantes sont répertoriés et détaillés dans le tableau en Annexe 3. Nous avons regroupé les différents points essentiels en trois catégories : l'aspect immédiat et non immédiat des dispositifs, l'aspect créatif et l'aspect technique et éthique. À chaque avantage et/ou inconvénient de la *story* ne correspond pas forcément un point négatif et/ou positif pour l'exposé : s'ils n'ont pas été traités en focus group, ces derniers n'apparaîtront pas. Nous décrivons ici les points essentiels qui ressortent de cette comparaison des deux dispositifs.

La première catégorie dont nous nous occuperons est celle de l'aspect immédiat de l'exposé et non immédiat de la *story*. Nous relevons que l'aspect non immédiat du dispositif *story* est considéré par une majorité des participantes comme un avantage face à l'aspect immédiat de l'exposé. L'aspect non immédiat est caractéristique du dispositif *story*, car c'est avant tout un travail de séquençage, de tournage et enfin de montage non figé dans le temps alors que l'exposé est immédiat, éphémère, il n'a lieu qu'une seule fois. Autrement dit, « *à l'inverse de l'exposé ou c'est un peu en one shot, bah là ils peuvent- aussi avoir du recul, ils peuvent avoir finalement- on peut parler du statut de l'erreur aussi euh : tester des choses différentes, faire des choix, refilmer des choses* ». Comme le mentionne C, cette possibilité de multiplier les



prises lors du tournage génère à son tour une modalité de discours différente de celle de l'exposé (lecture) et revêt une apparence plus naturelle et plus spontanée : « *l'élève parlait super naturellement par rapport à ce qu'on entend des fois dans des exposés où vraiment ils sont en train de lire qu'ils sont mal à l'aise ils sont devant toute la classe et cetera* ». Il est évident que l'absence d'un public permet aux élèves de développer une certaine aisance face à la caméra plutôt que devant un public d'une vingtaine d'élèves. Cependant, l'immédiateté de l'exposé permettrait selon D de pallier à la potentielle perte de temps lors de multiples prises vidéo par les élèves soucieux de bien faire et, ainsi, ne constituerait qu'« *un gros moment de stress mais c'est une fois et c'est terminé puis après ils peuvent passer à autre chose* ».

En termes d'évaluation et d'auto-évaluation des élèves, la possibilité de se revoir qu'offre la story est accueillie comme un avantage important face à l'exposé. En effet, cela facilite l'évaluation de l'enseignante, permet également aux élèves de se revoir, gagner confiance (« *c'est vrai que ça peut peut-être leur permettre de gagner confiance à se voir parler et tenir un discours et se dire que c'est pas si terrible que ça* »). La méconnaissance technique des enseignantes est relevée comme point négatif principal et s'accompagne d'un sentiment d'illégitimité pour certaines d'entre elles (« *Comme c'est quelque chose que j'ai jamais fait comment est-ce que moi je ferais pour leur enseigner ça ou les amener à ça ?* »).

L'aspect créatif constitue la deuxième catégorie au sein de laquelle s'oppose les deux dispositifs. Les participantes sont d'accord pour déclarer qu'il existe plus de possibilités pour développer une compétence de créativité par le biais de la story que par le biais de l'exposé : « *ils peuvent ajouter des images, peut être des petits titres, je trouve qu'y a quelque chose de très créatif* ». La créativité est mentionnée également par la recherche d'une posture de présentation « *déjantée* » ou « *fun* » qui serait complémentaire à une posture plus « *professionnelle* » ou encore « *formelle* » de l'exposé.

En dernier lieu, mentionnons l'aspect technique et éthique comme troisième catégorie qui exposent les avantages et inconvénients des deux dispositifs. Pour toutes les participantes, le dispositif de la story constitue un désavantage. En effet, les participantes ont relevé que la story pose la question du droit à l'image où la possibilité d'être confrontées à un refus d'élève de se filmer et montrer en classe existe. Il faut alors trouver des solutions pour répondre à ce refus et ceci sans créer d'inégalités au risque de laisser tomber la séquence (« *il y a un risque*

*légal en fait là tu peux te retrouver avec un élève qui dit "pas moyen, je veux pas que vous me filmiez" »). Puis, concernant l'acquisition de compétences de production orale, C relève que le volume de voix ne peut pas être travaillé et que cela constitue un problème récurrent lors de discours oraux, et d'ajouter : « et là y a aussi le problème matériel, de savoir si ils ont tous accès à un téléphone ou non, si ils ont tous accès à des ordinateurs pour faire le montage (..) ça pour moi c'est quand même une potentielle source d'inégalité (..) ».*

### 3.1.2 Praticabilité et adaptation en classe du dispositif story

Nous expliciterons dans ce point les données à propos de la praticabilité et les adaptations du dispositif en salle de classe qu'ont mentionnées les participantes du focus group. Celles-ci sont de manière générale des considérations de l'ordre de précautions à prendre et des questionnements quant à l'utilisation du story-board comme moyen de structurer/séquencer la story. Nous avons laissé volontairement de côté les éventuels commentaires qui concernent des propositions ou des questionnements quant à l'évaluation du dispositif, car ces derniers traitent plus du travail de l'oral en classe que du dispositif *story* en particulier. Dans la mesure du possible, nous décrivons ici, les données conversationnelles, dans l'ordre chronologique d'apparition au sein des interactions du focus group.

En premier lieu, le souci que toute la classe parte sur un pied d'égalité en termes de connaissances techniques d'un logiciel vidéo pour effectuer le montage, séquençage est évoqué, mais ne fait pas l'unanimité au sein du groupe. Pour l'une (D), il est important d'enseigner aux élèves le fonctionnement d'un logiciel comme cadre de la séquence (« *tant qu'on a un cadre et puis des bases qui leur faut pour réussir, tout ce qui a en plus, c'est du bonus !* ») tandis que pour A, les élèves doivent se frotter au logiciel en cherchant ce dont ils ont besoin pour en comprendre le fonctionnement (« *je leur donne même pas tant d'indications que ça parce que c'est le genre de truc que t'apprends en faisant, enfin (..) quand ils te posent des questions tu peux leur montrer des choses mais c'est beaucoup à trifouiller dans le domaine des possibles qu'ils apprennent.* »). Dans le même genre de préoccupations, C mentionne le fait qu'il faille mettre à disposition de tous les élèves le matériel nécessaire pour ne pas créer d'inégalité : « *ça pour moi c'est quand même une potentielle source d'inégalité (..) si on leur demande de faire ça il faut pouvoir mettre des moyens à dispositions pour ceux qui les ont pas déjà.* ».

En deuxième lieu, le groupe s'interroge sur la manière d'aborder le dispositif *story* en salle de classe sans tomber dans une tâche scolaire rébarbative mais, au contraire, privilégier l'aspect « déjanté » (A). Pour « *apprendre à se vendre* ». A préconise d'introduire le projet aux élèves en leur demandant d'y mettre du « *fun* » parce que « *le propre de la capsule qui fonctionne dans la story, c'est celle qui est déjantée, c'est celle qui sort un peu de l'ordinaire* ». Pour « *atteindre un niveau de fun* » ou encore « *une forme un peu hybride : cool pis en même temps transmission de savoir* », différentes solutions, issues des moyens qu'offrent les réseaux sociaux, sont proposées ensuite par les participantes. D propose l'utilisation de modèles issus du réseau social TikTok en lien avec des chansons, puis E jouerait avec un certain décalage entre le stéréotype du réseau social et le savoir à transmettre. La dernière solution abordée est celle d'inspirer les élèves en leur montrant des exemples de *story* déjantée ou encore leur faire soi-même un exemple de *story*.

Le questionnement qu'abordent en troisième lieu les participantes est celui du risque légal, celui du droit à l'image lorsqu'il est question que les élèves se filment et que soient montrées les images en classe. C'est un sujet épineux, à prendre avec des pincettes, mais auquel les participantes proposent différentes adaptations du dispositif afin qu'il soit praticable même dans ce genre de cas. L'apparition des mains de l'élève peut faire travailler d'autres compétences ou l'utilisation d'un masque « *du coup tu dois être plus expressif par d'autres moyens. t'as pas besoin de contrôler tes émotions faciales mais t'as d'autres critères qui entrent en jeu* », l'utilisation de filtre afin de dissimuler le visage et le rendre méconnaissable. Les participantes ne reculent pas devant les risques de refus et trouvent bon nombre de solutions.

En dernier lieu, les participantes abordent la préoccupation quant à l'utilisation et le bon fonctionnement du *story-board*. Ce questionnement s'articule en plusieurs phases. Notons premièrement que A nous fait part de sa propre expérience d'utilisation du *story-board* et observe que les élèves « *s'en saisissent mal* », « *très souvent ils le font mal. enfin ils s'en fichent (..) ils sont « ah ! il faut encore qu'on fasse un storyboard* ». Ainsi, le *story-board* n'est fait qu'à la fin du tournage et de manière bâclée. L'utilisation du *story-board* en amont et en guise de structuration et organisation de la vidéo échoue selon A. Les avis divergent à propos de l'utilisation du *story-board*. La deuxième phase de l'interaction a pour but de souligner tout de même l'utilité du *story-board*, pour E, si la rigueur d'un cinéaste n'est pas de mise par les

élèves, cet outil peut tout de même servir « à *mettre un peu d'ordre et un petit peu de d'organisation* » et B de rajouter que l'outil pourrait être présenté comme facultatif laissant ainsi le choix aux élèves (« *peut-être que certains vont avoir justement besoin de cette rigueur-là et ne vont pas le faire comme on rendrait un devoir, mais ils vont prendre quelques notes* »). Le commentaire de B dirige l'interaction vers la troisième phase, celle du transfert de l'outil du story-board vers d'autres tâches que celle de la production orale : la structuration d'un texte écrit (dans le cadre de rédaction ou de dissertation) par exemple.

### 3.1.3 Autres

D'autres éléments sont apparus dans le focus group sans que nous avons prévu de soulever ces problématiques : les effets sur la représentation des élèves des réseaux sociaux, les effets sur la représentation qu'ont les élèves de l'enseignante et qu'ont les enseignantes des enseignantes et la représentation du travail de l'oral, de la story et son évaluation. Au vu du contenu important de données conversationnelles pour chacune de ces trois catégories, nous distinguerons, ci-dessous, les sous-catégories qui nous permettront de nous y référer plus précisément lors de l'analyse et de l'interprétation.

#### **Utiliser la story : effet sur la représentation des élèves des réseaux sociaux**

Il nous paraît important de relever cette thématique (ainsi que les suivantes), car elle souligne le lien, que le dispositif *story* entretient, à divers égards, avec les visées d'apprentissage de l'éducation numérique (PER) notamment l'axe des médias. Les médias se définissent par une pluralité des sources, dont font partie les réseaux sociaux, et il apparaît que le dispositif *story* peut aider les élèves à développer « [leur] capacité à s'informer de manière éclairée, en distinguant informations vérifiées, informations officielles, fausses informations, rumeurs et mensonges » (CIIP, 2022, p.8). Dans ce sens, le dispositif *story* favoriserait un changement ou, du moins, un effet sur la représentation des élèves des réseaux sociaux, présenté comme source d'information ou potentielle plate-forme où les élèves pourraient transmettre un savoir.

#### **« briser les frontières maison/salle de classe »**

La thématique des effets sur la représentation qu'ont les élèves des réseaux sociaux est abordée en premier lieu comme un moyen pour faire « *tomber les frontières* » entre ce qui se fait

au quotidien à domicile ou à l'extérieur sur/avec les réseaux sociaux et ce qui peut se faire sur/avec les réseaux sociaux en salle de classe. Au-delà d'un changement de représentation qu'ont les élèves des réseaux sociaux, pour E, cela permet une posture de l'enseignante en proximité avec les élèves plutôt que la posture distante paraphrasée en ces termes : *« ça c'est votre truc et moi j'y comprends rien et en fait ça reste en dehors de l'école ».*

Cependant, cette utilisation en salle de classe peut impliquer un risque de saturation d'écran, de réseaux sociaux pour les élèves. Selon F, l'utilisation faite en classe des réseaux sociaux est différente de celle dont les élèves ont l'habitude. En effet, *« puisqu'ils [les élèves] sont acteurs et pas juste spectateurs passifs à voir défiler des vidéos, c'est vraiment eux. il y a un côté créatif et je pense que dans ce sens-là je pense pas que ce soit redondant avec ce qu'ils vivent à la maison. ».*

#### **« se réapproprier le média story comme outil informatif »**

L'utilisation de la story permet d'opérer un changement de représentation du média story et peut-être des réseaux sociaux en général, d'une plate-forme où on s'expose soi-même plutôt liée à l'apparence à une plate-forme de contenus informatifs (déjà existants mais souvent inconnus des élèves).

Comme le relève D, *« ça leur montre aussi que ces outils-là peuvent être utilisés pour des contenus autrement plus informatifs que ce qu'ils regardent sans doute sur tiktok, donc ça prouve juste que le médium peut tout à fait leur convenir puis le contenu faut un regard critique par rapport à lui aussi ».* E utiliserait même les contenus informatifs se trouvant déjà sur les réseaux sociaux comme complément à son cours, dans le but de montrer la fiabilité et la validité de certains comptes. E ajoute qu'utiliser le dispositif story est à accompagner d'une réflexion explicitement guidée sur les médias informatifs et plus précisément sur comment se réapproprier les réseaux sociaux et le média story en particulier dans le but de réduire l'impression « fun » du dispositif : *« enfin voilà, donc on a en fait beaucoup d'informations dans ce format-là et donc comment on se réapproprie ça aussi, comment on a une réflexion sur le média aussi en tant que tel. donc je pense, peut-être d'autant plus au lycée, mais même pour des plus jeunes, c'est intéressant d'avoir en amont, peut-être, le « pourquoi on va faire ça » et c'est pas « que pour vous faire plaisir ».*

## Utiliser la story : effet sur la représentation qu'ont les élèves de l'enseignante et qu'ont les enseignantes des enseignantes

Amener l'outil story en classe a également soulevé au sein du focus group la crainte de paraître de « vieux profs » si le dispositif *story* était présenté de manière « ringarde » et peut-être ne pas être prise au sérieux par d'autres membres du corps enseignant. Au vu de cette préoccupation, il est clair que l'utilisation du dispositif *story* possède un effet sur la représentation qu'auraient les élèves des enseignantes et un effet sur la représentation qu'auraient les enseignantes des enseignantes.

Effectivement, il est légitime de questionner l'image que le corps enseignant projette lorsque celui-ci utilise un outil que connaissent mieux les élèves mais il semble aussi évident qu'il est du devoir de l'école (dans le cadre de l'éducation numérique petit à petit mise en place) d'armer les élèves de meilleures compétences afin d'utiliser ces outils en sécurité et efficacité.

L'École est directement concernée par des modalités de création et de diffusion des savoirs liés au numérique. Le développement de pratiques innovantes au cœur des disciplines traditionnelles passe en particulier par le numérique et des améliorations pédagogiques directes (comme le soutien à des besoins éducatifs particuliers) sont rendues possibles pour l'ensemble des disciplines.

CIIP, 2022, p.6.

### « être des vieux profs », « paraître has been »

Les participantes relèvent qu'elles ignorent certaines choses, dont la durée d'une story sur le réseau social TikTok, durant leurs interactions, cela semble ne pas les surprendre et donnera lieu à un auto-jugement « *on est quand même des vieux profs* » à entendre comme « dépassés », en riant. Cette constatation sera secondée par la crainte de C de présenter le dispositif *story* à sa classe et que cela produise une représentation qu'ont les élèves d'elle de « *tu sais la vieille qui essaie de faire jeune, d'être dans un truc un peu condescendant de « les enfants aujourd'hui on va faire des story* ». Finalement, les participantes traitent de la possibilité de paraître « has been » face aux élèves en leur présentant le dispositif *story* qui pourrait, avec le temps, n'être déjà plus à la mode, « *on sera repassé à un modèle, genre des Vine de 6 secondes et ils vont être en mode « oh on va faire un truc qui est super vieux » du coup et ça ne va pas avoir l'attrait qu'on imagine que ça aurait là maintenant.* » Les participantes terminent

sur l'inévitabilité de pouvoir rattraper les élèves en termes d'actualisation des dispositifs et de l'acceptation de leur condition « plus âgée » face aux élèves et leur représentation.

### **La représentation du travail de l'oral, de la story et son évaluation**

Les participantes s'interrogent sur la représentation du travail de l'oral et de la modalité d'évaluation qui, bien souvent, est un prétexte à augmenter une moyenne, ou à une bonne note. Ce lien direct entre oral et bonne note semble tout à fait corroborer le fait que le corps enseignant ne possède pas les outils pour se saisir de l'oral comme discipline en soi et « contourne les difficultés, en se tournant soit vers des critères d'évaluation fort généraux ou teintés par les pratiques en matière d'évaluation de l'écrit » (Gagnon, Bourhis et Bourdages, 2019, p.1). Nous le mentionnions dans la problématique, l'oral est un objet d'apprentissage et d'enseignement complexe par sa diversité et cela implique de trouver des dispositifs adéquats pour son acquisition.

#### **« Illégitimité »**

Le dispositif *story* pose la question inévitable du savoir préalable pour l'enseignante des outils numériques et du concept de la story. Avant d'avoir vu le modèle vidéo montré en introduction au focus group, B mentionne qu'elle se sentait illégitime face à l'enseignement et l'évaluation d'un tel dispositif. On remarque qu'elle sous-estimait ses compétences, car une fois le modèle de la story d'élève visionnée, celle-ci revoit son jugement et s'en sentirait capable : *« comme je vois ce que c'est une story, mais j'en ai jamais faite, je me disais, « est-ce que les élèves ils vont mieux savoir utiliser ça que moi ? », et comment est-ce que je les juge sur quelque chose qu'ils maîtrisent mieux que moi ? après, en voyant je me dis « ça va », je crois que ça j'arriverais à le faire aussi. »*

#### **« Le travail de l'oral : modalité d'évaluation »**

L'évaluation, comme le soulève B par son sentiment d'illégitimité, est beaucoup questionnée, certes différemment, par toutes les participantes pendant le focus group. En effet, A déclare : *« j'aurais une réticence, mais, de bête prof un peu vieux con comme ça où je me dis, mais au fond, est-ce que c'est possible de se planter sur un exercice comme ça ? enfin, vous voyez ce que je veux dire, je dis pas qu'il faut qu'ils se plantent et je veux pas leur faire de piège mais*

*est-ce qu'un élève peut faire une insuffisance ?* ». Ce à quoi C ajoute que l'acquisition de compétences orales et leur évaluation sont bien souvent utilisées « *par des profs pour remonter les moyennes* ». Les participantes relativisent sur la « gravité » de donner des bonnes notes pour ce genre de travail demandé aux élèves, ne serait-ce pas quelque chose « *à célébrer je trouve non ? s'il n'y a pas d'insuf. ?* ». La valorisation de toute la classe et à la fois celle de chacun des projets est également mentionnée afin de réduire la crainte des bonnes notes pour tout le monde « *à la pelle* » que A mentionnait au début. Les participantes s'accordent sur le fait que si les critères d'évaluation sont choisis de manière à évaluer toutes les compétences dont feraient partie l'implication/l'investissement des élèves cela permettrait de pallier à l'attitude de « *tire-au-flanc* » possible : « *si leur implication dans la préparation de tout ça c'est aussi évalué, ben ils vont aussi s'impliquer et puis enfin, j'ai l'impression que c'est un truc assez total du coup.* »

Après la crainte de la bonne note « *pas méritée* », les participantes relèvent que la charge de corrections semble peu lourde mais qu'il faut toutefois prendre du temps sur la conception d'une grille critériée ad hoc. Le format vidéo de la story « *c'est plus facile d'évaluer parce qu'on peut : revoir la vidéo* » mais un problème demeure en termes de critère : « *le fameux point, originalité dans lequel tu mets tout et rien* ». En effet, si le dispositif story permet un certain aspect « *déjanté* », les participantes s'interrogent sur l'éternel problème de la subjectivité du critère d'originalité (« *est-ce que t'as vraiment une ligne dans ta grille qui dit « niveau de fun » et t'as des points qui sont attribués à ça?* ») auquel elles ne trouvent pas de réponse claire.

### **« La story : complément ou supplément à l'exposé ? »**

Depuis la première mention du dispositif story comme « *complément* », le reste des interactions s'accorde sur le fait que ce dernier doit s'appréhender comme un complément à l'exposé (ou à d'autres projets : « *c'est vrai que c'est non seulement un bon complément à l'exposé en tant que tel, mais aussi un complément à la création vidéo en général* »), car ces derniers ne travaillent pas exactement les mêmes compétences : « *il y en a certaines qui ont l'air d'être les mêmes et pour autant, comme on disait là, cette élève a une aisance très différente devant la caméra qu'elle aurait peut-être eu dans un exposé.* » Les participantes B et C se mettent d'accord quant à la complémentarité des deux dispositifs « *à des moments différents* » c'est-à-



dire que « *c'est pas parce qu'il ont fait une story une fois qu'on va pas entraîner l'oral à d'autres moments, ou le théâtre ou l'impro ou : »*.

### 3.2 Analyse et interprétation des résultats

La plupart des différences entre exposé et story que nous relevions dans notre problématique ont été abordées par les participantes, il s'agira maintenant de commenter chacune des trois catégories : l'aspect immédiat/non immédiat, l'aspect créatif et, enfin, l'aspect technique et éthique, en regard à ce que nous mentionnions en introduction ainsi que dans notre problématique.

#### 3.2.1 Avantages et inconvénients du dispositif *story* face au dispositif de l'exposé oral

Mentionnons brièvement que les avantages et inconvénients soulevés par les participantes répondent à l'idée que les deux dispositifs sont complémentaires et non pas substitués, car, selon eux, les deux dispositifs ne travaillent pas toujours les mêmes compétences.

L'aspect non immédiat est relevé par les participantes par le biais de différents arguments et avantages en faveur de la story dont le premier se réfère à la nature du discours, soit la visée communicative du projet story. En effet, si nous présentions les visées communicatives et didactiques des deux dispositifs dans notre problématique, les participantes se rejoignent sur le fait que l'outil *story* permet une modalité de discours s'apparentant plus à une discussion-explication naturelle, qui, à son tour, garantit une meilleure appropriation et transmission du savoir de la part des élèves. Dans ce sens, nous soulignons les propos de C : « *j'avais plus l'impression qu'elle était dans une discussion où elle expliquait vraiment les choses* ». Selon nous, l'adverbe « vraiment » indique que l'enseignante C considère le discours de l'élève comme une réelle transmission de savoir approprié et, par conséquent, s'oppose à la lecture « malaisante » souvent symptomatique de l'exposé que C mentionne juste après. Qui dit lecture, dit texte écrit : nous pouvons mettre en parallèle cette considération avec le problème récurrent de la subordination de l'oral au texte écrit (Zahnd, 1998) abordé dans notre problématique. Cette préoccupation semble être également partagée par les participantes du focus group qui relèvent l'avantage de pouvoir refaire un nombre illimité de fois les séquences vidéo et permet aux élèves de se détacher d'un support texte écrit générant une certaine aisance orale. En effet, la possibilité de revoir, refaire, essayer différentes choses modifie le statut de l'erreur (elle est ainsi relativisée – l'élève teste plusieurs fois sans que cela n'ait d'impact sur

l'évaluation finale), diminue par conséquent la pression et le stress de l'élève, et finalement, peut constituer un gain de confiance lors de la (re)visualisation du résultat comme le mentionnent B et F (voir tableau en Annexe 3).

Un élève déclare, suite à sa participation à un projet de *digital storytelling* – dispositif assez similaire à celui de la story que nous mentionnions dans la problématique possède ce même avantage :

It helped a lot that I could delete because I had to record it like twenty times.»  
During the recording phase of the project, Andrew noticed errors in pronunciation and language construction and thus re-recorded his story until he was satisfied with his product.

Castaneda, 2013, p.58.

Enfin, le dispositif *story* prévoit de tourner des séquences en absence de public direct puis d'être montré à un public dit « proche » auquel on s'adresse dans un registre de langue plutôt courant. Ces deux caractéristiques rendent le discours plus naturel et spontané alors que le dispositif de l'exposé privilégierait (selon les participantes) l'usage d'un registre soutenu/formel et une posture plus professionnelle – compétence importante à apprendre dans le cadre de la production orale.

Dans la représentation des participantes, les deux dispositifs n'entreraient pas en conflit. Bien au contraire, ces derniers sont appréhendés dans leur complémentarité : la posture professionnelle et l'aspect immédiat de l'exposé demandent une maîtrise différente des processus langagiers que le contexte du dispositif de la story. Si à plusieurs reprises, la non-immédiateté de la story caractérisée par le montage, le séquençage, l'absence d'un public direct (entre autres) est indiquée comme un avantage face à l'exposé, certains inconvénients sont tout de même soulevés par les participantes.

Nous relèverons surtout la crainte de D à propos de la perte de temps potentielle lors du tournage des séquences. En effet, par souci de bien faire les élèves pourraient perdre trop de temps à la réalisation de leur séquence, d'autant plus si le travail de tournage se fait à domicile. Le dispositif de l'exposé constitue donc un avantage car « *c'est un gros moment de stress mais c'est une fois et c'est terminé puis après ils peuvent passer à autre chose.* »

Quant à l'aspect créatif, il semblerait que le focus group s'accorde sur le fait que le dispositif de la story atteint plus facilement l'objectif didactique (transmettre un savoir) et communicatif grâce aux possibilités de création que ce dernier offre. En effet, E se dit conquise par la multiplicité de choix esthétiques-créatifs que permet le support vidéo de la story et les compare aux supports visuels des exposés se limitant aux posters ou PowerPoint.

Nous relevons également des interactions du focus group que la story permet la cohabitation de titres/sous-titres, images, sons, apparition en selfie, édition de l'image par l'ajout de filtres pouvant, notamment, permettre l'aspect « déjanté » dont parle A. Les éléments créatifs mentionnés précédemment constituent certainement un tremplin à la visée didactique, c'est-à-dire à celle de la transmission de savoir, que A mentionne en ces termes : « *le propre de la capsule qui fonctionne dans la story, c'est celle qui est déjantée, c'est celle qui sort un peu de l'ordinaire et je pense que d'attirer leur attention sur le fait qu'il faut apprendre à se vendre et à être- là tout d'un coup, on est dans un dans un savoir qui est transposable à peu près n'importe où* ». Autrement dit, l'action de la story sur les connaissances des élèves-public a lieu plus rapidement et ce, grâce aux moyens esthétiques et créatifs qui éveillent la curiosité, l'attention, l'intérêt du public. De plus, A souligne qu'en termes de communication, la story permet l'acquisition de différents outils numériques des réseaux sociaux secondé par l'acquisition de compétences de création de contenu qui attise l'intérêt des *followers*, « apprendre à se vendre ». À l'heure où les réseaux sociaux font partie du quotidien des élèves, les compétences communicatives et didactiques « *transposables n'importe où* » que véhicule (entre autres) la story semblent indispensables. A désigne ce savoir comme « *transposable partout* » et il n'est pas surprenant de retrouver ceci dans les intentions de l'Éducation numérique dans le PER qui prévoit de doter les élèves d'une culture numérique dont « les compétences et les comportements qui en découlent constituent un maillon essentiel du parcours scolaire des élèves, mais aussi une des clés de leur insertion professionnelle et sociale » (CIIP, 2022, p.6). Nous le voyons bien, les compétences numériques sont transposables à différents niveaux et permet d'offrir de « multiples opportunités à l'élève d'appréhender des apprentissages disciplinaires ».

Nous aborderons en dernier lieu l'aspect technique et éthique de la story dans lequel apparaissent majoritairement des inconvénients de la story face à l'exposé. Il semblerait que le

droit à l'image constitue le problème majeur du dispositif *story*, tandis que l'exposé n'implique pas ce genre de problème (comme l'indique C) certainement parce que ce dispositif est ancré depuis bien longtemps dans l'enseignement. Ainsi, avec la mise en place du dispositif *story* en classe, les enseignantes risquent d'être confrontées à un refus d'élèves tant au niveau du tournage que du visionnage en classe. Comme tout dispositif, la *story* demande d'anticiper un minimum avant sa mise en place. Cela dit, les participantes du focus group ne semblent pas découragées par cette possibilité et mentionnent différentes solutions dans le but que n'apparaisse pas le visage de l'élève qui s'opposerait. Comme ces solutions font partie des adaptations du dispositif en classe, nous traiterons ceci plus en détail dans le point suivant (3.2.2). Bien que le refus d'un élève à se filmer et être montré constitue un inconvénient du dispositif *story*, l'utilisation de l'outil *story* permet de thématiser avec les élèves les sujets tels que « la protection de la personnalité, [le] droit d'auteur et des données », problématique récurrente et nécessaire afin de favoriser une utilisation autonome, critique, responsable des réseaux sociaux par les élèves.

Concernant l'aspect technique, nous relevons avant tout le problème du matériel qui peut potentiellement être une source d'inégalité entre les élèves. En effet, il semble important pour les participantes que l'utilisation de moyens numériques ne soit pas un facteur qui creuse le fossé des inégalités entre les élèves dans la classe. Relevons que si le PowerPoint et le poster ont été mentionnés comme moyens créatifs pour l'exposé, il ne reste pas moins que ce genre de matériel demande aussi, de la part de l'enseignant, d'en anticiper l'utilisation et de donner les moyens à chacun·e·s de ses élèves de manière égale pour y parvenir. Finalement, C relève que le dispositif de la *story* ne permet pas l'acquisition de compétences orales tel que le volume de voix. Le dispositif *story* ne permet donc pas l'acquisition de toutes les compétences du langage oral, et se doit d'être complété par d'autres formes de dispositifs, peut-être l'exposé qui, grâce à l'immédiateté de l'oral entraîne l'utilisation d'un volume de voix adéquat face à un auditoire.

### 3.2.2 Praticabilité et adaptation en classe du dispositif *story*

Les participantes ont réfléchi à propos de l'adaptation du dispositif pour leur salle de classe afin de le rendre praticable. Une des précautions que D prendrait avant de lancer les élèves dans leur *story* est celle de leur présenter et donner accès à un logiciel permettant de faire le

montage des séquences. En effet, il s'agit aussi, dans ce cas, d'éviter que les élèves se retrouvent dans des positions d'inégalités si l'un·e ou l'autre possède au préalable déjà des connaissances d'applications ou de logiciel pour le montage de séquences vidéo. Introduire en classe un logiciel pour toutes et tous permet que les connaissances préalables de certain·e·s ne soient plus considérées comme source d'inégalité mais « *du bonus* » comme le mentionne D. De plus, les élèves ayant déjà des compétences des outils numériques (logiciel de montage) peuvent aider les personnes n'en ayant pas et créer ainsi une dynamique de coopération en classe. De la représentation de D se dégage une recherche d'horizontalité où coopération entre élèves, prise en compte et valorisation des savoirs préalables des élèves par l'enseignante viendraient compléter, voire améliorer le dispositif. Autrement dit, une ébauche de classe inversée serait possible au sein de ce dispositif.

Selon A, et selon ses expériences précédentes en vidéo avec ses classes, il ne serait pas nécessaire de donner d'indications, mais proposer simplement un logiciel avec lequel les élèves travailleraient, avanceraient à tâtons en essayant différentes choses. A préconise la recherche, le « *triffouillage* », « *parce que c'est le genre de truc que t'apprends en faisant* ». En d'autres termes, pour A, l'expérience est synonyme d'apprentissage et acquisitions de compétences, mais ce n'est pas pour autant que l'enseignant ne guide pas lorsque des questions émergent. Au contraire, A, grâce à ses connaissances techniques, opte pour une figure d'enseignant qui s'apparenterait à celle du coach, en proximité avec les élèves selon les besoins qu'ils ont ou découvrent avoir sur le moment. Enfin, nous remarquons qu'autant A que D partent du principe que le matériel n'est pas un frein et que s'ils avaient à mettre en place un dispositif tel que celui de la story, la classe bénéficierait du matériel à disposition en salle de classe. Ainsi, la crainte de C concernant l'accès au matériel pour toute la classe n'entre pas forcément dans les a priori de A et D, car ces derniers considèrent l'accès au matériel comme un prérequis obligatoire à la mise en place du dispositif.

En deuxième lieu, il convient d'évoquer que toutes les participantes s'accordent sur l'idée que la story doit exprimer quelque chose de l'ordre du « *déjanté* » ou encore du « *fun* ». Pour A, il faut que la story « *sorte de l'ordinaire* » pour qu'elle fonctionne. Mais que veut-il dire par « fonctionne » ? Si dans le langage des réseaux sociaux, une story ou un compte qui fonctionne signifie que le compte ou la story augmente son taux de *followers* dans le premier cas et dans

le second son taux de *like* ou de « vus », pour A le verbe « fonctionner » s'associe à l'idée « *d'apprendre à se vendre* » et se réfère donc plutôt à l'idée d'attirer l'attention, attiser la curiosité par la forme de la story pour, dans un deuxième temps, atteindre l'objectif didactique : la transmission d'un savoir.

Avec ce commentaire, A met le doigt sur la priorité de la forme de la story face au contenu lorsqu'il est question d'accrocher le public. Si le contenu doit être synthétique et rapidement délivré, un effort est aussi à fournir par les élèves afin de séduire le public. Notons aussi que s'appliquer à cultiver l'aspect déjanté et « fun » dont parlent les participantes répond à leur crainte commune de ne pas faire du dispositif *story* quelque chose de « scolaire, à rides » sitôt présenté en classe. Faut-il comprendre que, selon les participantes, l'utilisation d'un outil « actuel » *story* ou autre transposé dans la salle de classe prendrait forcément vingt ans et deviendrait quelque chose de « ringard » immédiatement ? Si tel est le cas, les participantes usent d'une stratégie efficace pour pallier cet effet de vieillissement immédiat et conserver le dispositif dans l'ère du numérique, celle de l'utilisation d'outils issus eux-mêmes des réseaux sociaux, tels que filtre, décalage entre un stéréotype (une chanson de TikTok) et un savoir à transmettre.

Finalement, un malentendu dans l'interaction entre B et C, à propos de guider les élèves en leur montrant des vidéos déjà existantes sur les réseaux pour développer le fun des leurs, donne lieu à la proposition, sous le ton de la provocation de B, de faire un exemple de story par les enseignantes à montrer en amont de la séquence. Cette proposition se voit tout de suite refusée par C et nous pouvons émettre l'hypothèse que la croyance ou l'a priori des enseignantes de l'inévitabilité de paraître « vieux profs » peut être la source de la crainte de démoder ou rendre ringard le dispositif *story* à l'heure de l'amener en classe. En effet, les enseignantes s'accordent sur l'importance de l'aspect déjanté mais refusent catégoriquement de se présenter en modèle de « fun » comme si le corps enseignant validait d'emblée que ce dernier ne peut être « fun » ou montrer un exemple de vidéo sans que cela génère de la gêne. Il paraît indéniable, au vu des réactions que provoque la proposition de faire un exemple, que cela expose trop, cela les fait sortir des sentiers battus et de leur zone de confort. Relevons tout de même que personne ne souligne le sentiment d'illégitimité qui pourrait naître du fait de proposer le dispositif *story* et d'être soi-même pas à l'aise de se montrer en exemple devant

la classe. Nous reviendrons dans le point suivant 3.2.3 sur la représentation de « *vieux profs has been* » qu'ont les enseignantes d'elles-mêmes.

En troisième lieu, les participantes s'investissent pour trouver des adaptations possibles face à un refus potentiel d'élève (droit à l'image). De nouveau, beaucoup d'adaptations leur semblent possibles. La plupart des propositions soulevées atteignent la visée didactique du dispositif (transmettre un savoir), mais impliquent de renoncer à certains des objectifs de la visée communicative du projet. En effet, nous repérons avant toute chose que la non-apparition du visage (bien qu'il ne soit pas obligatoire que le format soit uniquement en selfie) ne permet pas l'acquisition de compétences au niveau de la posture physique ni de la gestuelle. Si les participantes mentionnent le fait de pouvoir travailler une posture plus déjantée avec le dispositif *story* et une posture plus professionnelle avec celui de l'exposé, les adaptations qu'elles proposent constituent un frein à l'acquisition de ces compétences en lien avec la posture. Cependant d'autres capacités sont à travailler pour les élèves dans ce cas, par exemple, si un port de masque théâtral est choisi comme moyen de dissimuler son visage, l'élève doit acquérir des compétences orales (de l'ordre de l'intonation) qui permettent d'éveiller la curiosité du public. Ceci implique une grille d'évaluation certes différente mais laisse la chance à tous les élèves de s'essayer au dispositif.

Le reste des propositions énoncées par les participantes feraient du dispositif *story*, un projet qui ressemblerait étrangement au *digital storytelling* : combinaison de photos, vidéo où seules les mains apparaîtraient, dessins, etc. ou comme le mentionne B : « *en mode de dessin qui parle ou bien juste des informations qui apparaissent, je sais pas si ça marcherait dans la séquence, xxxxxxxxxxxx. ça demande un travail de créativité en plus* ».

En conclusion intermédiaire des derniers points abordés jusqu'ici, nous relevons un certain enthousiasme de la part des participantes qui n'ont de cesse de trouver diverses solutions d'adaptation du dispositif *story* afin de garantir un aspect déjanté/créatif pour que fonctionne la *story* et participent tous les élèves, malgré les potentiels refus d'être filmé·e-s. Les enseignantes n'abandonneraient pas pour autant le dispositif, ne reculeraient pas devant les embûches (ou inconvénients) du dispositif mais seraient prêtes à trouver des solutions pour le mettre en pratique.

En dernier lieu, il convient d'analyser les représentations des enseignantes concernant la praticabilité de l'outil story-board.

Avant cela, il nous semble intéressant de noter que le digital storytelling prévoit lui aussi de travailler avec ce genre d'outil et ceci dans le même but : organiser des séquences, organiser son discours avec des potentielles traces écrites. « Digital storytelling tasks include drafting, feedback from story circles, revising, storyboarding, and presenting to an audience (Lambert, 2006 et 2007). »

Si A semble avoir de mauvaises expériences avec l'outil du story-board utilisé dans le cadre de la réalisation de film avec ses classes, (*« pas persuadé de l'utilité et de la pertinence, enfin de ça, de cette partie-là du dispositif, mais à titre personnel, parce que moi, chaque fois que je le mets en place, ils s'en saisissent pas, ou ils s'en saisissent mal »*), B et C restent optimistes et soulèvent l'utilité en terme de « brouillon » ou d'aide à l'organisation. Les brouillons écrits utilisés dans un dispositif de *digital storytelling* avec des élèves en cours de L2 qu'analyse Martha Castaneda (2013) semblent garantir également l'acquisition de compétences de structuration de pensées et le développement de divers objectifs. En effet, « the process of digital storytelling extends this process approach to writing by setting additional goals for presenting the story as well as the use of technology to enhance the story » (Castaneda, 2013, 58). De même, le story-board est comparé par les participantes aux outils tels que le brouillon, la trace écrite ou encore le plan (lors de la rédaction/dissertation) qui sont autant de moyens ou outil qui prétendent aider à l'organisation d'un discours, le développement d'un raisonnement cohérent, la structure : compétence indispensable à acquérir pour fournir un résultat cohérent.

A ne trouve pas pertinent l'outil du story-board, E y voit une utilité dans l'organisation du discours et des éléments visuels à faire apparaître, et, finalement, B propose de laisser les élèves libres de se saisir de cet outil le rendant facultatif. B laisserait les élèves se prendre en main comme ils et elles le souhaiteraient en les rendant ainsi attentives de leur besoins respectifs, de la nécessité de se connaître lors de l'organisation d'un travail d'une ampleur considérable (*« peut-être que certains vont avoir justement besoin de cette rigueur-là et ne vont pas le faire comme on rendrait un devoir, mais ils vont prendre quelques notes, ils vont savoir que « ah oui, tiens, en fait, je peux le faire comme ça », puis ça va les aider à structurer un peu leurs pensées ou les images »*). Nous voyons dans cette proposition comme une tentative de



responsabilisation de l'élève du processus de création et une acquisition d'une certaine autonomie également.

### 3.2.3 Autres éléments

Utiliser le dispositif *story* implique différents effets sur les représentations comme nous le mentionnions au point 3.1.3.

Celui par lequel nous débiterons l'analyse est l'effet sur la représentation des élèves des réseaux sociaux qui se divise en deux sous-points : l'effet de décroisement de l'espace quotidien du domicile et de l'espace classe par l'utilisation de l'outil *story* issu des réseaux sociaux et la réappropriation du média *story* comme un outil informatif.

#### **Utiliser la story : effet sur la représentation des élèves des réseaux sociaux**

##### **« se réapproprier le média story comme outil informatif »**

Nous remarquons d'emblée que les deux sous-points susmentionnés que soulèvent les participantes s'accordent tout à fait avec les intentions de l'éducation numérique (CIIP, 2022) qui prévoit l'apprentissage *au* et l'apprentissage *par* le numérique dans l'énorme projet qu'est la transition vers le numérique, et ceci sans même qu'elles le mentionnent ou l'explicitent. Le public du focus group étant constitué de personnes n'ayant pas plus de la trentaine et en fin de formation pédagogique influence certainement leur propos où le numérique semble être intégré dans leur représentation de l'enseignement. En effet, le dispositif *story* utilisé dans la salle de classe créerait l'occasion pour les enseignantes de « *montrer aussi que ces outils-là peuvent être utilisés pour des contenus autrement plus informatifs que ce qu'ils regardent sans doute sur tiktok, [...]* » et réassignerait les réseaux sociaux au statut de médias informatifs dans les représentations des élèves. Il nous paraît intéressant de noter que les participantes mentionnent également l'utilisation du dispositif *story* comme un tremplin à la prévention du contenu accessible sur les réseaux sociaux (« *puis le contenu faut un regard critique par rapport à lui aussi* »), elles feraient donc usage de prudence et de précautions (à raison) face aux sources informatives que peuvent constituer les réseaux sociaux et en informeraient les élèves : *enfin voilà, donc on a en fait beaucoup d'informations dans ce format-là et donc comment on se réapproprie ça aussi, comment on a une réflexion sur le média aussi en tant que tel*. Par conséquent, nous constatons que les participantes du focus group voient dans le dispositif de la

story de nombreuses occasions d'apprentissage *au* numérique – en accord avec ce qu'envisage le PER – dont fait partie « la capacité à s'informer de manière éclairée, en distinguant informations vérifiées, informations officielles, fausses informations, rumeurs et mensonges » (CIIP, 2022, p.8).

De plus, le dispositif *story* peut déclencher une dynamique de réappropriation des médias sociaux faisant passer le réseau social d'un statut de média où on s'expose – un milieu d'apparence – à un média à caractère informatif. En d'autres termes, le dispositif aborde des éléments qui constituent la citoyenneté numérique<sup>1</sup> à laquelle tous les élèves sans exception devraient être éduqués.

### **« briser les frontières maison/salle de classe »**

D'autre part, accueillir le dispositif *story* en salle de classe permet d'éduquer *par* le numérique et ainsi de faire passer les élèves d'un statut de consommatrices à actrices : « *[les élèves] sont acteurs et pas juste spectateurs passifs à voir défiler des vidéos, c'est vraiment eux. il y a un côté créatif et je pense que dans ce sens-là je pense pas que ce soit redondant avec ce qu'ils vivent à la maison.* » et de briser les frontières entre une utilisation à domicile et une utilisation en classe. Les élèves, bien que peut-être saturés d'images par l'utilisation fréquente des réseaux sociaux, acquièrent un statut différent à l'heure de la mise en place du dispositif *story*. Nous rapprochons ceci à un des objectifs de l'axe « Usages » de la brochure de l'Éducation numérique (CIIP, 2022) planifiant que l'élève « utilise les médias de manière responsable et citoyenne, et ceci en [consolidant] la notion de citoyenneté numérique en tant que consomm'acteur » (p.43).

De plus, le décroisement des espaces du domicile et de la salle de classe par l'utilisation de la *story*, valorise les savoirs des élèves et rapproche l'enseignante de la classe qui n'est plus dans la posture « *“ça c'est votre truc et moi j'y comprends rien et en fait ça reste en dehors de l'école”* ». Enseignantes et élèves se rencontrent alors sur le terrain des réseaux sociaux et ceci quel que soit le degré de connaissance de la part du corps enseignant ou de la part des élèves, fomentant (peut-être) un rapprochement générationnel. En d'autres termes, « it signals to

---

<sup>1</sup> Concept se référant à la capacité de s'engager positivement, de manière critique et compétente dans l'environnement numérique, en s'appuyant sur les compétences d'une communication et d'une création efficaces, pour pratiquer des formes de participation sociale respectueuses des droits de l'Homme et de la dignité grâce à l'utilisation responsable de la technologie. (CIIP, 2022, p.46).

them [les élèves] that their skills are important and can be used in school, thus bridging the gap that often exists. Digital storytelling can be, in my own experience, a fun, rewarding and motivating activity for students and teachers alike. » (Reinders, 2011, 3).

### **Utiliser la story : effet sur la représentation qu'ont les élèves de l'enseignante et qu'ont les enseignantes des enseignantes**

#### **« être des vieux profs », « paraître has been »**

Nous nous arrêterons, en premier lieu, sur le terme « condescendance » que mentionne C lorsqu'elle parle de la crainte d'apporter le dispositif *story* en classe : « *Je crains un peu de leur présenter ça et d'être un peu (..) tu sais la vieille qui essaie de faire jeune, d'être dans un truc un peu **condescendant** de "les enfants aujourd'hui on va faire des story", donc bon évidemment après tu peux le présenter d'une manière qui ne donne pas cette impression mais...* » bien que cet a priori ne semble pas inévitable en leur présentant d'une autre manière le projet. L'attitude condescendante dont parle C trouve ses origines dans l'écart des générations entre l'enseignante et les élèves qui suppose un effort de rapprochement de l'autorité enseignante vers la classe à l'heure d'utiliser le dispositif *story*. Cette tentative de proximité avec les élèves est perçue par C comme condescendante parce qu'elle donne l'impression que l'enseignante se met au niveau des élèves, attitude teintée d'une espèce de dédain à l'égard de l'utilisation habituelle de la *story* qu'en feraient les élèves. Cela suppose aussi que l'enseignante n'est pas convaincue par le dispositif ou alors que le dispositif *story* est utilisé dans le but de prouver la compétence d'une « vieille » enseignante à se saisir d'outils actuels et qui plus est de s'en saisir mieux que les élèves. La crainte de C, reste cependant légitime, car, il est vrai que la manière d'amener le dispositif *story* en classe peut constituer un risque si une telle attitude est revêtue par l'enseignante.

Dans le même type de préoccupation, B s'inquiète d'utiliser le dispositif *story* si ce dernier est déjà dépassé et remplacé par d'autres médias dont elle n'aurait pas forcément connaissance. Nous remarquons que les participantes partent de l'a priori qu'il est impossible de « rattraper » les élèves. A priori dont se dégage une ambiance de performance, de mise sous pression où l'enseignante se doit d'être à la page, se doit d'être au courant de tout lorsqu'elle propose un dispositif/projet à sa classe. Cela semble plus évident pour les participantes d'être un exemple en matière de conjugaison et d'orthographe que de technologies numériques : le

dispositif *story* constitue un défi lorsque ce dernier est utilisé dans le but, notamment, de susciter l'intérêt des élèves.

Devant le cuisant constat d'être tout de même « des vieux profs », comment pallier cet effet de paraître soit « condescendant » soit « has been » à l'heure de proposer un tel dispositif en classe ? Il semblerait qu'on peut désamorcer ces a priori à l'aide d'une présentation claire des objectifs du dispositif *story* ainsi qu'en prônant plutôt une collaboration entre élèves « savants » et enseignante désireuse d'en apprendre plus que l'enseignante « autorité de savoir » indétrônable et la classe « ignorante » : « *je suis d'accord mais je pense que j'accompagnerais ça avec un discours de « pourquoi on fait ça » et pas simplement « cool ! on va faire une story »*. Par conséquent, la mise en place du dispositif implique une posture d'ouverture et d'humilité de la part de l'enseignante face aux potentielles inconnues et implique également une modalité d'évaluation différente que d'habitude afin d'éviter le risque précédemment mentionné. L'évaluation et sa représentation sont le dernier sous-point que nous allons aborder.

### **La représentation du travail de l'oral, de la story et son évaluation**

#### **« Illégitimité »**

Nous notons que le sentiment d'illégitimité d'enseigner et d'évaluer un projet comme celui de la *story* reflète cette mise sous pression (l'enseignante se doit de tout savoir et maîtriser) que nous mentionnions plus haut et suppose une vision verticale, soit hiérarchique du système classe. En effet, si les enseignantes, de temps en temps, appréhendaient les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage de manière horizontale (collaboration entre toutes ; élèves et enseignantes ensemble : toutes « à la même enseigne ») sans délimiter des rôles d'autorité de savoir, le sentiment d'illégitimité pourrait bel et bien s'amoinrir et permettrait de dévoluer une partie de la responsabilité du projet aux élèves. De même, l'évaluation du dispositif *story*, s'il est mis en place de manière horizontale, peut être une occasion pour combiner une auto-évaluation de la part des élèves, une évaluation par les pairs en plus de celle de l'enseignante.

#### **« Le travail de l'oral : modalité d'évaluation »**

L'évaluation de l'oral constitue un des principaux défis de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences orales. En effet, lorsque A se dit réticent face au dispositif *story* auquel

il semblerait selon lui qu'il n'est pas possible de « se planter », il pointe du doigt la difficulté qu'ont les enseignantes à évaluer l'oral de peur de blesser ou devoir légitimer une « mauvaise note ». Ainsi l'oral est un prétexte à la bonne note pour beaucoup d'enseignantes.

Cette crainte naît du fait que « l'oral implique l'ensemble de la personne » (Garcia-Debanc, 1999, p.195) et pose des enjeux identitaires » (Gagnon *et al.*, 2019, p.1) : évaluer les compétences orales des élèves n'est pas qu'une évaluation de la clarté du discours, du registre de langage mais une évaluation du corps, de la voix, de la gestuelle, de l'espace. En d'autres termes, « la qualité de la langue se mesure à l'aune de nombre de critères dont une part n'est pas nécessairement verbale, comme la gestuelle et la proxémique » (idem).

La réticence de A n'est pas accueillie par le reste des participantes qui préfèrent voir dans les bonnes notes une raison à la célébration et à la valorisation des élèves. L'attitude positive face aux bons résultats que peuvent engendrer ce genre de projets illustre peut-être la méconnaissance de la complexité de l'oral par les participantes et par conséquent la perpétuation de l'enseignement de compétences orales de manière incomplète ou du moins, moins sérieusement que le mériterait l'oral en classe. Si, « l'étude des outils d'évaluation constitue [donc] un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées » (Garcia-Debanc, 1999, pp.193-194), nous relevons que les participantes mentionnent l'importance d'avoir des critères qui permettent une évaluation totale incluant l'investissement des élèves et de juger, sur la base de traces écrites, chaque étape précédant le résultat final de la story. De même, le critère « originalité » lors de l'évaluation est problématique pour les participantes : comment évaluer « le niveau de fun » ? L'aspect « déjanté » ou « original » est extrêmement subjectif, cela dit il serait possible d'en extraire des critères techniques d'édition vidéo (par exemple) et évaluer la maîtrise de l'outil (logiciel) plutôt que l'effet « fun » désiré par l'élève.

En conclusion de ce sous-point, relevons que les participantes ont réfléchi à l'évaluation du dispositif *story* et validé le constat que l'évaluation de l'oral est compliquée. Il s'agit de trouver des critères d'évaluation précis, objectivables afin de savoir quelles compétences orales sont à acquérir par le biais du dispositif *story*.

### « La story : complément ou supplément à l'exposé ? »

Toutes les participantes se rejoignent quant à l'idée que l'oralité se doit d'être travaillée de multiples manières pour permettre d'acquérir une compétence de production orale la plus complète possible, E mentionne le théâtre, l'improvisation théâtrale, la lecture et enfin, l'exposé. Pour sa part, B indique que le dispositif *story* peut également compléter une potentielle séquence de création vidéo à mettre en lien avec des capacités d'usage d'outils numériques.

Autrement dit, le dispositif *story* et/ou le dispositif de l'exposé ne valent pas pour eux seuls mais sont à voir par le prisme de la complémentarité comme tous les autres dispositifs permettant l'acquisition de compétences orales. En effet, « l'oral est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation [...] Difficile donc de ne le réduire qu'à un « objet d'apprentissage » comme on peut le faire pour d'autres matières plus spécifiques au monde scolaire. Il convient dès lors d'appréhender cet objet complexe par divers dispositifs espérant garantir une acquisition de compétences d'expression orale des plus complètes. Dans son article « Évaluer l'oral », C. Garcia-Debanc (1999) préconise de mettre en place autant de situations d'oral que de type de compétences orales à acquérir. Elle suggère notamment deux manières de travailler l'oral : par le biais de genre oraux et leur reproduction ou par les interactions sociales : deux contextes qui garantissent l'acquisition de divers types de compétences d'oral. Elle avertit du risque d'inégalité qui existe par la subordination de l'oral aux formes scripturales. En effet, « ce rapport au langage est commun aux pratiques réclamées à l'école et aux pratiques des familles les plus fortement dotées scolairement, ce qui explique les difficultés scolaires des enfants issus des classes sociales qui ont un rapport plus « pratique » à la langue orale » (p.202). Comme n'importe quel objet d'apprentissage, il convient de prendre des précautions afin de ne pas creuser les inégalités et dans le cas de compétences orales, il apparaît indispensable d'enseigner aussi un oral non normatif mais plutôt « pratique » où l'objectif est la réussite d'une interaction, d'une communication plutôt que la bonne utilisation de la négation, par exemple.

## 4 Limites et apports de la recherche

Avant de conclure, il s'agit, dans ce point, d'énoncer les limites et les apports de la recherche. Nous soulèverons d'abord ceux du dispositif *story*, puis ceux de la recherche.

### 4.1 Limites et apports du dispositif didactique

Les principales limites du dispositif didactique sont celles qui ont été mentionnées par les participantes du focus group, soit nous répertorions le problème du droit à l'image qui suppose d'avoir une autorisation de la part des parents et peut possiblement rendre compliqué en cas de refus. Bien que les participantes proposent divers éléments pour éviter l'apparition du visage (masque, ne filmer que les mains, etc.) il nous semble évident que les compétences de l'oral que nous pensions faire acquérir aux élèves se voient beaucoup changées par ces propositions. Ainsi, le droit à l'image constitue clairement une limite du dispositif *story*. En deuxième lieu, l'aspect matériel informatique constitue une limite à la mise en place du dispositif, en effet si les établissements opèrent peu à peu la transition vers le numérique, les salles d'informatiques et leur disponibilité sont, actuellement, encore moindres et rendent difficile l'aboutissement d'un projet tel que celui des *story*. Si le dispositif *story* permet d'acquérir un certain nombre de compétences orales, il est de loin complet, et nous remarquons que le volume de voix (aspect important de l'oral) ne fait pas partie des apprentissages. Cela dit, C. Garcia-Debanc, (1999) nous rappelle qu'aucun dispositif ne permet de travailler l'oral dans son intégralité au vu de sa complexité. En dernier lieu, en termes d'évaluation, nous relevons que les critères doivent être définis de manière plus précise, afin de cibler les compétences de l'oral à acquérir pour les élèves pour que le dispositif *story* soit réellement un « complément » à d'autres dispositifs de l'oral, sans que les mêmes compétences orales ne se recoupent. De même, il s'agirait de réfléchir un peu plus loin à ce que cela implique d'avoir une trace écrite par le *story-board* sur le type de production orale qui est faite.

Quant aux apports du dispositif *story*, le premier que nous relevons est sa possible transposition dans différentes disciplines. Les participantes mentionnent qu'en histoire de l'art, le dispositif *story* pourrait être utilisé pour faire une visite guidée de sculptures visibles dans l'espace public (en préparation ou au lieu d'une visite réelle), ou encore pour présenter des œuvres d'art. De même, d'autres mentionnent son utilisation pour les langues (L2, 3, 4...),

pour l'acquisition de compétences orales qui « serves three functions, namely, noticing the gap in linguistic knowledge, testing out a language hypothesis, and reflecting metalinguistically (...). The act of generating and testing out language, either in speaking or writing, facilitates second-language learning (...) » (Castaneda, 2013, p.57).

En latin, une participante envisage d'utiliser le dispositif *story* pour les points culture et même la grammaire. Selon B, le dispositif se prête à différents thèmes en français. Elle imagine utiliser le dispositif *story* pour des points de grammaire dans une dynamique de classe inversée : les élèves réaliseraient une story dont le contenu serait, par exemple, une règle de grammaire, puis la story pourrait être visionnée par la classe pour introduire ou récapituler ce point de grammaire en question. Nous l'avons maintes fois mentionné, le dispositif *story* est un moyen de favoriser la transition vers L'Éducation numérique. Comme le PER (CIIP, 2020, p.2) le conseille vivement : une « approche transversale se révèle aujourd'hui insuffisante pour apporter et consolider les compétences nécessaires à la maîtrise de la culture numérique et sa place dans le cursus scolaire doit être renforcée ».

En deuxième lieu, il convient énoncer qu'en termes de compétences orales, le dispositif *story* permet l'acquisition de compétences orales différentes que celles qu'on a l'habitude de travailler en salle de classe (lecture à voix haute, exposés) et fait de ce dernier non pas une innovation mais permet la diversification de l'oral en classe :

Dans une didactique de l'oral, plutôt que la « réécriture » de l'oral, impossible par définition, il faut probablement concevoir un ensemble de situations présentant une homologie suffisante pour que les élèves puissent les repérer comme familières et y transférer leurs compétences en cours de construction, mais en même temps suffisamment variées pour qu'ils aient envie de prendre la parole.

Garcia-Debanc, 1999, p.196.

En dernier lieu, le dispositif *story* permet l'acquisition de bon nombre de capacités transversales, mentionnons uniquement les principales : celle de la communication et celle de la création. Selon les participantes l'aspect créatif se définit par sa multiplicité de choix que supposent l'utilisation de logiciels d'édition de vidéo. De plus, mener un projet tel que la story, demande aux élèves d'acquérir des stratégies d'organisation et de structuration du travail, en vue de construire leur autonomie.



## 4.2 Limites et apports de la recherche

Les principales limites de notre recherche résident dans notre récolte de données. En effet, nous avons eu l'occasion de ne faire qu'un focus group nous donnant accès à un nombre limité de données. D'autres rencontres nous auraient permis d'avoir un public cible plus hétérogène en termes de genre, de nombre d'années d'expérience, d'âge. En effet, nous remarquons que le public cible de notre recherche était constitué majoritairement de femmes, ne dépassant pas la trentaine, avec un maximum de deux ans d'expérience dans l'enseignement, se connaissant toutes (même lieu d'études). Bien que le groupe rassemblé pour le focus group semble assez homogène, il n'est pas caractérisé comme naturel mais bel et bien artificiel : c'est une rencontre unique à un moment donné. Il faut toutefois mentionner que l'homogénéité du groupe a certainement favorisé des dynamiques d'accord, entraînant des discussions modérées sans accroches entre les participantes. Un peu comme un entre-soi, les participantes s'accordaient, se retrouvaient facilement dans leurs propositions sans qu'elles n'émettent de réserves sur ce qui a été discuté. Nous relevons en particulier que le public cible est convaincu de l'importance et de l'inévitabilité de la transition numérique dans l'éducation, et est sans aucun doute familiarisé aux médias sociaux et leur langage. Nous émettons l'hypothèse que d'autres représentations auraient surgi si le public avait été constitué d'enseignantes plus âgées, par exemple, possiblement plus frileuses face au numérique. Nous terminerons donc en mentionnant le fait que notre recherche ne peut prétendre à la représentativité du groupe « corps enseignant », car il aurait fallu avoir un échantillonnage bien plus large pour étudier ou rendre compte de l'intégralité ou d'une grande partie du corps enseignant, lors même qu'ici, il s'agit encore d'enseignantes-stagiaires.

Dans la pratique de l'enseignement, nous pensons qu'il est nécessaire de proposer des outils actuels comme peut l'être la *story* dans un contexte de transmission de savoirs. Ce travail permet de confronter les représentations liées à la praticabilité du dispositif *story* que nous avons déjà testé. La présente recherche nous a permis d'être à l'écoute des critiques, d'intégrer au dispositif *story* des potentielles propositions de nos pairs afin de développer le dispositif au vu de sa praticabilité. Nous espérons que la participation des enseignantes à cette recherche pourra amener des réflexions concernant l'actualisation de leur pratique du travail de l'oral en classe et plus encore s'appropriier le dispositif en question. De plus, cette re-

cherche est peut-être l'occasion de faire émerger d'autres idées d'outils actuels suscitant l'intérêt des classes de Cycle 3 et permettant encore la transmission orale de savoirs. L'aspect numérique du dispositif didactique et les représentations du groupe qui s'en sont dégagées – pour la plupart de l'intérêt, de la curiosité et de l'enthousiasme – sont réjouissantes pour la suite de la transition numérique dans l'éducation. En effet, l'aperçu de la motivation à utiliser des outils numériques de la part des participantes du focus group démontre que ce type de dispositif a un avenir prometteur dans l'enseignement en général et plus précisément dans le cadre de la transmission orale de savoirs.

En conclusion, cette étude des représentations des futures enseignantes peut notamment aider à la sélection de contenus, de méthode et élaboration de nouveaux dispositifs ou à la modification de dispositifs déjà existants pour la didactique de l'oral afin de la rendre opératoire (Gagnon *et al.*, 2017, p.11).

## Conclusion

Dans ce travail, nous avons voulu découvrir les représentations des futures enseignantes à propos du dispositif *story* dans le cadre de l'acquisition de compétences orales et de la transmission de savoirs. Ainsi, il a fallu s'intéresser à différents aspects, notamment celui de l'oral, objet d'apprentissage tout aussi épineux pour le corps enseignant que pour les recherches en didactique. En effet, l'oralité semble être un objet si complexe et dense que l'acquisition de compétences dans ce domaine et son enseignement est souvent réduite à de maigres objectifs et/ou commentaires qui relèvent de la « participation » orale des élèves en classe ou dans des branches littéraires à des exposés.

L'oral reste donc encore un défi à relever pour les recherches en didactique qui n'ont de cesse de réfléchir aux dispositifs à mettre en place dans les salles de classe afin de favoriser l'acquisition en profondeur de « l'oral » et de la manière la plus complète. Cette recherche se définit aussi comme une proposition complémentaire aux dispositifs existants, notamment celui de l'exposé auquel nous l'avons comparé. Il nous intéressait de mettre en parallèle les représentations des enseignantes du dispositif de l'exposé et celui de la *story*, car tous deux se définissent par une visée communicative (compétences orales) et une visée didactique (transmettre un savoir).

Les futures enseignantes ont dégagé un certain nombre d'avantages et inconvénients des deux dispositifs permettant de mettre en relief avant tout les aspects techniques et éthiques plutôt comme inconvénients du dispositif *story* et l'aspect non immédiat de la *story* comme un des principaux avantages face à la pratique de l'exposé. Cela dit, les échanges comparatifs entre les deux dispositifs ont mené à une prise de conscience (des participantes du focus group) de la nécessité d'avoir à disposition différents dispositifs didactiques pour l'oral et la transmission de savoirs et de « jouer » ainsi sur la complémentarité des divers dispositifs plutôt que la substitution de l'un par l'autre.

Nous voulons également relever la possibilité de joindre l'acquisition de compétences orales et la transmission de savoir à des objectifs d'éducation numérique au travers de la *story*. En effet, les participantes proposent différents prolongements en termes d'éducation numérique

en lien avec le dispositif *story* notamment : la prévention médiatique (savoir repérer les informations fiables sur les réseaux sociaux) et ainsi effectuer une réappropriation des réseaux sociaux comme sources d'informations, de même que la création et l'utilisation de contenu informatif par les *story* issus des médias sociaux. Nous pouvons en conclure que les futures enseignantes semblent conquises par le pan numérique du dispositif *story* et y voient une source d'objets d'apprentissage considérable.

Si l'enseignement de l'oral semble difficile à prendre en main, il en va de même pour son évaluation. En effet, les critères d'évaluation relevés comme problématiques par les participantes sont ceux qui relèvent de la subjectivité du critère « originalité » des productions d'élèves. Cependant, il réside dans l'objet de l'oral d'autres éléments que nous voulons souligner ici et qui sont liés à l'aspect identitaire de l'oral, qui implique toute la personne, son statut social, ses habitudes, son corps, sa gestuelle, sa voix. Il est effectivement indispensable, à l'heure d'évaluer les compétences orales des élèves, de prendre en compte l'ampleur des critères possibles et d'en faire une sélection avec précaution pour préciser « quel est l'oral » qui est évalué et travaillé.

De plus, nous avons à cœur, par cette recherche, de proposer un dispositif qui permette l'acquisition de compétences orales, premièrement parce que cela nous semble un objet d'enseignement trop souvent oublié et deuxièmement parce que l'oral est constamment présent dans la vie quotidienne sous la forme d'interactions sociales. Il nous paraît donc essentiel de donner à l'oral une place plus importante dans le cursus scolaire. En effet, le langage oral est souvent abordé de manière normative sous le fameux joug de « on ne dit pas ... on dit ... » en salle de classe alors que le propre de l'oral au quotidien est bien plutôt de permettre la compréhension et l'expression sans émettre des corrections aux allures normatives (à savoir que « ce rapport au langage est commun aux pratiques réclamées à l'école et aux pratiques des familles les plus fortement dotées scolairement, ce qui explique les difficultés scolaires des enfants issus des classes sociales qui ont un rapport plus « pratique » à la langue orale » (Garcia-Debanco, 1999, p.202). De plus, savoir « (se) parler », c'est également mieux se connaître, savoir se présenter et mettre toutes les chances de son côté dans diverses situations de vie, s'il fallait en mentionner qu'une celle de l'entretien d'embauche.

En dernier lieu, mentionnons que pour poursuivre notre recherche, il serait judicieux d'envisager de faire tester le dispositif à plusieurs classes et leur en demander un retour (une évaluation par les élèves ainsi qu'une discussion sous forme de focus group). En effet, bien que nous nous évertuions à proposer divers dispositifs didactiques, les principales intéressées restent tout de même les élèves, d'où l'importance de leur demander leur avis afin d'améliorer nos pratiques d'enseignement de l'oral. C'est d'ailleurs ce que nous avons à cœur d'apporter avec ce travail, un dispositif actuel par le biais de l'utilisation de la story en accord avec les réseaux sociaux utilisés par les élèves et l'acquisition des compétences orales dans le cadre de la transmission de savoirs.

## Bibliographie

Abric, J-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. *Les représentations sociales*, 4, 187-203.

Castaneda, M. (2013). Digital storytelling: Building 21st-century literacy in the foreign language classroom, *The NECTFL Review*, 71, 55-65.

CIIP. (2022). *Plan d'études romand – Education numérique*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. En ligne : <https://www.plan-detudes.ch/web/guest/education-numerique>

CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. En ligne : <https://www.plandetudes.ch/web/guest/francais>.

De Lavergne C., (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative, *Recherches qualitatives/Hors série /3*, 28-43.

Desparois, A., et Lambert, C., (2014). *La vidéo au service des apprentissages : impact sur la motivation et la réussite des étudiants*. Collège André Grasset.

Gagnon, R., Bourhis, V., et Bourdages., R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ?. *Pratiques*, 183-184, 1-17.

Gagnon, R., De Pietro, J-F., Fisher, C., (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* [introduction], *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur, 11-40.

Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux?. *Le français aujourd'hui*, (4), 107-118.

Garcia-Debanc, C., (1999), Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103-104, 193-212.

Gregori Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 237-250.

Idayani, A. (2019). The effectiveness of digital storytelling on students' speaking ability, *Lectura: Jurnal Pendidikan*, Vol. 10, No. 1, 33-46.

Lambert, J. (2006). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. DigitalDiner Press.

Lambert, J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.

Kitzinger, J., Markova, I., et Kalampalikis, N., (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie*, 57, (3), p.237-243.

Lefébure, P., (2011). Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques, composition des groupes et dynamiques discursives, *Presses de Sciences Po, Revue française de science politique*, (3), vol. 61, 399-420.

Meyers, C., et Martin, R. (2008). Les représentations sociales d'acteurs-clés du système scolaire: une recherche fondée sur un dispositif de focus groups, in Romain Martin *et al.*, *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 211-228.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?. *Cahiers pédagogiques, L'actualité vue par le CRAP*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>.

Reinders, H. (2011). Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *ELTWO Journal*. 3.

Villaespesa, E., et Wowkowych, S. (2021). Storytelling éphémère à travers les réseaux sociaux. Stories Snapchat et Instagram au Brooklyn Museum. *Balisages. La revue de recherche de l'Essib*, (2), 1-30.

Zahnd, G. (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 41-54.

# Annexes

## Annexe 1 – Plan d’Études Romand – français : production de l’oral (CIIP, 2010)

[https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1\\_34/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_34/)

L1 34

### L1 34 – Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d’énonciation...

1 ... en organisant la structure hiérarchique et la progression des idées de sa production

2 ... en suivant les règles établies de la communication orale

3 ... en utilisant des éléments verbaux (connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques,...) et non verbaux adéquats

PRODUCTION DE L'ORAL

#### Progression des apprentissages

9 <sup>e</sup> année	10 <sup>e</sup> année	11 <sup>e</sup> année
Activités de restitution et de production liées aux genres suivants : <i>la lecture expressive (nouvelle, récit,...), la restitution ou l'interprétation d'un texte appris (conte, poésie, théâtre, chanson,...), le compte rendu (lecture, visite, film, spectacle,...)</i>		
	<i>L'exposé oral, le débat public,...</i>	<i>Le reportage radiophonique, l'interview radiophonique,...</i>

#### APPRENTISSAGES COMMUNS À TOUS LES GENRES DE TEXTES

En lien avec L1 32 – Production de l’écrit

Liens FG 33 – Choix et projets personnels ; FG 35 – Vie de la classe et de l’école

Liens CT – Collaboration – Prise en compte de l’autre – Connaissance de soi – Action dans le groupe

Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose

Hiérarchisation des idées, préparation d’un aide-mémoire, choix d’un moyen de communication, adaptation des supports au contenu

Calibrage de la production orale en fonction du temps à disposition et de la visée

Préparation de supports écrits en appliquant les procédés d’écriture et de composition propres au genre choisi

Observation du protocole de la production orale propre à chaque genre (*salutations, présentation des intervenants, sommaire, remerciements, écoute, tours de parole,...*)

Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d’énonciation

Utilisation des organisateurs, des connecteurs et des reprises anaphoriques

Adaptation des temps des verbes (plutôt au présent et au passé composé)

Utilisation de procédés de modalisation (*hélas, par bonheur, sans doute, il se peut que,...*)

Adaptation de la gestuelle (posture, mimique, occupation de l’espace)

Recherche du contact visuel

Adaptation de la production orale (*précisions, reformulations, répétitions,...*) et de son contenu (*exemples, anecdotes,...*)



4 ... en mobilisant ses connaissances et en recourant à diverses sources d'information pour élaborer les contenus de sa production

5 ... en analysant les réactions verbales et non verbales de son interlocuteur et en y adaptant le contenu de sa production

6 ... en identifiant le contexte de prise de parole et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire,...)

L1 34

### Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

- ...utilise en classe un registre courant
- ...interagit en utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, reformulation, concession,...)
- ...tient compte des contraintes de l'oralité (intonation, volume de la voix, diction, rythme, gestuelle, formules et gestes récurrents)
- ...restitue fidèlement et lit un texte (extrait, poème, sketch, saynète, chanson,...) de façon fluide, intelligible et expressive
- ...interagit avec à propos dans le cadre d'un débat régulé **Niv. 1 | 2**
- ...présente un texte oral (compte rendu, récit, exposé) en s'aidant de notes écrites et en tenant compte du niveau et des attentes de l'auditoire **Niv. 1 | 2**
- ...interagit et argumente au cours d'un débat (écoute et évalue, concède et réfute les arguments de l'autre) **Niv. 3**
- ...présente un texte oral (compte rendu, récit, exposé) en repérant les obstacles de compréhension, en clarifiant et en illustrant son propos **Niv. 3**

### Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

En lien avec CT – Communication – Codification du langage – Analyse des ressources – Exploitation des ressources – Circulation de l'information

S'appuyer sur les caractéristiques des regroupements de genres décrits en L1 31 – Compréhension de l'écrit et L1 32 – Production de l'écrit

Enregistrer et réécouter les productions des élèves avec eux

PRODUCTION DE L'ORAL

## Annexe 2 – Protocole du focus group du 22.03.2023

Accueil – remerciements

Bonjour, merci d'être présent.e.s

- Présentation des personnes, rapide tour de table ; pour l'enregistrement et récolte de données cela peut être utile de mentionner avant le début du focus group :

- nom prénom
- branche d'enseignement
- si nombre d'année d'expérience, le mentionner

- Présentation du groupe de discussion

*Ce groupe est un espace de partage, un espace d'échange où la parole est libre (nous n'allons pas vous interroger), où vos représentations-opinions-ressentis sont au centre. Vous allez échanger librement durant une heure approximativement. Évidemment, chacun.e d'entre vous est libre de s'exprimer et il ne s'agit pas de se juger ou juger les autres mais d'avoir une conversation où se confronteront vos représentations quant à la praticabilité du dispositif de la story.*

*Je n'interviendrai pas dans vos interactions mis à part pour vous guider avec 2-3 questions assez amples qui feront office de fil rouge. Vous allez donc discuter avec les autres (presque comme si je n'étais pas là) sur la base de vos diverses expériences. En effet, vous avez tous-te-s un parcours, un profil, des bagages différents, évidemment source de représentations différentes.*

*Ce qui est dit ici reste ici, êtes-vous d'accord avec ce contrat de confiance ? Évidemment, le matériel récolté, soit vos interactions orales, sera évidemment anonymisé pour l'analyse.*

- Mon travail de recherche s'intéresse à vos représentations quant à **l'utilisation du média story dans un contexte de transmission orale d'un savoir pour revisiter l'exposé oral**. Entendez bien qu'il ne s'agit pas de rejeter la pratique de l'exposé oral mais simplement de proposer un nouvel outil (story) pour le travail de l'oral dans le cadre de la transmission d'un savoir.
- S'assurer que tout le monde sait de quoi on parle lorsqu'on dit « story ».

*Avant que vous preniez la parole, je voulais vous présenter en deux mots le dispositif didactique que je propose et au final je vous montrerai un exemple d'élève.*

- Projeter le pdf, expliquer en deux mots le dispositif.

ATTENTION À PRÉCISER : *le dispositif est utilisable à propos de n'importe quel sujet. C'est-à-dire que l'idée principale est de travailler la transmission orale d'un savoir par le biais de la story.*

- Y a-t-il des questions concernant le dispositif ?
- Visionnage d'un exemple de ce à quoi peut ressembler le résultat de la démarche didactique de la story (le visage de l'élève E. a été flouté).

## Questions

### 1. À chaud, après le visionnage de l'exemple story ; ressenti, impression, opinion

- Quel est votre ressenti ou vos impressions ou encore opinion face à cet exemple ?

Est-ce que la transmission orale d'un savoir a été réussie (par le biais de la story) ?  
quelle réception du message ?

Clarté du message, concision, cohérence du discours, créativité ?

En quoi la story diffère de l'exposé classique dans le cadre du travail de l'oral et de la transmission d'un savoir ?

notez-vous d'emblée des avantages (apport) et des inconvénients (limites) pour le travail de l'oral et la transmission d'un savoir ?  
peut-être que la story permet de pallier à différents problèmes qu'on rencontre souvent durant les exposés ?

### 2. À propos de la praticabilité de ce dispositif en classe

- Est-ce que l'outil « story » ainsi que le dispositif vous semble praticable/utilisable avec vos élèves ? Vous sentiriez-vous à l'aise (ou pas) de travailler l'oral par ce dispositif ?

Si oui, pourquoi ? Pourquoi cela vous intéresserait-il de tester ceci ? Qu'est-ce qui vous enthousiasme ?

Si non, pourquoi ? Que vous manque-t-il ? Quels sont les inquiétudes, craintes, désaccords ? Quelles modifications apporteriez-vous ?

### Annexe 3 – Tableau « Avantages et inconvénients des dispositifs story VS exposé »

Les verbatim extraits du focus-group sont retranscrits sans modification des dires des personnes ; l'enregistrement complet est conservé chez l'auteure et le directeur de cette recherche.

	+/-	story	exposé
<b>Aspect immédiat ou non immédiat</b>	+	<p>le discours est plus naturel, revêt le caractère d'une explication dû au caractère non immédiat ou spontané.</p> <p><i>C : moi j'avais l'impression que l'élève parlait super naturellement par rapport à ce qu'on entend des fois dans des exposés où vraiment ils sont en train de lire qu'ils sont mal à l'aise ils sont devant toute la classe et cetera, j'avais plus l'impression qu'elle était dans une discussion où elle expliquait vraiment les choses.</i></p>	
		<p>il n'y a pas de public, l'auteur.ice est devant une caméra et cela permet une certaine aisance.</p> <p><i>B : Cette élève a une aisance très différente devant la caméra qu'elle aurait eu peut-être dans un exposé, elle parle pas à un auditoire, donc ces compétences là elles sont pas mises en jeu. L'improvisation est différente parce qu'on peut faire le montage et en même temps il y a le montage, le fait de penser à ce qu'on va dire dans une proximité avec la personne qui va regarder la vidéo, de savoir quand est-ce qu'on coupe plein d'autres compétences vidéo notamment qui viennent en jeu.</i></p>	
		<p>La story est montée et séquencée, et peut être refaite plusieurs fois, le statut de l'erreur est différent.</p> <p><i>C : c'est ça que je trouve intéressant aussi dans cette démarche c'est que à l'inverse de l'exposé ou c'est un peu en one shot, bah là ils peuvent- aussi avoir du recul, ils peuvent avoir finalement- on peut parler du statut de l'erreur aussi euh : tester des choses différentes, faire des choix, refilmer des choses et je trouve que c'est</i></p>	<p>L'exposé est immédiat, il n'a lieu qu'une seule fois. Cela prépare à une réalité du monde : la spontanéité d'un entretien d'embauche.</p> <p><i>A: ouais, dans cette idée de pondérer, exposer et story, il y a un côté, comme tu dis dans l'exposé. ça nous prépare quand même à une forme de réalité du monde enfin le jour où t'es à un entretien d'embauche,-</i></p>

	<p><i>aussi une démarche qui est- qui peut développer, pour le coup, des compétences complémentaires.</i></p>	
	<p>L'évaluation de même que l'autoévaluation des élèves est facilitée car il y a la possibilité de revoir les stories. Cela permet une auto-observation, avoir du recul, un gain de confiance peut-être pour les élèves.</p> <p><i>F : et puis c'est plus facile d'évaluer parce qu'on peut : revoir la vidéo.</i></p> <p><i>B : c'est vrai que c'est le grand problème des exposés aussi, de pas réussir à tout capter juste à ce moment-là après est-ce que tu enregistres les élèves ou pas fin c'est-</i></p> <p><i>C : et pour comparer les élèves entre eux, c'est compliqué</i></p> <hr/> <p><i>B : c'est vrai que ça peut peut-être leur permettre de gagner confiance à se voir parler et tenir un discours et se dire que c'est pas si terrible que ça. et qu'ils ont pu mieux contrôler cette présentation-là que si ça avait été devant 20 camarades directement.</i></p>	<p>L'exposé n'est qu'un seul moment de stress, il n'y a pas de perte de temps sans la possibilité de refaire.</p> <p><i>D : j'aurais peut-être peur aussi que eux aient envie du coup de se rattraper à chaque fois qu'ils ont mal prononcé un mot, qu'ils ont buté sur une phrase, chose qui du coup, dans l'exposé, c'est un avantage quand même c'est un gros moment de stress mais c'est une fois et c'est terminé puis après ils peuvent passer à autre chose.</i></p>
-	<p>difficulté ou méconnaissance technique de l'édition/captation de vidéo sur les portables</p> <p><i>B : Mais je me dis effectivement, avec des des 10 ou des 11<sup>ème</sup> par exemple, est-ce qu'ils s'en sortiraient pas mieux que moi avec de l'édition vidéo sur téléphone par exemple ? ou avec la captation de ce genre de vidéo ? Comme c'est quelque chose que j'ai jamais fait comment est-ce que moi je ferais pour leur enseigner ça ou les amener à ça ?</i></p>	<p>La modalité du discours s'apparente souvent à de la lecture.</p> <p><i>C : moi j'avais l'impression que l'élève parlait super naturellement par rapport à ce qu'on entend des fois dans des exposés où vraiment ils sont en train de lire qu'ils sont mal à l'aise ils sont devant toute la classe et cetera,</i></p>
	<p>Le tournage est donné à faire à la maison, cela prend beaucoup de temps, il y a un risque qu'en voulant bien faire les élèves perdent du temps.</p> <p><i>D : moi une chose qui me ferait peur pour</i></p>	<p>L'autoévaluation durant l'exposé est difficile voire impossible.</p> <p><i>F : et aussi prendre conscience en se revoyant des erreurs de français, des hésitations. finalement, durant</i></p>

		<p><i>les élèves et que je saurais pas trop comment contrôler, c'est le temps qu'ils investissent en dehors de la salle de classe [9'']. j'aurais peut-être peur aussi que eux aient envie du coup de se rattraper à chaque fois qu'ils ont mal prononcé un mot, qu'ils ont buté sur une phrase,</i></p>	<p><i>l'exposé, on se rend pas vraiment compte, c'est tellement un stress.</i>  A: <i>Oui, oui, c'est vrai,</i>  F : <i>je pense, c'est pas mal de pouvoir se revoir.</i></p>
<b>Aspect créatif</b>	+	<p>Le support vidéo de la story propose une palette plus large d'outils créatifs (édition, titre, filtre, image).</p> <p><i>E : moi je trouve que enfin un des aspects qui me séduit dans le projet c'est aussi- je trouve que c'est beaucoup plus créatif en fait que l'exposé où ils seraient juste à parler éventuellement présenter peut-être un poster ou j'en sais rien mais là je trouve qu'il y a beaucoup de choix qui s'offrent à eux. Je sais pas s'ils peuvent ajouter des images, peut être des petits titres, je trouve qu'y a quelque chose de très créatif.</i></p>	
		<p>Une posture « déjantée » ou du moins qui sort de l'ordinaire peut être adoptée.</p> <p><i>A : manager le dispositif pour qu'ils aient une place, pour être un peu déjantés, un peu enfin (..) parce que le propre de la capsule qui fonctionne dans la story, c'est celle qui est déjantée, c'est celle qui sort un peu de l'ordinaire et je pense que d'attirer leur attention sur le fait qu'il faut apprendre à se vendre et à être- là tout d'un coup, on est dans un dans un savoir qui est transposable à peu près n'importe où,</i></p>	<p>Une posture professionnelle, mesurée.</p> <p><i>B : puis c'est aussi complètement la complémentarité qui a par rapport à l'exposé où ils ont une posture beaucoup plus professionnelle et contrôlée, mesurée qui peuvent se permettre d'abandonner là [dans une story] du coup.</i></p>
	-		<p>Le support de l'exposé qu'il soit PPT ou un poster, permet moins de possibilité créatives.</p>
<b>Aspect technique et éthique</b>	+		<p>Moins de risque de s'exposer à un refus d'élève car cela n'implique pas de droit à l'image.</p> <p><i>G : alors moi j'ai pu la voir mais elle voulait pas. Elle voulait pas qu'on la montre aux autres.</i></p>

		<i>C : ça, c'est quand même particulier parce que ça arrive pas avec les l'exposé. non ?</i>
-	<p>La story pose la question du droit à l'image, il y a la possibilité d'être confronté.e.s à un refus de l'élève de se filmer et montrer en classe.</p> <p><i>A : et tu peux te retrouver face à des gens qui sont pas d'accord, non ? il y a un risque légal en fait là tu peux te retrouver avec un élève qui dit « pas moyen, je veux pas que vous me filmiez ». ça peut être des considérations religieuses, morales ou juste perchées parce que j'en sais rien hein ?</i></p>	
-	<p>Il existe un problème de matériel si du travail est donné à faire à la maison, qui est une potentielle source d'inégalité entre les élèves.</p> <p><i>C : et là y a aussi le problème matériel, de savoir si ils ont tous accès à un téléphone ou non, si ils ont tous accès à des ordinateurs pour faire le montage (...) ça pour moi c'est quand même une potentielle source d'inégalité (..) si on leur demande de faire ça il faut pouvoir mettre des moyens à dispositions pour ceux qui les ont pas déjà.</i></p>	
	<p>Le volume de voix n'est pas une compétence travaillée par la story.</p> <p><i>C : Une chose sur l'oral. souvent un problème avec les élèves, c'est le volume, et là, c'est quelque chose qui est pas forcément entraîné avec la story, parce que tu peux parler beaucoup moins fort. enfin c'est pas la même chose de parler à un téléphone ou à une classe de personnes,</i></p>	

## Annexe 4 – Dispositif story

### PROJET STORIES

#### « Je transmets un savoir sur une langue étrangère »

Aujourd'hui, nous nous lançons dans le projet « stories » ! Ce projet consistera à créer une « story » dans laquelle tu transmettras tes connaissances sur une langue étrangère de ton choix.

Le **format « story »** implique différents aspects, les suivants :

- je me **filme** (l'aide d'un.e camarade de classe est recommandée).
- la vidéo ne doit **pas faire plus de 5 minutes** et est séquencée.
- mon discours doit donc être **clair et concis** → anticipe la structure de ta story !
- j'intéresse mon public en faisant preuve d'**originalité**.
- l'interaction avec une **tierce personne** est possible (demande-lui son autorisation pour la filmer auparavant !) seulement si tu restes la ou le protagoniste de ta story.

*Exemple de moyen de création : cadrage original, ajout d'informations écrites, possibilité de mettre des photos, ajouter des liens (musique, documentation, etc.), musique de fond, gifs, etc.*

Au niveau du **contenu**, voici les informations qui doivent se trouver dans ta story :

- ✓ Pays où on parle cette langue (brève présentation du/des pays, quel continent, etc.)
- ✓ Nombre de locuteurs, statut de la langue (officielle, secondaire etc.)
- ✓ Des particularités de la langue, par exemple : **graphies** spéciales de cette langue ( /چ /ج /ڤ /ڤ /ڤ /ڤ, par exemple) son **fonctionnement** (l'hébreu se lit de droite à gauche, par exemple), **système vocalique** et de **prononciation** des lettres (est-ce que c'est une langue à tons?)
- ✓ De l'**historique** de la langue : à quelle famille de langue appartient cette langue ? (le slo-vène est une langue slave, par exemple).
- ✓ Je donne des **exemples** de phrases ou de mots pour exprimer mon propos durant la story.
- ✓ Dans ces propositions, **choisis-en 5 (minimum)** que tu apprendras dans la langue de ton choix et diras/expliceras dans ta story :



- Savoir compter de 1-10
- Bonjour, je m'appelle..., et toi ?
- Au revoir, à bientôt
- Quel âge as-tu ? J'ai ... ans. Je viens de... Toi, d'où viens-tu ?
- J'aime faire de la musique (ou autre hobby que tu souhaites partager)
- On peut se voir demain à 18h, si tu veux.
- Où se trouve la gare ? où se trouve la rue... ?
- À droite, à gauche, tout droit
- Où sont les toilettes ?
- J'ai faim. J'aimerais manger du pain et du fromage.
- Un thé froid, un café, svp ! L'addition s'il-vous-plaît.
- Quel restaurant me recommandez-vous ?
- S'il-vous-plaît, merci

ATTENTION pour les mots de « vocabulaire », vérifie à plusieurs endroits tes traductions pour être sûr.e de la fiabilité de tes sources.

Tu seras évalué.e sur les critères suivants :

1. **Clarté et concision** du propos : il n'y a pas trop d'hésitation, le flux de parole est agréable (vitesse modérée), le contenu est clair, la vidéo dure entre 2-3 minutes (ni plus ni moins). Je m'exprime avec mes mots dans un registre de langage courant.
2. **Originalité – créativité** : cadrage, zoom, effets sonores-musique, panneaux avec informations écrites, mobilité de la présentatrice et du présentateur, etc.
3. **Contenu** : tous les points sont abordés dans la story, il y a un fil conducteur logique et des exemples qui illustrent le propos.
4. **Pas de texte** : je regarde le public, j'interagis avec lui.

## FEUILLE DE ROUTE :

	Échéances	OK ?
Choisis une langue étrangère qui t'intéresse		
Récolte d'informations sur internet et ...	dates 2x45min salle d'info	
Prise de notes manuscrites selon les informations (objectifs) qu'on te demande de mentionner dans ta story (1 à 2 périodes (max.) en salle d'info).	salle d'info	
Structurer ta story (élaborer le <b>canevas par séquence</b> ; imaginer la manière dont tu vas présenter les informations, tu peux dessiner des schémas pour t'aider à visualiser ta séquence)	2-3x45min	
Préparer quelques mots clés, ou phrases avec tes propres mots pour chaque séquence	date	
Filmer par séquence ta story	date	
Rendre ta story (séquencée et montée) dans les délais impartis (via swisstransfer, voir vidéo explicative.)	date	

### Remarques :

Tu auras le temps en classe :

- salle d'info pour la récolte et prise de notes d'informations, 2 périodes
- 3 périodes pour le canevas et les mots clés.
- Après cela, le travail de « tournage » se fera individuellement chez toi à l'aide d'un smartphone ou autres outils, il est possible de travailler par paire pour le travail de tournage : l'un.e filme l'autre et inversement. Attention cela reste un travail individuel !

## CANEVAS PAR SEQUENCES : STORY BOARD

Même les plus grand.e.s réalisatrices et réalisateurs conçoivent leurs scénarios à l'aide d'un *story board*. Je te propose ici, d'essayer, à la manière de Miyazaki, de créer ton canevas en le divisant par séquence.

Dans chacune des cases, tu peux insérer, un dessin de ce que tu imagines apparaître sur ta vidéo ou tu peux également ajouter des informations de ce type : titre ; minutage ; contenu (mots clés) ; idée de conception (cadrage, zoom, etc.).

De cette manière, tu n'auras plus qu'à suivre le fil rouge de ton *story board* lorsque tu te mettras à la captation de ta vidéo.

Hayao Miyazaki, *Le vent se lève* : <https://i.pinimg.com/originals/74/ad/d5/74add586001120f68e8221c29f1f7f2d.jpg>

カット	画面	内容	秒
120		事務所 ワークスペース 上司(211C Co-3) 部下MS ラジコンに まわって (1921124)	
		カワロニさん とがた Follow (711211)	
		とがた(11) ワルと31121	
		カワロニさん カワロニさん カワロニさん (Follow (711211)) A.C.T.	5.0 5.0

58

カット	画面	内容	秒
121		事務所 カワロニさん カワロニさん カワロニさん (Follow (711211))	
122		カワロニさん カワロニさん カワロニさん (Follow (711211))	
123		カワロニさん カワロニさん カワロニさん (Follow (711211))	6.0
124		カワロニさん カワロニさん カワロニさん (Follow (711211))	6.0

59

19.0

**À TOI DE JOUER !**

