

# Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique

Kathleen Sénéchal, Ph. D.

Volume 37, numéro 2, automne 2018

La fabrique interactive des analyses qualitatives

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1052111ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1052111ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ)

ISSN

1715-8702 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sénéchal, K. (2018). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128–149. <https://doi.org/10.7202/1052111ar>

Résumé de l'article

En vue d'atteindre le principal objectif de notre recherche doctorale, qui était de proposer des séquences didactiques valides pour l'enseignement de la communication orale au secondaire québécois, nous avons mis en oeuvre une démarche d'ingénierie didactique soutenue par une collaboration avec quatre enseignants de français. Cette contribution détaille les différentes étapes de cette démarche en insistant sur le rôle central qui y est joué par la collaboration, et sur les interactions entre les acteurs de la recherche et de la pratique qui ont contribué à la construction des séquences didactiques. Ce faisant, nous y mettons en lumière l'intérêt de jumeler une pratique collaborative à une démarche d'ingénierie didactique dans une double perspective de recherche et de formation.

# Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique

**Kathleen Sénéchal, Ph. D.**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

## Résumé

En vue d'atteindre le principal objectif de notre recherche doctorale, qui était de proposer des séquences didactiques valides pour l'enseignement de la communication orale au secondaire québécois, nous avons mis en œuvre une démarche d'ingénierie didactique soutenue par une collaboration avec quatre enseignants de français. Cette contribution détaille les différentes étapes de cette démarche en insistant sur le rôle central qui y est joué par la collaboration, et sur les interactions entre les acteurs de la recherche et de la pratique qui ont contribué à la construction des séquences didactiques. Ce faisant, nous y mettons en lumière l'intérêt de jumeler une pratique collaborative à une démarche d'ingénierie didactique dans une double perspective de recherche et de formation.

## Mots clés

INGÉNIERIE DIDACTIQUE, RECHERCHE COLLABORATIVE, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

## Introduction

Dès la fin des années 1980, « le paradigme d'étude de la pensée enseignante a donné naissance [...] à une conception mieux intégrée de la recherche dans laquelle existe une collaboration entre les enseignants et les chercheurs » (Tochon, 2000, p. 140). C'est justement la voie que nous avons empruntée pour la réalisation de notre recherche doctorale. Cette dernière, située dans le prolongement de notre recherche de maîtrise<sup>1</sup>, s'est appuyée sur des constats précédemment formulés, à savoir que les activités de communication orale sont peu nombreuses dans la classe de français du secondaire, que les enseignants disposent de peu d'outils complets pour mettre en place ces activités qui sont, bien souvent, uniquement utilisées à des fins d'évaluation. Aussi avons-nous vu la nécessité d'outiller le travail des enseignants en vue du développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves.

Bien que l'élaboration de séquences didactiques (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001; Lafontaine, 2001) se soit imposée d'emblée pour répondre au problème constaté,

il fallait s'assurer que ces séquences aient la portée souhaitée, c'est-à-dire qu'elles soient bien reçues dans les établissements d'enseignement secondaire, d'une part, et réellement utilisées par les enseignants de français, d'autre part. En d'autres mots, il était souhaitable que les propositions soient viables en contexte (Bednarz, Poirier, Desgagné, & Couture, 2001). Il est donc apparu nécessaire de s'adjoindre la collaboration de praticiens aux fins de l'élaboration, de l'expérimentation et de la validation de deux séquences didactiques destinées respectivement à l'enseignement de la discussion en 3<sup>e</sup> secondaire et de l'exposé critique en 4<sup>e</sup> secondaire.

Dans la présente contribution, nous détaillerons la démarche méthodologique sur laquelle s'est appuyé notre recherche. Après avoir brièvement exposé notre projet doctoral de façon à justifier le choix de nous adjoindre la collaboration d'enseignants dans l'ingénierie didactique, nous présenterons cette dernière, telle qu'elle a été menée et en mettant de l'avant les interactions avec les praticiens dans chacune de ses étapes. Nous discuterons, enfin, de la pertinence de jumeler une pratique collaborative à une démarche d'ingénierie didactique en vue de montrer l'influence des interactions entre une chercheuse et des praticiens dans la réalisation de l'analyse des données de la recherche.

### **Une recherche pensée en vue d'outiller les enseignants pour le travail de la communication orale au secondaire**

Les recherches descriptives ayant porté sur les pratiques déclarées et les représentations des enseignants par rapport à la communication orale ont montré que ces derniers ressentent un malaise vis-à-vis de l'enseignement de l'oral, ne sachant pas toujours quoi traiter ni comment l'évaluer (Lafontaine & Messier, 2009; Nolin, 2015; Sénéchal, 2012). Aussi est-il apparu nécessaire de mieux former et encadrer les enseignants en ce qui concerne les dimensions enseignables de la communication orale et les outils et pratiques à mobiliser en vue de cet enseignement (Dumais, Lafontaine, & Pharand, 2015).

L'utilisation de la séquence didactique (désormais SD; Dolz et al., 2001; Lafontaine, 2001) pour organiser l'enseignement de la communication orale a été retenue, étant donné qu'il s'agit d'un dispositif permettant de faire de l'oral un objet scolaire clairement défini, ce qui facilite, par le fait même, la planification de son enseignement et son intégration à la classe de français. En effet, la SD favorise la reconnaissance des régularités de structure et d'emploi des genres textuels (oraux ou écrits) ainsi que la focalisation sur des aspects privilégiés de par son organisation en quatre phases (Dolz et al., 2001) :

- 1) la mise en situation, qui est l'occasion de présenter le projet de communication aux apprenants;

- 2) la production initiale, qui vise à révéler la représentation qu'ont les élèves du genre à l'étude dans le cadre d'une première production de celui-ci et de voir ce qui, de ce genre, est maîtrisé, en voie de l'être ou à travailler;
- 3) le travail sur des éléments de l'oral, organisés à l'intérieur des modules ou des ateliers formatifs (Lafontaine & Dumais, 2014);
- 4) le réinvestissement des apprentissages réalisés dans les modules ou les ateliers dans la production finale.

Nous avons, dès le départ, choisi d'emprunter la même démarche méthodologique que celle exploitée par l'équipe de didacticiens genevois (Dolz et al., 2001) pour l'élaboration de nos SD, soit celle de l'ingénierie didactique (Artigue, 1988, 1994, 2002), qui permet à la fois de concevoir un dispositif didactique et de s'assurer de sa validité par une expérimentation en contexte réel d'enseignement. Ce choix était appuyé sur le fait que cette équipe avait montré que l'ingénierie didactique était une démarche susceptible de générer des dispositifs valides pour l'enseignement de la communication orale. Nous avons cependant rapidement compris qu'une part de cette validité didactique ainsi que les probabilités d'utilisation ultérieure de la SD reposaient sur une collaboration avec des praticiens, ce qui a mené à un travail collaboratif avec quatre enseignants, deux en troisième secondaire et deux en quatrième secondaire, dans notre propre démarche d'ingénierie didactique.

### **L'évolution d'une démarche méthodologique choisie pour répondre à des objectifs précis**

L'un de nos objectifs de recherche visait à vérifier si l'utilisation du dispositif qu'est la séquence didactique permettait d'engendrer une transformation des pratiques en ce qui concerne l'enseignement de la communication orale. Ayant décidé d'intégrer les enseignants au processus d'élaboration des SD, nous supposions que la collaboration aurait sans doute une incidence sur cette transformation. L'une des questions de recherche a donc été formulée de façon à diriger notre regard sur cette collaboration. Plus précisément, nous nous sommes demandé quels étaient les apports des praticiens dans la construction du dispositif. Pour répondre à cette question, nous proposons de mettre en lumière la nature de la collaboration avec les enseignants ayant soutenu l'ingénierie didactique menée.

#### ***Repenser l'ingénierie didactique en termes de collaboration***

L'ingénierie didactique est née, en didactique des mathématiques, de la nécessité de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé (situations ou curriculum) observé ou envisagé (Brousseau, 2013, p. 4).

Dans la mesure où nous souhaitons, ultimement, vérifier si l'utilisation des SD engendrait la transformation des pratiques d'enseignement de la communication orale de nos collaborateurs, l'ingénierie didactique s'avérait une démarche de recherche tout indiquée, puisqu'elle permettait à la fois de concevoir et de valider des dispositifs d'enseignement, eu égard à des problèmes didactiques préalablement identifiés, et d'étudier et de comprendre des aspects du « fonctionnement didactique » (Bru, 2002, p. 65).

Telle qu'initialement décrite par Artigue (1988), l'ingénierie didactique devait permettre de recueillir les informations (déroulement, résultats) et les conditions nécessaires à la reproduction du dispositif élaboré à partir de savoirs scientifiques existants en envisageant des façons de surmonter les obstacles constatés par son expérimentation, ce qui rejoignait notre désir de voir les dispositifs élaborés dans le cadre de la recherche être réellement utilisés par les acteurs du milieu scolaire une fois notre étude complétée. Toutefois, la question de cette reproductibilité des produits issus d'ingénieries didactiques pose un certain nombre de problèmes : la mise en œuvre de ces produits demande aux praticiens d'opérer une transposition jusque dans la classe, ce qui passe par une nécessaire appropriation. Par son modèle de la rationalité pratique, Schön (1983) a montré que « la réalité complexe d'une pratique résiste à une totale standardisation de l'intervention à réaliser ou du geste professionnel à poser » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 248).

Dans le prolongement des travaux de l'ingénierie didactique classique telle que décrite par Artigue (1988) est né le besoin de comprendre l'influence de l'enseignant dans la situation didactique, plus précisément l'influence de ses « représentations métacognitives » sur l'apprentissage (Jodelet, 1989, dans Artigue, 1988<sup>2</sup>, p. 304). Suivant ce courant de recherche plus récent, notre ingénierie didactique a été « renouvelée » par la collaboration avec des enseignants d'expérience, à l'image des travaux de « conception continuée dans l'usage » menés par Goigoux en didactique de la lecture (2012; voir aussi Goigoux & Cèbe, 2009). Ce didacticien français souhaitait proposer une démarche se démarquant de celles propres aux recherches dans lesquelles les enseignants étaient considérés comme des agents de projets de rénovation de l'enseignement proposés par des didacticiens « plutôt que comme des acteurs ayant leur propre cohérence » (Goigoux, 2012, p. 33). Il s'est donc employé à concevoir des outils didactiques tenant compte des savoir-faire et des conceptions des enseignants appelés à s'en servir.

Notre recherche se situe dans le prolongement des travaux menés par Goigoux, si ce n'est que la collaboration proposée dans la démarche du didacticien français se limite aux étapes d'expérimentation et d'amélioration du dispositif. Nous sommes allée un peu plus loin en collaborant avec des praticiens à la conception du dispositif

didactique et en les faisant intervenir dans la validation par l'intermédiaire des bilans collaboratifs, comme nous le montrerons plus loin dans cette contribution.

### ***Les caractéristiques générales de l'ingénierie didactique***

En tant que méthode de recherche, l'ingénierie didactique se caractérise par « un schéma expérimental basé sur des “réalisations didactiques” en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (Artigue, 1988, pp. 285-286). Bien que ses objectifs puissent être divers, l'ingénierie didactique est singulière en raison du registre dans lequel elle se situe, celui des études de cas, et de sa validation essentiellement interne, « fondée sur la confrontation entre analyse *a priori* et *a posteriori* » (Artigue, 1988, p. 286). Cette validation est rendue possible par le processus en quatre phases qui est celui de l'ingénierie didactique, à savoir 1) les analyses préalables; 2) la conception et l'analyse à priori; 3) l'expérimentation et l'analyse à postériori; 4) l'évaluation.

### ***L'ingénierie didactique, telle que nous l'avons menée***

Notre démarche d'ingénierie didactique a repris les quatre phases d'ingénierie classique décrites par Artigue (1988) et, suivant les travaux de « conception continuée dans l'usage » menés par Goïgoux en didactique de la lecture (2012; voir aussi Goïgoux & Cèbe, 2009), nous avons notamment ajouté une étape d'élaboration et de mise en œuvre d'une version améliorée de notre dispositif didactique. Aussi notre ingénierie didactique a-t-elle compté six phases de déroulement chronologique (voir la Figure 1) :

- 1) les analyses préalables;
- 2) la conception et l'analyse à priori en collaboration avec les praticiens;
- 3) l'expérimentation du premier produit de l'ingénierie didactique par les enseignants;
- 4) l'évaluation du premier produit de l'ingénierie didactique et les ajustements nécessaires;
- 5) l'expérimentation du second produit de l'ingénierie didactique par les enseignants;
- 6) l'évaluation finale du produit de l'ingénierie didactique.

Nous expliciterons chacune d'elles de façon à montrer clairement le rôle des interactions avec les enseignants dans la collecte et l'analyse des données de la recherche.

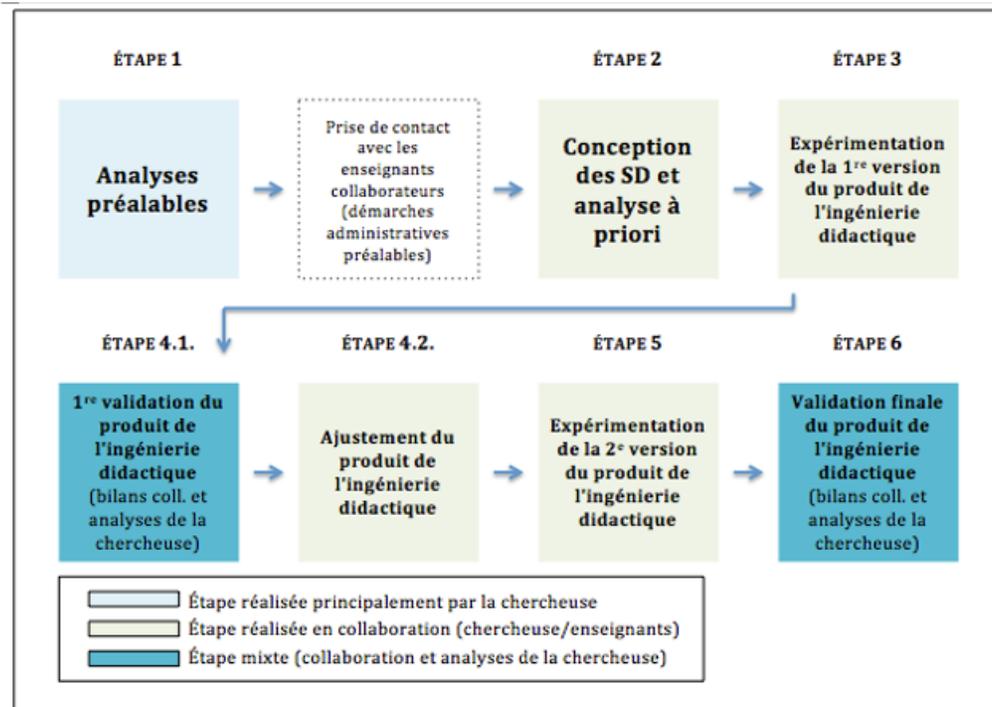


Figure 1. Le déroulement de notre démarche d'ingénierie didactique.

#### *La place des enseignants dans les analyses préalables*

Plusieurs des analyses préalables propres à la démarche d'ingénierie didactique ont été faites avant le début de la collaboration avec les enseignants, puisqu'elles portaient sur les prescriptions ministérielles et sur les genres qui ont fait l'objet des SD, notamment en vue de cibler de façon générale les contenus pouvant faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage selon le degré scolaire visé. Il s'agissait d'un travail d'analyse s'appuyant sur un cadre théorique général et sur des connaissances didactiques déjà acquises dans le domaine étudié, ce qui correspondait à notre rôle de chercheuse. Nous nous sommes également penchée sur les contraintes propres à l'enseignement de la communication orale ainsi que sur des pratiques déclarées, des représentations et des pratiques effectives relatives à cet enseignement en nous intéressant à des résultats de recherches menées antérieurement en didactique du français (notamment Lafontaine & Messier, 2009, et Sénéchal, 2012, pour le secondaire). L'étude de ces résultats a permis de voir le potentiel de la recherche en ce qui concerne le développement professionnel pour les enseignants. Toutefois, puisque la proposition venait de nous et ne découlait pas d'une demande du milieu scolaire, il

nous fallait en penser la formulation de façon à ce que le projet apparaisse comme pertinent pour les enseignants et que ces derniers souhaitent s’y engager volontairement (Barry, 2013).

Après avoir effectué le recrutement des participants, nous les avons rencontrés pour leur présenter les grandes lignes de notre projet dans ce qui se rapproche de l’étape de cosituation de la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001). Des informations concernant le dispositif choisi (SD) et la démarche de recherche envisagée (ingénierie didactique et collaboration avec les praticiens) ont été présentées aux enseignants, alors que d’autres ont plutôt été « discutées » avec eux : les genres oraux qui seraient au cœur des SD ainsi que les outils de collecte de donnée, notamment la présence de caméras en classe qui semblait constituer une source de stress, ont fait l’objet de négociations<sup>3</sup>. À partir des besoins des enseignants et de ceux de leurs élèves, et en nous appuyant sur les prescriptions ministérielles en vigueur pour l’enseignement du français au secondaire (ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011), nous avons, ensemble, ciblé le genre « discussion » (sur le traitement des valeurs dans un conte) pour la SD de 3<sup>e</sup> secondaire et « l’exposé critique » (d’un message publicitaire audiovisuel) pour celle de 4<sup>e</sup> secondaire.

S’en est suivi une période de négociation visant à déterminer les éléments qui, des deux genres, feraient l’objet des ateliers formatifs (Lafontaine & Dumais, 2014) des SD. Précisons que ces éléments ont été débattus, à la lumière des apports de la recherche et de l’expertise des praticiens, jusqu’à en arriver à des choix satisfaisants de part et d’autre. À titre d’exemple, les enseignantes de 3<sup>e</sup> secondaire avaient initialement proposé qu’un des ateliers de la SD soit consacré à l’animation de la discussion. Nous nous sommes alors aperçue que leur représentation du genre n’était sans doute pas claire et qu’elles le confondaient, sur certains aspects, avec le cercle littéraire entre pairs, dont un des éléments distinctifs est justement l’animation (Hébert & Lafontaine, 2012). Il a donc été possible, grâce à notre connaissance théorique du genre, proposer de travailler plutôt la fonction interactive de l’intonation.

#### *L’élaboration des séquences didactiques en collaboration avec les enseignants*

Comme le veut la recherche collaborative, une « activité réflexive », caractérisée par une interaction entre le chercheur et les praticiens visant l’exploration d’un objet d’intérêt commun, s’est ensuite mise en branle à l’étape de la conception et de l’analyse à priori (Desgagné et al., 2001). Traditionnellement, cette étape de l’ingénierie didactique est réservée au chercheur qui décide d’agir sur un certain nombre de variables pertinentes par rapport à l’objet étudié (Artigue, 1988). Il s’agit alors d’élaborer le dispositif didactique par l’opérationnalisation des savoirs antérieurs produits par la recherche au terme d’un processus de transposition. Toutefois, la transposition didactique ne se termine pas quand la classe commence. Au contraire,

l'enseignant, « dans sa classe [...] est loin d'être un agent impuissant, contraint par des [transpositions didactiques] externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de [transpositions didactiques] dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement » (Petitjean, 1998, p. 23). Aussi étions-nous bien consciente que toute forme de didactisation des savoirs ne pouvait s'opérer sans la contribution des enseignants, ce qui nous a amenée à nous centrer sur le « sens » que les enseignants construisent en contexte en vue d'intervenir adéquatement (Desgagné & Bednarz, 2005). Il importe cependant de mentionner que la recherche en didactique du français a montré qu'il y a peu d'activités de communication orale qui sont mises en place au secondaire québécois et que leur fréquence de réalisation concorde avec la fréquence d'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves (Lafontaine & Messier, 2009; Sénéchal, 2012). C'est donc dire que la plupart des activités d'oral, où domine un encadrement « par consignes » (absence de réel enseignement), sont utilisées à des fins d'évaluation uniquement. Il n'était ainsi pas possible de partir de ce que nos collaborateurs faisaient déjà. La construction des SD dépendait donc, en grande partie, de nos propositions théoriques. Par contre, notre rôle était essentiellement de rendre cette théorie accessible aux enseignants qui, eux, avaient le dernier mot quant à la façon dont elle serait transposée dans la classe.

Au cours de cette première phase de l'étape de coopération de la recherche collaborative (Desgagné et al., 2001), nous nous sommes engagée dans une série de rencontres visant la conception du produit de l'ingénierie didactique : tant avec les enseignants de 3<sup>e</sup> secondaire qu'avec ceux de 4<sup>e</sup> secondaire, nous avons mené sept rencontres que nous avons qualifiées « d'élaboration ». Ayant procédé à une première collecte de données sous la forme d'un journal de bord de la chercheuse (Baribeau, 2005) à cette étape, nous avons pu identifier facilement les apports des enseignants et les nôtres à la construction du dispositif et à la réalisation de l'analyse à priori des situations didactiques. Comme il a été mentionné, nous avons essentiellement joué un rôle de médiation entre les savoirs théoriques en lien avec les contenus choisis pour faire l'objet d'un enseignement à travers les deux SD et les collaborateurs, de manière à ce que ces derniers s'en saisissent et leur donnent vie en proposant des façons de les transposer en classe. Aussi cette étape de l'ingénierie a-t-elle constitué une belle occasion de mieux comprendre le « rapport entre recherche et pratique, et l'éclairage réciproque que chacune est susceptible d'apporter à l'autre » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 247), en plus de faire de ces interactions les bases des analyses qualitatives, sur lesquelles nous reviendrons plus loin (voir la section *Une première évaluation du produit de l'ingénierie didactique en collaboration*).

L'exemple suivant illustre bien l'un des apports de la recherche : à l'étape de la cosituation, plus précisément au moment des analyses préalables à l'ingénierie didactique, il avait été décidé qu'un atelier de chacune des SD serait consacré à une fonction de l'intonation, un élément prosodique avec lequel nos collaborateurs ont

avoué être un peu moins familiers. Pendant l'étape de coopération dans laquelle s'est déroulée l'élaboration des SD, certains enseignants ont suggéré d'évacuer totalement cet élément des SD, puisqu'ils n'étaient pas à l'aise de l'enseigner et encore moins de l'évaluer lors de la production finale des élèves, au terme de la séquence. S'est alors engagée une négociation au cours de laquelle nous avons dû faire voir aux collaborateurs la pertinence de travailler cet élément en nous appuyant sur notre connaissance didactique des genres à enseigner. Comme la discussion est un genre polygère (interactif), il apparaissait essentiel de traiter la fonction interactive de l'intonation, qui permet aux interlocuteurs de reconnaître les moments propices au passage du tour de parole (Béguelin, 2000), alors que l'intention de communication de l'exposé critique et sa structure (Chartrand, Émery-Bruneau, & Sénéchal, 2015) appellent un marquage des unités de sens, ou des informations importantes, grâce aux variations d'intonation (Béguelin, 2000). De surcroît, nous avons saisi cette occasion et nous avons décidé de consacrer des moments des rencontres d'élaboration à la formation de nos collaborateurs à propos de ce fait prosodique. Ce passage montre comment nous avons, en tant que chercheuse, agi à la fois à titre d'organisatrice et de participante dans l'activité réflexive menée avec les enseignants à cette étape de l'ingénierie didactique : en exploitant les opportunités qui se sont présentées au cours du processus d'élaboration des SD, nous avons pu « tenir compte de ce qui [a émergé] dans la régulation des interactions » (Bednarz, 2013, p. 28) et apporter les ajustements nécessaires, tant en ce qui concerne le dispositif que la démarche méthodologique en elle-même. En effet, cette situation a aussi eu un impact sur le déroulement de l'expérimentation, voire de la démarche d'ingénierie didactique dans son ensemble, ce à quoi nous reviendrons au point suivant.

Les enseignants collaborateurs, quant à eux, disposaient d'un bagage de connaissances du terrain qu'il a été possible de mettre à contribution à tous les moments de l'élaboration des SD, et ce, de différentes façons. L'entièreté des SD, des contenus à traiter à l'intérieur de chacune des séances de cours aux stratégies d'enseignement qui devaient être employées pour ce faire, a été influencée par l'expertise des enseignants collaborateurs et par leur connaissance des capacités de leurs élèves. La durée de chacune des SD et l'ordonnancement des contenus (dans l'ensemble de la SD et dans chaque cours) ont en effet été décidés principalement par les enseignants, lesquels ont également choisi la majorité des extraits audios et audiovisuels utilisés dans les SD ainsi que les sujets sur lesquels porteraient les échanges des élèves. Ils ont, par ailleurs, proposé ou discuté toutes les modalités de travail (p. ex. en dyade, en sous-groupe de quelques élèves, en grand groupe ou individuellement; en utilisant le tableau blanc ou un projecteur, etc.) qui leur avaient été soumises selon qu'elles convenaient ou non aux tâches prévues.

L'apport des enseignants collaborateurs a également été considérable à cette étape pour l'analyse à priori des situations didactiques, qui permet de cerner les

interventions à mener pour engendrer les comportements et le degré de compréhension attendus de la part des élèves par la mise en œuvre du produit de l'ingénierie. Cette étape de la démarche comporte une phase prédictive qui, à notre avis, ne peut se passer de l'éclairage du terrain apporté par les enseignants, bien qu'elle soit traditionnellement réalisée uniquement par le chercheur (Artigue, 1988). En effet, comme les premières rencontres avec les enseignants ont eu lieu en janvier, la connaissance que ces derniers avaient de leurs élèves, de leurs forces, de leurs lacunes et de leurs besoins, les a amenés à cibler les obstacles épistémologiques potentiels des apprenants lors de l'élaboration des SD, ce qui a permis de déterminer, de façon préventive, certaines des interventions nécessaires pour pallier ces obstacles. Nous avons donc dû également tenir compte de ces apports des praticiens pour établir, ultérieurement, la validité didactique (Dolz & Dufays, 2012; Dolz & Schneuwly, 1997) des SD. Par exemple, en nous basant uniquement sur les prescriptions ministérielles pour l'enseignement du français en 4<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2011), nous aurions pu tenir pour acquis que les élèves de ce niveau avaient déjà traité la justification à l'oral l'année précédente. Il s'agit d'ailleurs d'une des premières questions que nous avons posées aux enseignants de 4<sup>e</sup> secondaire lorsque nous avons voulu cibler, de façon définitive, le contenu des ateliers des SD. Les enseignants ont été en mesure d'indiquer que selon ce qu'ils avaient pu observer en demandant à leurs élèves de justifier leurs dires plus tôt dans l'année scolaire, ceux-ci ne seraient pas en mesure de produire une justification à l'oral et que leur intervention tiendrait probablement plus de la description ou de l'explication, soit des conduites langagières pour lesquelles les élèves avaient des représentations beaucoup plus claires qui risquaient de se substituer à celles de la conduite justificative. Au moment de juger de la pertinence et de la légitimité des contenus choisis pour faire l'objet d'un enseignement dans les SD), d'abord au regard des capacités des élèves et des obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer, puis par rapport aux finalités éducatives (Dolz, 1997), nous avons dû tenir compte de cette recommandation des enseignants, qui a impacté le produit de l'ingénierie didactique.

#### *L'expérimentation en contexte réel d'enseignement*

Une fois élaborées en collaboration avec les enseignants, les deux SD ont été expérimentées en classe par trois<sup>4</sup> des collaborateurs (deux en 3<sup>e</sup> et un en 4<sup>e</sup> secondaire). L'expérimentation s'est déroulée sur cinq périodes de 75 minutes en 3<sup>e</sup> secondaire et sur six périodes de la même durée en 4<sup>e</sup> secondaire : pour chacune des SD, une période a été consacrée à la mise en situation et à la production initiale et une autre, à la production finale. En 3<sup>e</sup> secondaire, trois ateliers d'une période chacun ont porté respectivement sur la fonction interactive de l'intonation, sur la reformulation et sur la justification à l'oral, alors qu'en 4<sup>e</sup> secondaire, deux ateliers d'une période chacune, une sur le marquage des informations importantes grâce à l'intonation et l'autre sur la justification orale, ont été jumelés à un atelier d'une durée de deux

périodes sur les stratégies publicitaires. Les deux SD sont intégralement présentées dans leurs deux versions dans notre thèse (Sénéchal, 2016).

Au départ, nous souhaitions n'effectuer qu'une phase d'expérimentation pendant laquelle une observation non participante (désengagée) aurait été réalisée. Cependant, les plans initiaux ont changé en raison d'une demande faite par les enseignants : comme ils ne se sentaient pas assez surs d'eux au moment de mettre en œuvre les SD lors de la première phase d'expérimentation, ils nous ont demandé d'intervenir en classe pour les appuyer lorsque ce serait nécessaire, notamment pour animer l'atelier consacré à une fonction de l'intonation. Cela n'a finalement été nécessaire qu'avec l'enseignant de 4<sup>e</sup> secondaire, et ce, partiellement : nous avons coanimé la séance avec lui, en intervenant surtout au début de l'atelier, puis en nous effaçant progressivement au fur et à mesure que l'enseignant se montrait plus à l'aise.

L'expérimentation du premier produit de l'ingénierie didactique<sup>5</sup> a donc été réalisée dans une phase pendant laquelle nous nous sommes permis des interventions généralement brèves visant, pour l'essentiel, à apporter des précisions sur les contenus ou les modalités de travail en réponse à des questions posées par les enseignants au moment de la mise en œuvre des SD.

#### *Une première évaluation du produit de l'ingénierie didactique en collaboration*

Bien que la deuxième phase d'expérimentation des SD n'était initialement pas prévue et que sa réalisation ait été grandement motivée par une demande faite par les collaborateurs, nous y avons vu une bonne occasion d'enrichir la recherche par une amélioration du produit de l'ingénierie.

Une première évaluation des SD a donc été effectuée après la première expérimentation en classe, dans une optique d'amélioration, en vue de cerner les éléments des SD ayant fait obstacle à leur mise en œuvre. Pour ce faire, les données issues des observations directes ainsi que celles provenant d'entretiens réalisés avec les trois enseignants ayant pris part à la première expérimentation ont été utilisées. Si les notes prises grâce aux observations ont été très utiles au moment de déterminer les améliorations à apporter aux SD, ce sont les échanges que nous avons eus avec nos collaborateurs à la suite de l'expérimentation des SD qui se sont avérés les plus révélateurs en ce qui a trait aux ajustements requis pour rendre le dispositif plus fonctionnel et efficace.

Nous avons choisi de faire état des modifications apportées par les enseignants aux planifications initiales à cette étape, car celles-ci semblent être révélatrices de certains des choix effectués par les collaborateurs au moment de la mise en œuvre des SD. Ces choix relèvent de la transposition didactique interne et témoignent des transformations adaptatives réalisées par les enseignants en vue de faire des objets à enseigner proposés dans les documents de planification des objets véritablement enseignés (Petitjean, 1998). Si ces documents sont le fruit des rencontres d'élaboration

réalisées avec les enseignants, le geste didactique de planification qui les sous-tend est habituellement essentiellement du ressort des praticiens : ce sont eux qui transforment le curriculum en l'adaptant au contexte d'une situation d'enseignement (Tochon, 1993). Toutefois, comme nous l'avons déjà précisé, la planification initiale, préalable à l'activité d'enseignement, s'est faite avec notre collaboration. La planification étant un processus cyclique, elle est souvent modifiée par les interactions en classe, le contexte de mise en œuvre et, dans le cas qui nous intéresse, la compréhension du dispositif (outil) par les enseignants (Tochon, 1993). Nous souhaitons que nos collaborateurs ne se contentent pas d'appliquer les planifications élaborées conjointement de façon mécanique, mais qu'ils s'en approprient les contenus et les manières de faire, ce qui suppose un développement professionnel et une transformation des pratiques par l'intermédiaire de l'utilisation du dispositif (Vygotski, 1930/1985). Aussi les modifications opérées par les enseignants sont-elles de formidables portes d'entrée sur la compréhension que ces derniers ont des planifications des SD et sur la façon dont ils s'approprient le dispositif (Wirthner, 2006). C'est là où « le savoir d'action du praticien [est devenu] incontournable comme objet d'investigation et où, d'un point de vue méthodologique [nous avons dû] trouver des façons de faire entendre sa voix » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 248). Nous avons donc pris le parti de faire verbaliser ces modifications par le biais de ce que nous avons nommé des « bilans collaboratifs » (Sénéchal, 2016), qui ont été réalisés dans la semaine ayant suivi la fin de l'expérimentation.

Les captations audiovisuelles, même si elles peuvent être finement interprétées par les analyses qualitatives, restent opaques quant à ce qui se passe dans la tête des enseignants lorsqu'ils enseignent. Afin de questionner l'action dans le cadre des bilans collaboratifs, nous avons repris un à un les films de classe réalisés au cours de l'expérimentation et nous avons systématiquement noté les éléments qui nous questionnaient pendant notre visionnement. Deux grandes catégories de questions ont ainsi été dégagées : l'une concernait les actions qui n'étaient pas prévues dans les planifications initiales (digressions, modifications, utilisation de stratégies d'enseignement non planifiées, etc.) et tendait davantage vers l'évocation, alors que l'autre portait sur les segments de la SD pour lesquels des modifications étaient à envisager à la suite de l'expérimentation et visait à solliciter l'avis des praticiens. La plupart de ces questions étaient accompagnées de courts extraits audiovisuels des films de classe ou prenaient appui sur les documents de planification utilisés par les enseignants pendant la mise en œuvre des SD.

À titre d'exemple, nous avons relevé, dans ces bilans, trois verbalisations de pratique de la part des enseignants qui ont entraîné une modification des SD en vue de la seconde expérimentation :

- 1) Lors de la première phase d'expérimentation, l'une des enseignantes de 3<sup>e</sup> secondaire a formé les équipes lors du deuxième atelier et a demandé aux élèves de conserver ces regroupements jusqu'au dernier cours de la SD, ce qui n'était pas prévu dans la planification initiale. Lorsqu'elle a été questionnée sur les raisons de cette modification, cette collaboratrice a répondu qu'elle avait choisi de procéder ainsi d'une part pour faciliter les transitions entre l'enseignement en groupe-classe et la mise en pratique en sous-groupes et, d'autre part, parce que cette façon de faire lui semblait tout à fait appropriée pour l'oral, où l'une des difficultés les plus importantes est la gêne occasionnée par le fait de s'exprimer devant un groupe. L'enseignante a en effet noté que ses élèves étaient beaucoup plus à l'aise lors de la production finale (dernier cours) de la SD, car ils avaient auparavant fait équipe avec les mêmes personnes pour les mises en pratique de deux ateliers. Le sentiment d'appartenance au groupe ayant une influence sur la volonté de coopérer avec les autres (Abrami, 1996), la verbalisation du changement opéré par cette enseignante a permis d'améliorer les deux SD par l'intégration de cette modification aux modalités de travail en sous-groupes.
- 2) L'autre enseignante de 3<sup>e</sup> secondaire a, à un autre moment de la SD, pris le temps de s'assurer que les élèves comprenaient bien la différence entre les termes *justifier*, *expliquer* et *décrire*, une distinction qu'il n'était pas demandé de faire dans le document de planification. Nous avons demandé à l'enseignante pourquoi elle avait procédé ainsi lors du bilan collaboratif. Elle a répondu qu'elle avait fait cela afin que les élèves aient « dans leur vocabulaire trois mots qui veulent dire trois choses différentes ». Elle a précisé qu'à ce moment de leur cheminement scolaire, les élèves devraient déjà savoir ce que veulent dire les termes *description* et *explication*, mais que cela était encore confus pour certains d'entre eux. Il s'agit là d'une forme de contribution des enseignants à l'ingénierie didactique collaborative très importante : en ne se basant que sur les prescriptions ministérielles (MELS, 2011), on pourrait tenir pour acquis que les élèves, ayant traité la description au premier cycle du secondaire et l'explication en cours d'année en 3<sup>e</sup> secondaire, savent déjà faire cette distinction sans difficulté. L'enseignante a su identifier un obstacle épistémologique potentiel et adapter le déroulement du dispositif par un choix microdidactique (modification à une séance de cours), en effectuant une régulation imprévue, de façon à pallier cet obstacle.
- 3) L'enseignant de 4<sup>e</sup> secondaire a, pour sa part, bonifié la SD en optimisant l'analyse des productions initiales<sup>6</sup> réalisées par deux volontaires en donnant d'abord la parole à ces élèves. Comme cette façon de faire n'avait jamais été discutée au cours de l'élaboration de la SD, nous avons demandé à l'enseignant ce qui avait fait en sorte qu'il procède ainsi. Il a répondu avoir agi un peu

instinctivement en se basant sur la tendance qu'ont les élèves à être très critiques envers eux-mêmes lorsqu'ils s'autoévaluent : selon lui, en permettant à ces élèves de s'exprimer en premier, les autres élèves dégageraient ensuite davantage d'éléments positifs, ce qui évitait que les volontaires se sentent jugés au cours de l'analyse de leur production. À nouveau, il s'agit d'un exemple probant de la contribution des enseignants à l'ingénierie didactique collaborative : l'expérience professionnelle de ce collaborateur l'a amené à déceler à l'avance une situation potentiellement délicate qui a pu être évitée grâce au choix microdidactique de l'enseignant relatif aux modalités de réalisation de l'activité, lesquelles ont par la suite été modifiées.

#### *La seconde expérimentation en contexte d'enseignement*

En vue d'apporter les ajustements requis aux SD avant la seconde phase d'expérimentation, d'autres rencontres de préexpérimentation, détaillées dans notre thèse (Sénéchal, 2016), ont été nécessaires. La dynamique de l'activité réflexive de Schön (1983) a ainsi été respectée par l'alternance de l'élaboration des SD, de leur expérimentation en classe et du retour sur cette expérimentation dans un processus qui, loin d'être linéaire, pourrait plutôt être qualifié de « spiralaire » dans notre cas.

La version améliorée des SD a été mise en œuvre au cours de la deuxième phase d'expérimentation. Bien que cette dernière n'ait pas été prévue au départ, elle a permis d'aller plus loin dans la validation du dispositif, en confirmant ou en infirmant certains des changements effectués à partir des constats formulés au terme de la première mise en œuvre. Cette fois, l'utilisation des SD a été placée sous l'entière responsabilité des enseignants qui, selon une entente préalable, ne devaient idéalement nous consulter à aucun moment pendant le pilotage des SD en classe (nous échangeons toutefois toujours avec eux avant et après ces moments de mise en œuvre). Cette seconde utilisation, complètement autonome de la part des collaborateurs, était une étape essentielle à la validation du dispositif. Nous voulions ainsi vérifier si, une fois la recherche terminée, les produits de l'ingénierie didactique avaient un potentiel de réutilisation en dehors du contexte de collaboration.

#### *L'évaluation au terme de l'ingénierie didactique : une dernière occasion de collaboration avec les praticiens*

À la suite de la deuxième phase d'expérimentation, nous avons procédé à une seconde évaluation visant la validation, toujours en nous appuyant sur les observations directes et sur les données issues des bilans collaboratifs réalisés dans la semaine suivant la seconde expérimentation. À nouveau, la verbalisation des enseignants par rapport à certaines de leurs pratiques, à l'image de ce qui avait été fait lors de la première évaluation, a permis de formuler des suggestions d'ajustements possibles aux SD en vue de leur utilisation future (Sénéchal, 2016). Pour établir la validité didactique et l'enseignabilité des SD au terme des deux expérimentations, quatre critères ont été

considérés : 1) la légitimité des contenus en regard des prescriptions ministérielles; 2) la pertinence de leur traitement pour permettre aux élèves de progresser; 3) leur cohérence à l'intérieur du dispositif; 4) la possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage pour les élèves (Dolz & Dufays, 2012; Dolz & Schneuwly, 1997). Un dispositif valide doit à la fois orienter les interventions des enseignants et dégager les dimensions enseignables d'un objet scolaire tel un genre oral (Dolz, 1997). Il était impossible de déterminer cela de façon claire sans questionner les enseignants à ce sujet dans les bilans collaboratifs et sans tenir compte de leurs apports dans la conception des SD. Ce sont en effet les interventions des enseignants dans ces bilans qui ont apporté la plupart des réponses à des questions découlant des critères de validité mentionnés plus haut.

Les deux exemples qui suivent mettent en lumière l'impact de ces interventions dans l'analyse de nos données.

- 1) Pour vérifier si la mise en œuvre du produit de l'ingénierie avait engendré des gains en termes d'apprentissage pour les élèves, nous pensions, au départ, nous baser sur nos observations et, surtout, sur la comparaison qu'il serait possible de faire entre les productions initiales et finales des élèves. Rapidement, nous nous sommes aperçue que cette analyse demeurerait très en surface, puisque si une amélioration de la maîtrise des objets traités dans les SD par les élèves était facile à observer, il n'était pas possible d'en mesurer toute l'ampleur et d'en voir tous les détails. En effet, n'ayant été en contact avec les élèves qu'un bref moment pendant l'année (par l'observation uniquement), nous n'avions à notre disposition qu'un portrait partiel de leurs capacités initiales et notre évaluation du produit de l'ingénierie didactique demeurerait donc incomplète. Grâce aux verbalisations des enseignants lors des bilans collaboratifs, nous avons pu juger de façon beaucoup plus étayée des gains d'apprentissage des élèves à la suite de la mise en œuvre des SD. Par exemple, pour la SD de 3<sup>e</sup> secondaire, les deux enseignantes ont noté une nette amélioration de la capacité des élèves à justifier leurs propos, ce qu'elles ont souligné lorsque nous les avons questionnées sur ce sujet lors des bilans. Au moment de l'élaboration de la SD, l'une des collaboratrices de ce niveau avait mentionné que cela était très problématique dans l'interprétation et l'appréciation d'œuvres littéraires, tant en compréhension de lecture que lors d'échanges oraux en groupe, ce qui avait fait en sorte que cet élément avait été choisi pour faire l'objet d'un des ateliers de la SD.
- 2) Au cours des bilans collaboratifs réalisés au terme de la recherche, les collaborateurs ont souligné à plusieurs reprises la cohérence des contenus des SD : ils ont constaté que leur organisation permettait aux élèves de se préparer adéquatement en vue de la production finale en acquérant les connaissances nécessaires et en développant les compétences requises pour ce faire. Si la

validation des SD n'avait pas pu être appuyée sur ces interventions, l'évaluation, faisant partie intégrante de l'analyse du produit de l'ingénierie didactique, en serait restée au stade de la simple impression : nous aurions certes pu affirmer que selon ce que nous avons observé, les SD répondaient au principe de cohérence des contenus (Dolz, 1997), mais seuls leurs utilisateurs pouvaient se prononcer sur ce point avec certitude. Aussi la collaboration avec les enseignants a-t-elle permis d'apporter plus de nuances aux analyses qui, autrement, auraient pu être biaisées par des interprétations incomplètes, faute de données probantes.

### **Discussion**

La réalisation de cette recherche, en passant par les différentes étapes de la démarche qui la sous-tend, devait fournir une réponse à la question visant à déterminer les apports des praticiens dans la construction du dispositif. Soulignons que le simple fait d'avoir mené l'ingénierie didactique avec des enseignants ne suffisait pas à présupposer une collaboration; cette dernière n'a été rendue possible que par la présence d'un véritable échange entre les acteurs (Couture, 2013) et par l'existence de retombées réelles de part et d'autre. Nous avons, dans cette contribution, mis en lumière l'impact des interactions ayant découlé de cette collaboration pour les analyses.

La démarche d'ingénierie didactique s'est distinguée par la collaboration avec les enseignants qui la sous-tend. En effet, chacun des acteurs a su contribuer à toutes les étapes de l'ingénierie selon l'expertise, théorique ou pratique, qui lui est propre. En analysant notre démarche, nous avons montré de quelle façon cette collaboration s'est entrelacée à l'ingénierie, alors que les différentes étapes de cette dernière rejoignent celles de la recherche collaborative (Desgagné & Bednarz, 2005) dans une organisation qui ne pourrait toutefois pas être qualifiée de linéaire : si les analyses préalables se rapprochent de l'étape de la cosituation, un va-et-vient s'est opéré entre la coopération et la coproduction au sein de la démarche, en raison de son processus d'élaboration/expérimentation (coopération) et d'évaluation (coproduction) en deux temps.

La nécessité d'une collaboration s'est imposée lorsque nous avons décidé de réaliser une ingénierie didactique en vue d'outiller les enseignants pour le travail de la communication orale, entre autres parce que nous avons choisi de nous intéresser à la transformation des pratiques des collaborateurs à la suite de l'utilisation de l'outil qu'est la séquence didactique. Pour comprendre cette transformation, nous avons dû pousser les analyses plus loin que ce qui était accessible par la seule observation, notamment en faisant appel aux capacités de verbalisation des enseignants lors des bilans collaboratifs qui ont été menés après chacune des expérimentations. Les pratiques d'enseignement sont nécessairement teintées par le « rapport à », c'est-à-dire la « disposition [d'une] personne à l'égard d'un objet [...] et à l'égard de la mise en

œuvre pratique de cet objet dans [sa] vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (Barré-de-Miniac, 2000, p. 13). En effet, bien que les enseignants n'en soient pas toujours conscients, les représentations qu'ils ont d'un objet, ici l'oral, sont susceptibles d'avoir un impact considérable sur leurs pratiques, voire de faire obstacle à leur transformation. La collaboration avec les enseignants s'est révélée bénéfique à l'émergence de certaines de ces représentations par le biais de verbalisations de la part des collaborateurs à deux moments-clés de la démarche : d'abord à l'étape des analyses préalables et à celle de l'élaboration des dispositifs et de l'analyse à priori des situations didactiques, puis lors de la réalisation des bilans collaboratifs ayant appuyé l'évaluation des produits de l'ingénierie. Au-delà de ses apports indéniables à la compréhension des pratiques d'enseignement de la communication orale, la verbalisation réalisée par les collaborateurs au moment des bilans collaboratifs a également permis de cibler des représentations et des pratiques sédimentées (Schneuwly & Dolz, 2009) qui, au terme de la recherche, avaient fait obstacle à la transformation de leur rapport à l'oral et contrevenaient à celle de leurs pratiques d'enseignement de la communication orale. Ce faisant, les interactions ayant soutenu la démarche d'analyse ont apporté un éclairage indispensable sur le processus interne d'appropriation du dispositif de la SD par les praticiens (Wirthner, 2006), un apport non négligeable pour la recherche en didactique du français et pour le développement de la démarche méthodologique d'ingénierie didactique.

### **Conclusion**

La réalisation de cette recherche a permis de revisiter la création et la gestion de dispositifs didactiques, donnant lieu à ingénierie didactique caractérisée par une élaboration, une mise en œuvre et une validation en deux phases soutenues par la collaboration. Cette façon de procéder a mis à l'avant-plan la participation active des enseignants collaborateurs à des phases de l'ingénierie didactique traditionnellement réservées au chercheur (conception, validation) ce qui, selon nous, est susceptible d'engendrer des modifications plus perméables à la sédimentation des pratiques, voire à la réapparition de pratiques anciennes lorsque la collaboration prend fin.

Enfin, malgré certaines limites que nous avons su identifier clairement pour faciliter la reproduction de notre démarche (Sénéchal, 2016), la collaboration sous-jacente à l'ingénierie didactique a présenté de nombreux avantages non négligeables. Elle a entre autres permis de tenir compte des contraintes du milieu qu'est la classe ainsi que des représentations des praticiens à propos de l'objet enseigné, ce qui, sans en constituer une garantie, augmente les probabilités d'utilisation ultérieure du produit de l'ingénierie en apportant des pistes de solutions aux problèmes liés à la question de sa reproductibilité.

## Notes

<sup>1</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée acceptée par l'Académie française en 1990.

<sup>2</sup> Le texte de Jodelet était cité comme « à paraître » dans l'article d'Artigue, ce qui explique cet anachronisme.

<sup>3</sup> C'est à ce moment qu'il a été clairement établi, à la demande de nos collaborateurs, qu'aucun des membres du jury de thèse ne devait avoir accès aux enregistrements.

<sup>4</sup> La composition du groupe d'un des enseignants de 4<sup>e</sup> secondaire avait changé juste avant cette phase d'expérimentation : comme ils travaillaient par module, plusieurs élèves avaient terminé leur 4<sup>e</sup> secondaire et s'étaient inscrits au centre de formation professionnelle. Le groupe étant dès lors composé de peu d'élèves, cela n'aurait pas favorisé le travail en équipe et les échanges en groupe-classe prévus par la SD.

<sup>5</sup> Voir la description de cette expérimentation dans la thèse (Sénéchal, 2016).

<sup>6</sup> Dans l'organisation de la SD, la production initiale correspond à la deuxième étape du dispositif, pendant laquelle tous les élèves ou quelques volontaires réalisent une production du genre à l'étude sans enseignement préalable. Cela permet, après une analyse de ces productions, de dégager les éléments du genre qui sont maîtrisés et ceux qui doivent faire l'objet d'un travail dans le cadre de la SD.

## Références

- Abrami, P. C. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théorie, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. (1994). Didactical engineering as a framework for the conception of teaching products. Dans R. Biehler, R. W. Scholz, R. Sträßer, & B. Winkelmann (Éds), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (pp. 27-39). Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 59-72.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 2, 98-114.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Barry, S. (2013). Le cas d'une recherche collaborative initiée par le chercheur autour du développement de la modélisation par les élèves. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 57-67). Paris : L'Harmattan.

- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 13-29). Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Poirier, L., Desgagné, S., & Couture, C. (2001). Conception de séquences d'enseignement en mathématiques : une nécessaire prise en compte des praticiens. Dans A. Rouchier, G. Lemoyne, & A. Mercier (Éds), *Le génie didactique* (pp. 43-69). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Béguelin, M.-J. (Éd.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Brousseau, G. (2013). *Introduction à l'ingénierie didactique*. Repéré à <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2013/12/Introduction-à-lingénierie-didactique3.pdf>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Didactica. Repéré à [www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca)
- Couture, C. (2013). Travailler ensemble au développement des pratiques : un projet commun. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 97-108). Paris : L'Harmattan.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dolz, J. (1997). *Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux*. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344>
- Dolz, J., & Dufays, J.-L. (2012). Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum. Progression et transversalité en français. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J.-L. Dufays, & B. Wiame (Éds), *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* (pp. 13-22). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (4 Vol.). Bruxelles : De Boeck/COROME.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). Enseigner l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Language and literacy*, 17(4), 5-27.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile? Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop (Éds), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009, Juin). *Un autre apport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Communication présentée au colloque du Réseau international de recherche en éducation et formation (RÉF), Nantes. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>
- Hébert, M., & Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. Dans R. Bergeron, & G. Plessis-Bélair (Éds), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 201-219). Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L., & Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, & N. Nolin (Éds), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 69-83). Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Éds). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Vygotski, L. S. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (Éds), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Ouvrage original publié en 1930).
- Wirthner, M. (2006). *La transformation des pratiques d'enseignement par l'outil de travail. Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse.

**Kathleen Sénéchal**, titulaire d'un doctorat en didactique, est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse associée au Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale et misent sur la collaboration avec les praticiens.

Pour joindre l'auteure :  
Senechal.Kathleen@uqam.ca