

La transposition didactique en communication orale : quand des pratiques sociales constituent les savoirs experts

Kathleen Sénéchal
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Sénéchal, K. (2021). La transposition didactique en communication orale : quand des pratiques sociales constituent les savoirs experts. *Didactique*, 2(2), 63-83. <https://doi.org/10.37571/2021.0204>.

Résumé : Dans le cadre de deux recherches menées respectivement au primaire et au secondaire québécois, nous avons réalisé des ingénieries didactiques en vue d’élaborer, d’expérimenter et de valider, en collaboration avec des enseignants, des séquences didactiques en production orale. Ce faisant, nous avons accompagné les praticiens dans le processus de transposition didactique (TD), ce qui nous a permis de faire certains constats concernant l’utilisation de ce concept en communication orale. Cette contribution est l’occasion d’examiner les particularités d’une TD basée sur des pratiques fondamentalement sociales ainsi que le rôle des enseignants dans le processus de TD et la pertinence de s’y intéresser.

Mots-clés : communication orale, transposition didactique, pratiques sociales, genres textuels, recherche collaborative

Introduction

Chaque jour, nous communiquons oralement dans des contextes divers et variés. Cette pratique, qu'elle soit familiale, sociale ou professionnelle, est à la fois intuitive et « règlementée » : si les premiers apprentissages de la langue se font par observation, certains usages sont transmis plus formellement, notamment grâce au soutien parental et à celui des membres de l'entourage de l'enfant (Duval et Bouchard, 2013), mais également par l'école. Aussi convient-il de se questionner sur les transformations requises pour faire des pratiques de communication orale, éminemment sociales, des objets d'enseignement. L'un des concepts à invoquer pour ce faire est celui de la transposition didactique (désormais TD), qui a été vivement discuté et interrogé dans les disciplines où les pratiques sociales jouent un rôle prépondérant comme les arts, la musique, l'éducation physique ou, dans le cas qui nous intéresse, les langues (Bronckart et Plazaola Giger, 1998, Canelas-Trevisi, 2009; Perrenoud, 1995; Schneuwly, 2005). Dans le cadre d'une recherche menée au secondaire québécois (Sénéchal, 2016), puis dans une étude menée plus récemment au primaire (Sénéchal, 2020), nous avons réalisé une démarche d'ingénierie didactique en collaboration avec des enseignants en vue de l'élaboration, de l'expérimentation et de la validation de séquences didactiques (Dolz et Schneuwly, 2009) en production orale. Au cours de la réalisation de ces recherches, nous avons fait certains constats en lien avec le processus de TD intervenant nécessairement dans l'ingénierie didactique. D'une part, les objets à traiter en communication orale sont majoritairement basés sur des pratiques sociales, ce qui doit être pris en considération dans la TD, dans la mesure où, d'un point de vue sociodidactique, les pratiques langagières sociales et les représentations qui en découlent entrent forcément en interaction avec les pratiques scolaires (Rispaïl et Blanchet, 2011). D'autre part, comme nous souhaitons faire porter la focale de nos recherches sur les pratiques d'enseignement de nos collaborateurs, nous savions que nous devions nous intéresser plus particulièrement à leur implication dans le processus de TD.

La présente contribution vise à présenter des cas de TD pour lesquelles des pratiques sociales constituent les savoirs experts en nous penchant sur trois éléments relatifs au processus observés dans nos recherches. Nous examinerons 1) l'impact des pratiques sociales et des représentations qui y sont liées sur la TD en communication orale; 2) la pertinence d'étudier le rôle des enseignants dans le processus de TD en communication orale et 3) les particularités de TD en vue du traitement de genres oraux et de pratiques de communication orale.

L'impact des pratiques sociales dans la transposition didactique en communication orale

Réaliser une TD en prenant appui sur des pratiques sociales implique de revisiter le concept en s'intéressant d'abord à la façon dont il a été repris et adapté à la discipline *français* puis, pour le situer plus particulièrement en communication orale, à son lien avec les représentations, les pratiques langagières et les genres oraux.

Le concept de transposition didactique dans la discipline français

La didactique du français s'est construite en puisant plusieurs de ses concepts dans ceux qui sont transversaux aux didactiques disciplinaires. Aussi importe-t-il de s'interroger sur la pertinence de certains d'entre eux, en particulier ceux qui sont issus de la didactique des mathématiques ou des sciences, car ils ne concernent souvent que les savoirs savants et ne tiennent pas suffisamment compte des savoir-faire, des savoir-être, des attitudes et des valeurs impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, objet intrinsèquement lié à la culture.

L'un des principaux concepts à repenser est certainement celui de la TD, transversal à toutes les didactiques disciplinaires. Issu de la sociologie, le concept a été repris en didactique des mathématiques (Chevallard, 1985), où il a été défini comme une transformation adaptative de concepts scientifiques en savoirs à enseigner dans une logique descendante (du savoir « savant » vers la classe). Telle quelle, cette définition est remise en question par les disciplines comme le français, pour lesquelles les pratiques sociales et les savoirs d'expertise se posent davantage comme référents que les savoirs « savants ». Ce faisant, ces mêmes disciplines proposent un rejet (déjà largement entamé) de la référence unique aux savoirs savants et un retour aux racines sociologiques de la TD (Verret, 1975) : ce qui doit être étudié, c'est le rapport « entre objets d'enseignement et *pratiques* de constitution et d'exploitation de ces (mêmes) objets » (Bronckart et Plazaola Giger, 1998, p. 40). Aussi, ce ne sont pas les principes fondateurs de la TD qui sont à reconsidérer, mais plutôt les sources d'emprunt des « savoirs » qui sont à envisager plus largement. La TD peut alors être définie comme une « opération complexe de “sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissage ciblés” » (Blanchet, 2011, p. 198). Cette complexité de l'opération découle entre autres de la diversité des références qui sont convoquées (savantes, expertes, sociales) et appelées à interagir entre elles

(Blanchet, 2011), notamment dans des disciplines comme le français, où des objets sociaux comme la langue et la culture se croisent, s'influencent et se nourrissent l'un l'autre. En français, il va de soi que l'on cherche avant tout à développer des compétences langagières, sociales par nature, qui renvoient au concept de « pratiques sociales de référence » de Martinand (1986). Appliqué au champ de l'enseignement des langues, ce concept « rend compte du fait que parler, lire, écrire, penser, à des degrés divers, sont des compétences qui se développent et s'exercent dans des pratiques sociales et non scolaires » (Petitjean, 1998, p. 25). Envisager la TD à partir de pratiques sociales implique de penser le parcours des savoirs jusque dans la classe différemment : après avoir choisi des pratiques ayant cours dans la société, il faut en réaliser la description, identifier les compétences qui y sont à l'œuvre, analyser les ressources cognitives qui y sont mobilisées ainsi que les structures de cette mobilisation, transformer cette analyse en curriculum formel (planifié), puis réel (effectif), ce qui se traduira par une expérience immédiate pour les formés qui engendrera, on l'espère, des apprentissages durables (Perrenoud, 1998).

De l'impact des représentations sur la TD en communication orale

En ce qui concerne la communication orale, plus spécifiquement, il importe de préciser qu'il s'agit du volet de la discipline *français* qui est le plus difficilement perçu comme un objet d'enseignement, et ce, tant par les praticiens que par les élèves qui l'associent presque exclusivement à la sphère sociale, voire personnelle : parler est une activité intime et identitaire (Dolz et Schneuwly, 2009). Conséquemment, « l'enseignement » de la communication orale est envisagé davantage en termes d'acquisition d'une forme de « mobilité sociale » que de savoirs : il est souhaité que les élèves développent les compétences langagières leur permettant d'exercer leur citoyenneté et d'utiliser le langage pour communiquer adéquatement dans tous les milieux sociaux, des plus communs aux plus formels (Maurer, 2003). La TD, lorsqu'il est question de communication orale, est alors à comprendre comme la convocation de savoirs de référence basés sur des pratiques sociales de production et de compréhension orales afin d'en proposer une didactisation qui se traduira, pour les élèves, par des apprentissages mobilisables dans leurs différentes expériences de communication. Et l'un des défis de la TD dans ce contexte est de parvenir à construire un objet d'enseignement stable qui ne soit pas simplement calqué sur la norme écrite comme c'est le cas pour l'exposé oral, toujours aussi populaire dans les classes, qui est souvent qualifié d'écrit oralisé.

Bien que la communication orale constitue un volet relativement récent de la discipline *français*, une certaine « tradition » entoure déjà les pratiques la concernant. Il appert que

les activités de communication orale sont peu fréquentes, et lorsque les enseignants sont questionnés à ce sujet, ils justifient souvent cette situation par le manque de temps imputable à la lourdeur des programmes de formation (Sénéchal, 2020). Selon ce que nous avons pu constater, ce phénomène n'est pas étranger à la valeur et à la place qui sont également « traditionnellement » données à la communication orale en classe par les enseignants : plusieurs d'entre eux n'hésitent pas à dire qu'ils sont influencés par les pondérations ministérielles québécoises, dans lesquelles l'oral a une importance moindre comparativement aux compétences à lire et à écrire¹ (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2020). Il va sans dire que cette représentation a un impact potentiellement grand sur la disposition des enseignants à accorder du temps à la communication orale en classe et, conséquemment, sur la TD qu'ils vont faire des contenus y étant liés. En effet, bien que les enseignants n'en soient pas toujours conscients, leurs représentations sont susceptibles d'avoir une incidence considérable sur leurs pratiques d'enseignement, voire de faire obstacle à leur transformation (ultimement visée par les deux recherches que nous présenterons plus loin). Par ailleurs, lorsqu'elles ont lieu, il apparaît que les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale sont peu diversifiées, et ce, tant au primaire qu'au secondaire québécois : comme nous l'avons souligné, c'est l'exposé oral qui est presque toujours systématiquement utilisé pour évaluer la compétence à communiquer oralement, et ce, dans tous les ordres d'enseignement (Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2015). Aussi l'intérêt d'accompagner les enseignants dans le processus de TD en communication orale, notamment en vue de leur faire diversifier leurs pratiques pour faire « entrer » dans leur classe des genres oraux plus proches de ce que les élèves rencontreront dans la société lorsqu'ils souhaiteront exercer leur citoyenneté², est-il, selon nous, bien présent.

¹ Au Québec, l'évaluation de la compétence à communiquer oralement doit représenter 20 % de la note en français pour les trois cycles du primaire. Il en va de même pour le premier cycle du secondaire et les deux premières années du deuxième cycle, alors que la valeur de l'oral passe à 10 % pour la troisième et dernière année de ce cycle qui conclut la scolarité obligatoire.

² Considérant que l'exposé oral est souvent qualifié d'écrit oralisé, on est en droit de se demander « sur quelles pratiques sociales, expertes ou savantes s'appuie ou ne s'appuie pas l'apprentissage par cœur de textes » (Blanchet, 2011, p. 199) et, ce faisant, si ce genre peut réellement, dans cet état, faire l'objet d'une transposition didactique ou s'il n'est pas déjà une construction purement scolaire. Mais ceci, bien sûr, pourrait faire l'objet d'une toute autre contribution.

Transposition didactique, pratiques langagières et genres oraux

Outre l'exposé, activité maitresse en communication orale, l'oral est souvent présent dans les classes uniquement en tant que support ou médium d'enseignement. Pour qu'il soit considéré comme un objet scolaire clairement délimité, Dolz et Schneuwly (2009) recommandent, comme plusieurs didacticiens du français, que l'enseignement de l'oral soit basé sur des régularités dont les acteurs du milieu scolaire auraient une représentation commune et qu'ainsi, son point nodal devienne le genre (voir aussi Chartrand, 2016).

Défini comme des « formes relativement stables que prennent les énoncés dans les situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29), le genre apparaît comme une unité de travail centrale pour la discipline *français*, étant donné qu'il est utilisé comme moyen d'articulation des pratiques sociales aux objets scolaires (Chartrand, 2016). Définies par Bautier (1995) comme « le lien de manifestation de l'individuel et du social dans le langage » (p. 203), les pratiques sociales, et les pratiques langagières qui en découlent, sont hétérogènes et dynamiques, donc sujettes à changement ; leur interprétation et leur appropriation dépendent non seulement de la situation, mais également de l'identité sociale des acteurs et de leurs représentations des usages possibles du langage selon leurs expériences personnelles de communication.

Suivant la proposition de faire du genre le point central du travail en classe de français, il a souvent été avancé que la « séquence didactique » (désormais SD) est un outil permettant de faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière, en favorisant la reconnaissance des régularités de structure et d'emploi des genres oraux et écrits (Dolz et Schneuwly, 2009 ; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001), raison pour laquelle nous avons choisi d'en faire usage dans les recherches que nous présentons dans la section suivante. La structure en quatre phases de la SD suit une progression « spiralaire », allant du complexe au simple, puis du simple au complexe : 1) une mise en situation permettant de présenter le projet de communication ; 2) une production initiale du genre à l'étude permettant de voir ce qui est maîtrisé, en voie de l'être ou à travailler ; 3) des modules ou ateliers formatifs (Lafontaine et Dumais, 2014) dans le cadre desquels seront traités les éléments à travailler ciblés précédemment ; 4) une production finale, qui permettra aux élèves de mettre en pratique les apprentissages réalisés dans les modules ou ateliers formatifs. Pour être adéquatement traités à l'intérieur d'une SD, les genres doivent toutefois être adaptés à l'environnement scolaire par des manipulations et des transformations de leurs caractéristiques qui ne sont pas sans rappeler la TD. Comme le souligne Schneuwly (2020), cette dernière « résulte de la constitution d'espaces pour apprendre en dehors des contraintes de pratiques réelles » (p. 54). Théoriquement, le dispositif de la SD apparaîtrait donc comme un « facilitateur »

de la TD de genres oraux permettant de faire passer ceux-ci de la sphère sociale à la sphère scolaire.

Les enseignants et la transposition didactique en communication orale

Le processus de TD ne s'opère pas par magie; il ne suffit pas qu'un objet, qu'il soit tiré d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être, soit choisi pour faire l'objet d'un enseignement pour qu'il le soit. Bien avant d'entrer dans la classe, le « savoir » à enseigner doit faire l'objet d'une désignation sociale : une sélection est faite, parmi les savoirs de référence et d'expertise, des savoirs à enseigner (Canelas-Trevisi, 2009). C'est ce qu'on nomme la transposition externe. Ces savoirs sélectionnés subissent une première série de « transformations aboutissant à la nouvelle *mise en texte* que diverses catégories d'agents de la noosphère³ élaborent en fonction d'un projet social d'enseignement » : les prescriptions (Canelas-Trevisi, 2009, p. 12). Pour devenir des objets enseignés, ces dernières doivent faire l'objet d'une autre forme de transposition, cette fois-ci interne, qui requiert notamment l'intervention des enseignants. Nous montrerons d'abord, dans cette partie, la pertinence de s'intéresser à la transposition didactique dans une recherche en didactique de l'oral s'intéressant aux pratiques d'enseignement, puis nous nous arrêterons au rôle des enseignants dans ce processus.

S'intéresser à la transposition didactique dans le cadre d'une recherche en didactique de la communication orale

Constatant les nombreux problèmes relatifs à l'enseignement de l'oral, notamment une certaine « rupture » dans l'actualisation des prescriptions dans la pratique (Sénéchal, 2016), nous avons choisi de nous intéresser à la TD, plus particulièrement interne, dans deux recherches sous-tendues par une démarche d'ingénierie didactique collaborative (Sénéchal, 2016, 2018a, 2020) et dans le cadre desquelles nous avons travaillé avec quatre enseignants du secondaire pendant deux ans et six enseignantes du primaire québécois pendant trois ans. L'ingénierie didactique collaborative est fondée sur les quatre étapes de l'ingénierie didactique telles que décrites par Artigue (1988), soit celles des analyses

³ Chevallard (1985) définit la noosphère comme « un espace mitoyen entre société et école », alors que pour Chatel (2005), il s'agit des faiseurs de programmes, de manuels, de méthodes et d'outils pour l'enseignement» (p. 11).

préalables, de la conception et de l'analyse à priori, de l'expérimentation et l'analyse à postériori et, finalement, de l'évaluation, auxquelles s'ajoutent des expérimentations multiples ainsi que les ajustements intermédiaires nécessaires. La démarche s'inspire, par ailleurs, de la recherche collaborative : le ou les chercheurs collaborent avec des praticiens de façon à construire, à ajuster et à valider le produit de l'ingénierie *avec eux*, dans logique ascendante basée sur des besoins issus du milieu de pratique. Dans chacune de nos deux recherches, deux séquences didactiques pour l'enseignement de genres oraux en production⁴ ont été élaborées en collaboration avec les enseignants avant d'être expérimentées par ces derniers. Après avoir fait l'objet d'une première validation, les séquences ont été ajustées, puis expérimentées et validées à nouveau. En ce qui concerne la recherche menée au secondaire, les séquences didactiques ont été évaluées au terme de ce processus de double expérimentation/validation avec ajustements intermédiaires. Pour celle menée au primaire, après une démarche de recherche similaire à la précédente, les séquences didactiques ont été expérimentées une dernière fois par deux enseignantes qui n'avaient pas pris part à leur élaboration et aux deux premières phases d'expérimentation en vue de juger de leur « faisabilité⁵ » (Sénéchal et Dolz-Mestre, 2019).

L'un des objectifs spécifiques de la première étude était de vérifier en quoi l'utilisation du dispositif « séquence didactique » facilitait ou non la TD interne des prescriptions ministérielles concernant les genres oraux ciblés (la discussion et l'exposé critique d'un message publicitaire) et, plus largement, l'enseignement de la communication orale en français. Nous souhaitions vérifier si l'élaboration collaborative du dispositif en question permettrait aux enseignants de mieux s'approprier les prescriptions ministérielles relatives à la communication orale, notamment de façon critique, afin de faire plus facilement les choix nécessaires à leur transformation en objets enseignables en vue de leur transposition didactique. Comme il s'agit de choix qui sont habituellement influencés par différents éléments tels que la formation initiale et l'expérience professionnelle de l'enseignant, d'une part, ainsi que par les représentations et conceptions qu'il a de la discipline et des savoirs qu'elle convoque, d'autre part, la collaboration avec les praticiens était

⁴ Pour la recherche menée au secondaire, les deux séquences didactiques portaient respectivement sur la discussion (3^e secondaire) et l'exposé critique d'un message publicitaire (4^e secondaire), alors que pour celle menée au primaire, les séquences didactiques portaient, cette fois, sur le récit interactif (2^e année, puis reprise en 5^e année) et la discussion (3^e année, puis reprise en 6^e année).

⁵ La faisabilité désigne la possibilité « d'une mise en œuvre réussie (et transférable) dans un milieu éducationnel » (Sénéchal et Dolz-Mestre, 2019, p. 23).

indispensable à leur étude. Toutefois, la collaboration ne garantit pas à elle seule un accès direct aux pratiques d'enseignement, notamment au processus cyclique de planification (Tochon, 1993) à l'intérieur duquel s'opère la transposition interne. En effet, les pratiques d'enseignement relèvent d'un « système composé de quatre éléments interdépendants : les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant » (Lefevre, 2005, p. 81). L'accès ne peut alors qu'être indirect pour le chercheur, à travers un système d'interprétations. Définies comme « une configuration d'actions didactiques et pédagogiques organisées par des logiques d'action conscientisées et non conscientisées par l'enseignant » (Lefevre, 2005, inspiré de Bru, 2002), ces pratiques doivent, pour faire l'objet d'une interprétation et d'une compréhension afin d'être prises en compte, être verbalisées puis explicitées par les praticiens eux-mêmes. Comme la collaboration avec les enseignants est bénéfique à cette explicitation par le biais de la pratique réflexive collective (Sénéchal, 2018a), c'est ce que nous avons choisi de privilégier dans le cadre de nos ingénieries didactiques. En élaborant les SD avec les enseignants collaborateurs, nous avons ainsi eu accès plus facilement à ce qui influence les choix à effectuer relativement à la transformation des éléments sélectionnés pour faire l'objet d'un traitement dans le dispositif afin qu'ils deviennent enseignables et « apprenables ». Comme cette transformation ne s'arrête pas à la porte de la classe, nous avons également cherché à mieux comprendre les choix qui ont été faits dans l'action, lorsque les enseignants « replanifient », ce pourquoi nous avons réalisé des bilans collaboratifs (Sénéchal, 2016) à la suite de chacune des expérimentations du dispositif de façon à questionner les changements apportés aux planifications initiales. Précisons que dans les deux recherches, l'expérimentation en classe a fait l'objet d'une observation non participante couplée à une captation audiovisuelle. Les films de classe ainsi générés ont été intégralement transcrits de façon à permettre ensuite la réalisation d'une analyse de contenu par traitement manuel en croisant ces données à celles obtenues grâce aux bilans précédemment mentionnés.

Étudier le rôle des enseignants dans le processus de transposition didactique dans une démarche d'ingénierie didactique collaborative en communication orale

L'enseignant, « dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail [...] 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). Les praticiens peuvent ainsi être perçus comme

des acteurs de la transposition interne, opérant leur(s) propre(s) transformation(s) des objets d'enseignement prescrits.

Comme mentionné (cf. section *Le concept de transposition didactique dans la discipline français*), la TD de genres textuels, dans ce cas-ci oraux, requiert de sélectionner des pratiques sociales, de les décrire, d'identifier les éléments à traiter et la manière de le faire de façon à les didactiser. Dans une ingénierie didactique « classique », c'est le chercheur qui réalise cela à l'étape des analyses préalables et à celle de la conception et de l'analyse à priori du produit de l'ingénierie (Artigue, 1988). L'une des particularités de l'ingénierie didactique collaborative est justement de faire intervenir les praticiens dans des étapes de la démarche traditionnellement réservées au chercheur (Sénéchal, 2018a), notamment afin de bénéficier de l'expertise des enseignants. Le processus de TD est alors influencé par les expériences de communication et les propres pratiques sociales de ces derniers. Les enseignants disposent, en effet, d'un large bagage de connaissances du terrain (p. ex. prescriptions ministérielles, stratégies d'enseignement et d'apprentissage et modalités de travail à privilégier, connaissance des capacités et des lacunes de leurs élèves) qu'il est possible de mettre à contribution à tous les moments de l'élaboration du produit d'une ingénierie didactique s'il y a une réelle forme de collaboration. Nos démarches d'ingénierie didactique collaborative visant l'élaboration, l'expérimentation et la validation de SD en communication orale, des caractéristiques des genres à l'étude ont dû être sélectionnées pour faire l'objet des ateliers formatifs. Aussi, comme chercheuse, nous avons principalement agi comme médiatrice entre les savoirs théoriques en lien avec les caractéristiques génériques choisies 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 » (Sénéchal, 2018a, p. 135).

Comme nous l'avons mentionné (cf. section *De l'impact des représentations sur la TD en communication orale*), en communication orale, le processus de TD s'appuie essentiellement sur des pratiques sociales et fait donc intervenir les représentations des acteurs impliqués. Les enseignants avec qui nous avons collaboré, comme toute personne active en société, avaient des représentations des genres sélectionnés basées sur leurs expériences de communication respectives que nous avons pu prendre en considération parce que nous avons intégré les praticiens très tôt dans la TD. En effet, en réalisant les analyses préalables des genres choisis avec les enseignants, nous avons pu avoir un accès direct à leurs représentations en les amenant les verbaliser. Par ailleurs, en vue de valider les SD expérimentées et d'apporter des ajustements aux dispositifs entre les différentes phases d'expérimentation, nous nous sommes entre autres intéressée aux modifications

apportées par les enseignants à la planification, réalisée de façon collaborative à l'étape de la conception, que nous leur avons demandé d'explicitement verbalement au moment des bilans collaboratifs. Il s'agit de changements qui révèlent les choix opérés par les praticiens au moment de la mise en œuvre des SD, témoignant « 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 » (Sénéchal, 2018a, p. 138).

Trois cas de TD où des pratiques sociales constituent les savoirs experts

Dans le cas particulier de la communication orale, le processus de TD contribue à assurer le passage de l'oral de la sphère sociale à la sphère scolaire. Comme on l'a vu, la TD permet en effet de scolariser des objets qu'on aurait cru réservés à la vie sociale, particulièrement des pratiques langagières (p. ex., le genre discussion, qui peut sembler très informel de prime abord). L'objectif de cette transformation d'objets sociaux rejoint l'un des principaux rôles de l'école, qui est d'amener les élèves à sortir d'une langue avec laquelle ils sont plus familiers, qu'ils utilisent dans leur quotidien, afin qu'ils soient en mesure de communiquer en dehors du champ plus restreint du cercle familial et du groupe de pairs : on cherchera donc à faire évoluer la représentation que les élèves ont d'un genre ainsi que les attitudes et comportements langagiers qu'ils adoptent lorsqu'ils l'utilisent dans leur vie de tous les jours.

Nous présentons trois cas de TD de genres oraux ou de pratiques de communication orale, où les pratiques sociales constituent les savoirs experts, ayant fait l'objet des séquences didactiques (SD) élaborées dans le cadre des deux recherches présentées plus tôt, soit la discussion, le message publicitaire et le récit interactif.

La transposition didactique du genre *discussion*

Dans le cadre de nos deux recherches, nous avons choisi, en accord avec nos collaborateurs, de faire porter une SD sur le genre *discussion*⁶, lequel constitue l'un des genres les plus fréquents, sinon le plus courant, de la sphère sociale. Culturellement, l'humain est porté à communiquer. Selon Tozzi (2003), sans connaître tout à fait l'origine anthropologique de

⁶ Au secondaire, la SD comportait trois ateliers formatifs portant respectivement sur la justification, le passage du tour de parole grâce à l'intonation et sur la reformulation. Au primaire, deux ateliers formatifs ont été réalisés : un sur la justification et l'autre, sur les comportements (stratégies) de « bonne écoute ».

la discussion, on peut penser qu'elle est liée à l'émergence du langage; il s'agit donc d'un type d'échange relativement intuitif.

S'il va de soi de dire qu'un enseignement formel des conduites langagières propres à la discussion engendrera des apprentissages pouvant être réinvestis au quotidien, c'est l'usage scolaire de la discussion, notamment dans le cadre d'activités à caractère réflexif, qui a fait en sorte que nous nous y intéressions de prime abord. Au cours des deux dernières décennies, il a été possible de constater une multiplication des travaux portant sur l'oral transdisciplinaire, à visée pédagogique, ou sur des activités d'oral centrées sur le « vivre ensemble » et l'éducation à la citoyenneté (voir entre autres Audigier, Fink, Freudiger et Haerberli, 2011; Hassan, 2012; Hébert, 2012; Hébert et Lafontaine, 2012; Nonnon, 1999, 2011; Tozzi, 2003, 2007). Le genre *discussion* est mentionné dans ces recherches, mais n'est souvent que le support d'activités d'autres natures, par exemple dans le cas du cercle littéraire (ou de lecture) entre pairs, où la visée de l'activité est avant tout la réflexion sur le texte. Les travaux portant exclusivement sur la discussion et ses caractéristiques en vue de son exploitation dans la discipline *français*, sont peu nombreux⁷ : le genre est donc peu didactisé, ce qui a des répercussions jusque dans la classe et sur la façon dont les enseignants se représentent le genre. Force est toutefois d'admettre que pour que les élèves soient en mesure d'adopter les comportements langagiers adéquats peu importe la situation où la discussion est convoquée, un travail sur le genre et ses spécificités devrait être réalisé. Demander aux élèves de discuter dans le cadre d'un cercle littéraire ou d'un échange à visée philosophique (Tozzi, 2003, 2007) sans qu'il y ait un enseignement des conduites langagières propres au genre équivaut à leur demander de produire une dissertation en vue de faire évoluer leur compréhension d'une œuvre littéraire ou d'une question philosophique sans qu'on leur ait montré ce qu'est une dissertation, d'une part, et comment en rédiger une, d'autre part; ce n'est pas impossible, certes, mais cela demeure un pari risqué.

En milieu scolaire, on peut supposer que les élèves mobilisent des compétences à dialoguer qu'ils ont développées quasi naturellement dans les situations où ils doivent prendre part à une discussion (Auriac, 2009). La nécessité de traiter certaines caractéristiques du genre de façon formelle n'apparaissait donc pas d'emblée comme évidente pour tous nos

⁷ Mentionnons qu'Hébert et Lafontaine (2012) ont réalisé une recherche sur le cercle littéraire entre pairs dans le cadre de laquelle des caractéristiques de la discussion, support de l'échange littéraire, ont fait l'objet d'un enseignement.

collaborateurs qui avaient une représentation du genre qui n'était pas uniforme, ce qui a pu être constaté dès le début du processus de TD réalisé dans l'ingénierie didactique collaborative. En effet, au moment de procéder aux analyses préalables, notamment à celle du genre sélectionné pour faire l'objet de la SD, nous avons amené nos collaborateurs à verbaliser leur représentation de la discussion, ce qui nous a permis de remarquer que certains d'entre eux n'avaient pas une représentation claire de la conduite textuelle dominante, soit la justification, qu'ils avaient tendance à confondre avec l'explication et l'argumentation (Sénéchal, 2017), notamment en raison de leurs pratiques du genre (p. ex., discussion sur un sujet délicat dans laquelle s'insère des séquences argumentatives marquantes). Dans ce contexte, l'implication des enseignants très tôt dans la démarche d'ingénierie didactique collaborative a permis d'identifier, dès le départ, des obstacles épistémologiques⁸ potentiels qui n'ont, certes, pas tous pu être dépassés complètement, mais qui peuvent néanmoins être compris, et qui ont menés, ultimement, à une prise de conscience de la part des collaborateurs concernés invités à porter un regard réflexif sur leurs pratiques au moment des bilans collaboratifs. Le processus de TD, qui s'est poursuivi dans la mise en œuvre de la SD, en a ainsi été facilité, ce qui, selon nos observations, semble l'avoir rendu plus efficace à générer des apprentissages chez les élèves. En effet, tant pour les élèves du primaire que du secondaire, leur capacité à justifier leurs dires est celles pour laquelle la progression a été la plus marquée. Si, lors de la production initiale, les élèves ont manifesté des difficultés à justifier leurs propos et, ce faisant, à contribuer aux échanges⁹, tous sont parvenus à se prononcer sur les pistes de discussion qui leur avaient été proposées lors de la production finale, la plupart de façon justifiée en s'appuyant sur des éléments du conte (secondaire) ou du récit (primaire) sur lequel portaient les échanges.

La transposition didactique du genre *message publicitaire*

Dans notre recherche menée au secondaire, nous avons choisi le genre *exposé critique*¹⁰ comme objet de la SD élaborée en collaboration avec des enseignants de 4^e secondaire,

⁸ Nous considérons l'obstacle épistémologique comme « une résistance ou une entrave au développement d'un objet de savoir » qui concerne les connaissances des utilisateurs des SD, soit les enseignants et les élèves (Sénéchal, 2017, p. 140).

⁹ Si les participants ne développaient pas suffisamment leur point de vue, leurs interlocuteurs ne disposaient d'aucun élément à partir desquels enchaîner leurs propos.

¹⁰ La SD portant sur l'exposé critique d'un message publicitaire audiovisuel comportait trois ateliers formatifs portant respectivement sur les stratégies publicitaires, sur la justification et sur le marquage du relief informationnel grâce à l'intonation.

étant donné que, comme nous l'avons mentionné, l'exposé était à l'époque, et est encore à ce jour, le genre oral le plus fréquent en classe de français au secondaire (Lafontaine, Dezutter et Thomas, 2010; Lafontaine et Messier, 2009). Notre choix s'est porté sur l'exposé *critique*, dans la mesure où il s'agit d'une forme d'exposé se rapprochant beaucoup de ce que les élèves peuvent observer dans des émissions à caractère culturel : intervention d'un chroniqueur ou d'un journaliste aux fins d'une critique de film, de livre, de manifestations culturelles en tous genres, etc. Considérant la popularité des médias télévisés et électroniques, les élèves d'âge secondaire y sont, pour la plupart d'entre eux, quotidiennement exposés et, ce faisant, aux messages publicitaires audiovisuels qui y sont largement présents : en effet, en 2018, 96 % des Canadiens regardaient la télévision sur n'importe quelle plateforme (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, 2020). S'il y a eu une baisse de l'écoute de la télévision traditionnelle chez les 12-17 ans à la fin de la dernière décennie, le visionnement de vidéos en ligne a cependant gagné en popularité au sein de la même population (Centre d'études sur les médias, 2019). C'est le cas, notamment, sur des plateformes comme YouTube, où les messages publicitaires abondent. Aussi peut-on supposer que les élèves visionnent fréquemment des messages publicitaires, raison pour laquelle nous avons choisi de faire porter l'exposé critique sur ce genre à dominante argumentative à l'époque de la réalisation de notre recherche, et qui est encore valable aujourd'hui.

Partant du constat selon lequel l'exposition au message publicitaire fait habituellement partie du domaine familial et social pour les élèves, ses caractéristiques devaient faire l'objet d'une TD pour être rendues accessibles à la conscience de ces derniers. L'intention du message publicitaire étant de « retenir l'attention d'un public cible afin de l'inciter à adopter un comportement souhaité [...] » (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 11), nous avons sélectionné, parmi ses caractéristiques génériques, les stratégies publicitaires pour faire l'objet d'un atelier formatif (cf. section *Transposition didactique, pratiques langagières et genres oraux*). Nous souhaitons, ce faisant, outiller les élèves de façon à leur permettre de réaliser une analyse critique d'un message publicitaire en se référant aux mécanismes de persuasion que sont les stratégies publicitaires (Laperrière *et al.*, 2010). En collaboration avec les enseignants, huit stratégies¹¹ ont été sélectionnées

¹¹ 1) La présence ou l'absence d'une musique, d'une mélodie, d'une ritournelle publicitaire ou d'un bruitage; 2) la mise en scène; 3) la personne ou l'élément mis en vedette; 4) l'utilisation (ou non) de l'humour; 5) l'interpellation du destinataire; 6) la présentation des caractéristiques du produits; 7) les éléments visuels; 8) le slogan.

parmi celles réputées plaire aux jeunes (Laperrière *et al.*, 2010) : ces choix ont été faits non seulement sur la base des prescriptions ministérielles et de l'âge moyen des élèves à qui était destinée la SD, mais également au regard des pratiques sociales des différents collaborateurs. Comme les élèves, les enseignants sont presque quotidiennement exposés à des messages publicitaires et la sélection des stratégies a aussi été faite selon ce qui attirait le plus leur attention, les faisait le plus réagir, dans une publicité, car il s'agissait d'éléments qu'ils maîtrisaient logiquement mieux, ce qui facilitait le processus de TD. Comme nous avons également mesuré les gains en termes d'apprentissage des élèves dans nos recherches, notamment par la comparaison des productions initiales et finales et par la passation d'un questionnaire de compréhension portant sur deux messages publicitaires¹², dont l'une des questions ciblait spécifiquement les stratégies publicitaires, nous avons indirectement pu juger de l'efficacité, voire de la réussite de la TD relative à cet élément de la SD. Par la réalisation de l'atelier formatif portant sur les stratégies publicitaires, les élèves ont acquis plusieurs termes techniques propres au genre qu'ils ont été amenés à mobiliser dans la suite des activités de la SD (Sénéchal, 2018b). La comparaison des productions initiales et finales a montré que l'utilisation du vocabulaire propre aux stratégies publicitaires est l'élément pour lequel l'amélioration la plus nette a pu être notée : les élèves sont parvenus à identifier ces stratégies adéquatement, en utilisant les termes appropriés, ainsi qu'à interpréter le rôle joué par ces dernières en ce qui a trait à l'efficacité (ou non) du message publicitaire analysé. Les réponses proposées par les élèves dans les questionnaires de compréhension étaient, pour leur part, beaucoup plus complètes lors de la deuxième passation et réfèrent de façon précise à davantage de stratégies publicitaires. Les résultats obtenus ont donc montré qu'au terme de la SD, les élèves étaient mieux outillés pour comprendre, apprécier et utiliser adéquatement les éléments relatifs aux stratégies publicitaires ayant fait l'objet de la TD.

La transposition didactique du récit interactif

Dans la plus récente des deux études que nous présentons, soit celle menée au primaire, c'est le *récit interactif*¹³ qui a été choisi pour faire l'objet d'une des deux séquences didactiques élaborées, expérimentées et validées en collaboration avec des enseignantes. De prime abord, on pourrait penser que le *récit* est une construction scolaire, à l'image de

¹² Le questionnaire a été passé au premier et au dernier cours de la SD.

¹³ La SD comportait deux ateliers formatifs (nombre réduit pour le primaire) : un sur l'organisation du discours et un autre sur les règles de la prise de parole en interaction.

l'exposé oral. Il ne s'agit pas d'un genre à proprement parler, car en examinant sa définition courante, soit une « relation orale ou écrite (de faits vrais ou imaginaires) » (Le Petit Robert de la langue française, s.d.), on s'aperçoit que tout genre narratif (roman, conte, fable, légende, mythe, nouvelle, etc.) est, par défaut, un récit. Tout porte donc à croire que c'est l'école qui l'a élevé au statut de « genre » qu'on pourrait qualifier de « fourretout » : lorsque les élèves écrivent un « récit imaginaire », bien souvent, sans le savoir, ils rédigent un conte; s'ils relatent des faits vécus en verbalisant oralement un « récit », ils livrent plutôt une chronique. Qu'on soit d'accord ou non avec la façon dont l'appellation est utilisée, on la retrouve partout dans les prescriptions ministérielles québécoises : l'écriture et l'écoute d'un récit sont prescrites du premier cycle du primaire à la première secondaire, et le récit est à l'honneur de l'épreuve obligatoire d'écriture en 4^e année du primaire (MELS, 2009, 2011). Il s'agit donc d'une dénomination avec laquelle les élèves sont à l'aise. Considérant cela, nous avons choisi de faire porter la SD qui a d'abord été élaborée et expérimentée en 2^e année du primaire, puis adaptée et expérimentée en 5^e année lors de la dernière phase d'expérimentation de notre recherche, sur le récit interactif, que nous définissons comme le fait de raconter une histoire tout en permettant à son ou ses destinataires d'intervenir (définition inspirée de Bouchardon, 2012).

Malgré son statut scolaire un peu discutable, force est de constater que le récit est une forme courante de communication : chaque jour, les gens se relatent des faits, des anecdotes, des événements, inventent des histoires pour divertir les enfants. Sa présence à l'école relève donc forcément d'une TD faisant intervenir des pratiques sociales : celles du simple citoyen qui relate à son interlocuteur une anecdote qu'il a vécue la veille, mais aussi celles de l'écrivain d'un roman ou d'une nouvelle. Aussi la transposition concerne-t-elle des savoirs d'expérience, voire d'expertise, qu'il faut « extraire » des pratiques, contrairement aux savoirs savants dont la formation relève des pratiques scientifiques elles-mêmes » (Perrenoud, 1998, p. 508). Comme pour la discussion et le message publicitaire, la collaboration avec des enseignantes a permis d'impliquer celles-ci très tôt dans le processus de TD des éléments du récit interactif présents dans la SD, notamment ceux relatifs aux repères temporels. Les enseignantes souhaitaient, entre autres, exploiter le contexte de communication orale pour faciliter la compréhension et l'utilisation des repères temporels par leurs élèves dans leurs récits, tant à l'oral qu'à l'écrit. Comme nous l'avons souligné, la pratique du récit est à cheval entre la sphère sociale et la sphère scolaire. Aussi l'apport des praticiennes, avec leurs représentations et leurs expériences de communication sociales et scolaires respectives, s'est révélé très précieux, voire indispensable, pour déterminer ce qui devait faire l'objet d'une TD et comment cela devait se matérialiser dans la classe, ce qui s'est avéré fructueux. D'une utilisation un peu timide, voire confuse, des repères

temporels lors de la production initiale de la SD, les élèves sont passés à un usage fréquent et adéquat de ceux-ci lors de la production finale à l'oral et, ultimement, à un réinvestissement fructueux à l'écrit dans un prolongement de la séquence.

Conclusion

D'entrée de jeu, nous avons montré que l'enseignement de la communication orale était fortement basé sur des pratiques sociales convoquées dans le processus de TD. Notre but n'était cependant pas de laisser sous-entendre qu'aucun « savoir » ne se transpose en français : comme le rappelle Perrenoud (1998), il n'y a pas de pratiques sans savoirs ; pour les langues comme pour toutes disciplines qui se basent sur des pratiques, « certains savoirs savants sont assurément des bases nécessaires à de telles pratiques » (p. 496-497). Mais pour l'essentiel, il demeure que les « savoirs » impliqués dans l'enseignement de la communication orale pourraient être qualifiés « d'expertise », puisqu'ils sont, pour la plupart, tirés de différentes pratiques langagières sociales (Schneuwly, 2020). Comme nous l'avons souligné, ces dernières entrent nécessairement en interaction avec les pratiques scolaires, car elles font intervenir les représentations qu'ont les acteurs impliqués (enseignants comme élèves) des usages du langage selon leurs expériences personnelles de communication. Considérant que les choix opérés par les enseignants lors de la TD sont influencés par ces mêmes représentations, nous avons choisi de collaborer étroitement avec eux dans les recherches que nous avons présentées de façon à faire émerger leurs représentations de la communication orale et, ce faisant, mieux comprendre leurs pratiques la concernant. Nous avons ainsi pu, dès le départ, faire de meilleurs choix en termes d'éléments à transposer et de façons de le faire, qu'il s'agisse de savoirs savants, de pratiques sociales ou de savoirs d'expertise. Conséquemment, plutôt que d'imposer aux enseignants une TD ne tenant pas compte de leurs représentations et des variables du contexte et, ainsi, risquer une rupture au moment où le processus se poursuit dans la classe, nous avons pu réaliser, conjointement, une TD plus significative et effective.

Références

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. et Harberli, P. (dir.) (2011). *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat*. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.

- Auriac, E. (2007). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours). Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 109-122). De Boeck.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2011). Les transpositions didactiques. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures* (p. 197-202). Éditions des archives contemporaines.
https://www.researchgate.net/publication/258998081_Guide_pour_la_recherche_en_didactique_des_langues_et_des_cultures
- Bouchardon, S. (2012). Du récit hypertextuel au récit interactif. *Revue de la BNF*, 42(3), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rbnf.042.0013>
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97/98, 98-108. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Canelas-Trevisi, S. (2009). La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations. Peter Lang.
- Centre d'études sur les médias (2019). *Médias numériques*. https://www.cem.ulaval.ca/publics/portraits_sectoriels/medias-numeriques/
- Chartrand, S.-G. (2016). Les genres du discours : point nodal de la discipline français. In G. Gales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique?* (p. 55-83). Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de P. Riverin. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec, Canada : Didactica. www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chatel, E. (2005). *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs* [dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8, France]. <https://core.ac.uk/download/pdf/52835415.pdf>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (2020). *Rapport de surveillance des communications 2019*. Gouvernement du Canada.

- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques. De Boeck/COROME.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1029145ar>
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? *Repères*, 46, 111-127. <https://doi.org/10.4000/reperes.94>
- Hébert, M. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : vers quels indices de progression? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et profession en français. Actes du 11^e colloque de l'AirDF* (p. 335-361). Presses universitaires de Namur.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 201-219). Éditions Peisaj.
- Lafontaine, L., Dezutter, O. et Thomas, L. (2010). Constats d'enseignants du Nouveau-Brunswick francophone au sujet de la séquence didactique comme outil d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.21230/F3KW22>
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière éducation.
- Lafontaine, L. et 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. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Laperrière, J.-P., Renaud, L. et des Rivières-Pigeon, C. (2010). Les stratégies publicitaires qui plaisent aux jeunes : une présence accrue sur les chaînes jeunesse. Dans L. Renaud (dir.), *Les médias et la santé : de l'émergence à l'appropriation des normes sociales* (p. 163-172). Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.
- Le Petit Robert. (s.d.). *Le Petit Robert de la langue française* (numérique). <https://www.lerobert.com>
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.

- Maurer, B. (2003). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. Dans Programme national de pilotage (dir.), *Didactique de l'oral* (p. 30-37). CRDP de Basse-Normandie.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 69-83). Éditions Peisaj.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>
- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français? *Pratiques*, 149/150, 184-206. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. Dans A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 73-88). Nathan.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratique : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (p. 65-69). Éditions des archives contemporaines. https://www.researchgate.net/publication/258998081_Guide_pour_la_recherche_en_didactique_des_langues_et_des_cultures
- Schnewly, B. (2005). De l'utilité de la transposition didactique. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline* (2^e éd.; p. 47-62). Nathan.
- Schnewly, B. (2020). « Didactique »? *Didactique*, 1(1), 40-60.

- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40.
- 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, Université Laval, Québec, Canada]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27225>
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 131-149). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2018a). 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>
- Sénéchal, K. (2018b). Exploiter l'écoute d'un message publicitaire audiovisuel : vers le développement de la pensée critique des élèves. *Language and Literacy*, 20(1), 71-88. <https://doi.org/10.20360/langandlit29388>
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. Résultats d'une première année de recherche. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 75-92.
- Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Éditions Peisaj.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Tozzi, M. (dir.) (2003). *La discussion dans l'enseignement et la formation*. Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement.
- Tozzi, M. (dir.) (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion*. De Boeck.
- Verret, M. (1975). *Le Temps des études*. Librairie Honoré Champion.