

# **La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative**

Anila Fejzo et Line Laplante  
*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

## **Pour citer cet article :**

Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138. <https://doi.org/10.37571/2021.0206>.

**Résumé :** Afin de contribuer à l'affinement du concept de transposition didactique, le présent article analyse ce processus tel que mis en œuvre dans le domaine de la didactique du français, à l'aide d'une revue narrative des écrits. Dans un premier temps, la description de quatre démarches de transposition didactique adoptées dans le cadre de recherches menées dans ce domaine présente comment chacune a respectivement conduit à la création de dispositifs en didactique de la lecture, de l'oral et de l'écriture. Il s'agit de la conception continuée dans l'usage de Goigoux (2017), de l'ingénierie didactique de Dolz et Schneuwly (1998), de l'ingénierie didactique collaborative de Sénéchal (2018) et de l'arrimage et l'articulation des savoirs de Fejzo (2017). Dans un second temps, une analyse comparative des quatre démarches permet de dégager les caractéristiques qui leur sont communes et celles qui les distinguent. Sur la base de cette analyse comparative, une démarche-type de transposition didactique en didactique du français est proposée. Cette démarche-type pourrait servir de référence aussi bien aux enseignantes qu'aux chercheurs en didactique du français.

**Mots-clés :** transposition didactique; didactique du français; dispositif didactique; démarche

## **La transposition didactique, un concept en constant affinement**

La didactique en tant que discipline de recherche étudie les méthodes d'enseignement, les conditions de la transmission des savoirs et celles de l'acquisition des connaissances par les apprenants. Sa récente genèse est reliée à la démocratisation de l'école : sa légitimité en tant que domaine de recherche réside dans sa finalité qui est de permettre à l'ensemble de la population d'accéder aux savoirs identifiés comme étant fondamentaux (Meirieu, 2021). En quête des conditions optimales et des dispositifs d'enseignement qui favorisent l'atteinte d'une telle finalité, la didactique s'est rapidement emparée d'un concept qui s'est vu naître en sociologie, la transposition didactique (dorénavant TD) (Verret, 1975).

Ce concept, qui désigne toute action humaine visant à transformer les savoirs pour les rendre susceptibles d'être acquis (Verret, 1975), a initialement été emprunté par la didactique des mathématiques, notamment par Chevallard en 1985. Ce dernier définit la TD comme le processus permettant de transformer les savoirs savants en savoirs à enseigner, ces derniers étant ensuite transformés en savoirs enseignés. Les savoirs savants font référence aux savoirs produits et validés par la communauté scientifique d'une discipline donnée (p. ex., mathématiques), alors que les savoirs à enseigner sont ceux que la société souhaite voir transmis; enfin, les savoirs enseignés sont ceux qui font effectivement l'objet d'un enseignement. Selon la nature des savoirs transposés, on distingue deux types de TD : la TD externe et la TD interne (Chevallard, 1985).

La TD externe consiste à transformer les savoirs savants en savoirs à enseigner, une démarche qui s'avère complexe car elle met en relation deux réalités distinctes qui ont leurs contraintes propres, soit la recherche et l'enseignement (Philippe, 2004; Schneuwly, 2020). Une telle transposition est qualifiée d'externe, puisqu'elle se déroule en dehors des rapports enseignant-élève. Réalisée par des chercheurs d'une didactique disciplinaire, des représentants du système d'enseignement, mandatés ou non par une institution, ou des fonctionnaires ministériels (Chevallard, 1985), cette transposition aboutit à la création d'un dispositif didactique ou de programmes de formation. Comme les savoirs à enseigner décrits dans les programmes de formation ne sont pas suffisamment précis pour être utilisés tels quels dans la classe, un travail de transposition est indispensable pour qu'ils deviennent des savoirs réellement enseignés (Perrenoud, 1998). Ce processus qui consiste à transformer les savoirs à enseigner en savoirs enseignés est considéré comme une TD interne. Cette dernière se concrétise sous la forme d'activités et de tâches proposées aux élèves par l'enseignante. Or, la démarcation entre la TD externe et la TD interne a été remise en question (Perrenoud, 1998). En effet, les deux types de transposition s'opérationnalisent par la mise en œuvre des composantes du triangle didactique. Ces

*Fejzo et Laplante, 2021*

composantes sont les trois pôles – Savoir, Élève, Enseignant – ainsi que les trois axes reliant les pôles (Chevallard, 1985). L'axe Apprendre relie les pôles Élève et Savoir, alors que l'axe Enseigner relie les pôles Enseignant et Savoirs, et l'axe Former relie les pôles Enseignant et Élève (Chevallard, 1985). Ainsi, la TD externe s'objective, entre autres, dans les programmes scolaires, en tenant compte des trois pôles du triangle didactique et ce, même si l'enseignante ou l'enseignant et l'élève auxquels ils s'adressent sont abstraits (Paun, 2006). Également, la TD interne résulte de multiples négociations entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève, lesquelles prennent notamment en considération le rapport de ce dernier au savoir scolaire (Paun, 2006). Par exemple, la création d'un dispositif didactique peut résulter tant de la transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner, soit de la TD externe, que de la pratique réelle d'enseignement, qui relève de la TD interne. Enfin, les acteurs ayant contribué à la conception d'un dispositif didactique peuvent aussi bien être ceux impliqués dans la TD externe, soit les chercheurs d'une didactique disciplinaire ou des fonctionnaires ministériels, que les enseignantes<sup>1</sup> auxquelles on confère la prise en charge de la TD interne.

De même, les étapes du mouvement transpositionnel ont été revisitées. Ainsi, il est proposé d'ajouter au « pur parcours des savoirs » la transposition pragmatique, laquelle renvoie à la reconstruction des savoirs enseignés par l'élève (Perrenoud, 1998). Dans le même sens, Bronckart et Plazaola Giger (1998) soulignent que les travaux en didactique ont mis en évidence la nécessité de prolonger le mouvement transpositionnel proposé par Chevallard (1985) en y incluant les savoirs tels qu'appris par les élèves et les savoirs tels qu'évalués à l'intérieur du système didactique, voire dans la société en général. Dans cette foulée, les études en didactique du français qui s'intéressent aux apprentissages réalisés par les élèves foisonnent dans la première décennie du 21<sup>e</sup> siècle (Daunay et Dufays, 2014). C'est ce qui explique que la démarche de TD proposée par Perrenoud (1998) dépasse les concepts de TD externe et de TD interne. En effet, outre la conception de dispositifs et de contenus planifiés de formation correspondant à la TD externe, ainsi que la conception de dispositifs et de contenus effectifs de formation correspondant à la TD interne, cette démarche inclut l'élaboration des savoirs enseignés par les élèves appelée expérience immédiate des formés et, finalement, l'apprentissage durable des formés.

Par ailleurs, certains auteurs soutiennent que les savoirs savants devraient inclure une diversité de sources potentielles d'emprunt des savoirs à intégrer dans la TD (p. ex.,

---

<sup>1</sup> Pour alléger le texte, le masculin est utilisé à valeur de genre neutre, excepté le terme enseignante pour lequel le féminin est privilégié en raison de la présence majoritaire des femmes dans cette profession.

Bronckart et Plazaola Giger, 1998; Perrenoud, 1998). Outre ceux issus des disciplines scientifiques liées aux savoirs à enseigner (p. ex., mathématiques), elles ou ils suggèrent d'y inclure des savoirs d'experts issus de pratiques sociales, des savoirs scolaires développés par les enseignantes et enseignants et des savoirs de sens commun. Le défi de la didacticienne ou du didacticien résiderait dans la mise en débat de ces savoirs et la prise en compte des enjeux qui découlent de cette diversité de sources de production des savoirs. Les traiter simultanément et lucidement relève de la légitimité et de l'efficacité de la TD. En somme, depuis que le concept de la TD a été introduit par Verret (1975) et adapté par la suite à la didactique des mathématiques par Chevallard (1985), la définition de ce concept a été réinterrogée par plusieurs chercheurs en didactique. Plusieurs éléments ou dimensions du concept de TD sont constamment revisités pour en affiner sa compréhension et, surtout, pour le mettre au service des visées didactiques. C'est dans cette logique que s'inscrit le présent article qui souhaite contribuer à l'affinement du concept de TD en s'intéressant notamment au processus transpositionnel. En adoptant une position proche de celle de Perrenoud (1998) qui fait référence à des étapes plutôt qu'aux concepts de TD externe et de TD interne, cet article vise à répondre aux deux questions de recherche suivantes : Quelles sont les étapes qui jalonnent la démarche de TD en didactique du français au cours des vingt dernières années? Sur la base des similitudes et des divergences relevées dans ces démarches, est-il possible de dégager une démarche-type de TD pour la didactique du français ?

## **Méthodologie**

La méthodologie adoptée pour répondre à ces questions de recherche est celle de la revue narrative de la littérature (Grimshaw, 2010). La revue narrative offre une synthèse informelle ainsi qu'une discussion, lesquelles sont basées sur un examen de la littérature qui n'est pas nécessairement systématique et exhaustif (Saracci, Mahamat et Jacquerooz, 2019). Elle se distingue ainsi de la revue systématique de la littérature qui privilégie une sélection exhaustive et explicite des publications. Le choix de la revue narrative plutôt que la revue systématique de littérature repose essentiellement sur le fait que, à la suite de la sélection du corpus des publications sur le thème choisi selon les critères établis, il a été constaté qu'un nombre très limité de publications documentait suffisamment la démarche de TD pour en faire l'objet d'une analyse comparative.

Plus particulièrement, ont été ciblées des publications scientifiques publiées au cours des vingt dernières années dans le domaine de la didactique du français, dans lesquelles une démarche de TD y était décrite de façon exhaustive. De plus, la recherche visait à couvrir

les trois volets suivants de la didactique du français associées aux trois compétences langagières ou à l'une de leurs composantes (MÉES, 2009) soit la didactique de l'oral, la didactique de la lecture et la didactique de l'écriture. Par conséquent, les termes spécifiques qui ont servi à lancer la recherche bibliographique étaient les suivants: TD (ou) dispositif didactique, (et) didactique du français, (et) didactique de la lecture, (ou) didactique de l'écriture, (ou) didactique de l'oral. Les conjonctions entre parenthèses renvoient aux liens choisis pour la phrase booléenne qui a également été cochée dans le moteur de recherche intégré à la base de données. Ensuite, les titres, les résumés et les mots clés ont été sélectionnés pour procéder au tri des écrits. Finalement, les frontières temporelles établies étaient de janvier 2000 à janvier 2021, ceci afin de documenter l'évolution récente du concept de TD en français.

Cette procédure a été appliquée pour les deux bases de données consultées à partir du répertoire de la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal. La première base consultée a été Érudit en raison de la langue dans laquelle sont publiés les écrits, soit le français. Après le lancement de la recherche avancée, le logiciel a repéré 222 publications. Le tiers de ces publications (75) provenait de la revue Québec Français, une revue à caractère professionnel. Par conséquent, ces publications ont été retirées du corpus. Les autres écrits étaient publiés dans les revues scientifiques suivantes : Revue de recherche en littératie multimodale (48), Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (38), Revue des sciences de l'éducation (28), Formation et profession (13), Éducation et francophonie (8), Enfance en difficulté (4), McGill Journal of Education (6), Revue scientifique internationale en éducation (1), et Revue hybride de l'éducation (1). Une recherche similaire a été lancée avec la base de données ERIC, laquelle a résulté en le repérage de trois publications scientifiques (3).

Une fois ce corpus de publications scientifiques constitué, un premier tri a été effectué à partir du titre, du résumé et des mots clés de chaque publication pour ne retenir que celles faisant référence à une démarche de TD ou à un dispositif didactique. Les 15 articles ainsi sélectionnés ont par la suite été lus afin de déterminer si une démarche de TD y était décrite de façon exhaustive. Un seul article, soit celui de Sénéchal (2018), répondait à ce critère d'exhaustivité. À titre d'exemple, l'article de Gauvin et Boivin (2012) portant sur la TD des savoirs grammaticaux enseignés en savoirs appris par les élèves, qui faisait initialement partie des 15 publications identifiées, n'a finalement pas été retenu dans la mesure où l'ensemble de la démarche de TD n'y est pas détaillé.

Par ailleurs, le nombre limité de publications identifiées à l'aide des mots-clés a amené les autrices à considérer que certains d'entre eux, tels que « TD » et « dispositif didactique », étaient probablement trop restrictifs. C'est pourquoi la liste des références de ces 15 articles a été consultée afin d'identifier d'autres publications pertinentes. C'est ainsi que les publications de Dolz et Schneuwly (1998, 2009) et de Goigoux et ses collaborateurs (Cèbe et Goigoux, 2009, 2018; Cèbe, Goigoux, et Thomaset, 2004; Goigoux, 2017; Goigoux et Cèbe, 2013; Renaud, 2020) ont été repérées et incluses dans le corpus. Finalement, ont également été incluses dans la présente revue les publications de Fejzo (2017; Fejzo et al., 2011, 2017) dans la mesure où la démarche de TD adoptée dans le cadre de ses recherches y est décrite de façon détaillée. En somme, 13 publications, soit 11 articles scientifiques et deux ouvrages, constituent le corpus des écrits qui a été analysé pour répondre aux questions de recherche du présent article. Ces publications couvrent les trois domaines de la didactique du français associés aux trois compétences langagières du programme ministériel du Québec (MEES, 2009), ou à l'une de leurs composantes, soit l'oral, la lecture et l'écriture.

Afin de répondre à la première question de recherche, une analyse descriptive de chaque publication a été réalisée. Cette analyse visait à décrire avec justesse les étapes de chacune des démarches de TD rapportées. Pour ce faire, une grille à doubles entrées a été utilisée. En position verticale, les différents types de savoirs, soit les savoirs savants et les pratiques sociales, les savoirs à enseigner, les savoirs enseignés et les savoirs appris étaient précisés (Bronckart et Plazaola Ginger, 1998). En position horizontale, les colonnes étaient réservées pour identifier, respectivement, des mots clés utilisés pour décrire chacune des étapes, les personnes impliquées ainsi que le contexte dans lequel la démarche a été adoptée. Cette grille a été complétée par chacune des autrices du présent article. La mise en commun des deux grilles complétées, caractérisée par une forte convergence, a permis d'identifier les étapes de chacune des démarches de TD documentées.

Dans le but de répondre à la deuxième question de recherche, une analyse comparative a ensuite été effectuée de façon à dégager un portrait des similitudes et des différences entre ces démarches. Sur la base de ce portrait, les autrices ont eu des échanges qui les ont conduites à approfondir leur réflexion sur le concept de TD et à proposer une démarche-type de TD en didactique du français.

## Les étapes de la démarche de TD en didactique du français

Dans les publications documentées, les quatre démarches décrites ci-après ont conduit à la conception d'un dispositif didactique visant à soutenir l'enseignement de la lecture, de l'oral, ou de l'écriture, ou d'une de leurs composantes. La description de chaque démarche a pour but de mettre en évidence les étapes du mouvement transpositionnel.

### *La TD en didactique de la lecture*

La démarche de TD développée par Goigoux et Cèbe (Cèbe et Goigoux, 2009, 2018; Cèbe et al., 2004; Goigoux, 2017; Goigoux et Cèbe, 2013; Renaud, 2020) a été utilisée pour concevoir différents dispositifs didactiques notamment *Lector et Lectrix* qui vise l'amélioration de compréhension de texte chez les enfants de 9 à 14 ans (Cèbe et Goigoux, 2009). Cette démarche, appelée *conception continuée dans l'usage*, est teintée de la conviction des auteurs que le fait de vulgariser les savoirs savants ne conduit pas directement à des savoirs enseignés en classe et qu'entre les savoirs savants et les savoirs enseignés, il existe un « gouffre » qui devrait être comblé (Goigoux et Cèbe, 2013, p.6). Cette démarche de TD se déploie en trois étapes.

La première consiste à concevoir un dispositif didactique par les spécialistes d'une discipline sur la base de trois types de connaissances : a) les difficultés des élèves dans la discipline ciblée afin de tenir compte de leur zone de développement proximal, b) les pratiques habituelles des enseignantes et enseignants pour cerner leur zone de développement professionnel, et c) les pratiques d'enseignement dans la discipline donnée dont l'efficacité a été démontrée. La conception de ce dispositif doit également respecter trois critères fondamentaux relatifs à l'ergonomie de conception : l'utilité, qui a trait entre autres à la pertinence du dispositif en lien avec les objectifs d'apprentissage et l'intérêt de l'élève; l'utilisabilité, qui réfère à la facilité avec laquelle le dispositif peut être utilisé par l'enseignante ou l'enseignant; et l'acceptabilité, qui renvoie à la compatibilité du dispositif didactique avec la prescription ministérielle (programme de formation), les valeurs et le développement professionnels des enseignantes et des enseignants. L'analyse préalable de ces informations a amené les chercheurs à élaborer un premier prototype du dispositif qu'ils présentent aux enseignantes. À la suite des rétroactions fournies par ces derniers, le dispositif prend la forme d'un *modèle de l'utilisateur*. Ce dispositif comporte 13 séquences didactiques qui ont été élaborées sur la base de certains principes. Le principe de base est de comprendre l'origine des difficultés en compréhension chez les élèves (Cèbe et Goigoux, 2007; Cèbe et al., 2004) qui seraient de divers ordres : ordre cognitif, ordre linguistique, connaissances du lecteur et ordre de la régulation et du contrôle de la

compréhension. D'autres principes visent à maintenir un équilibre entre les activités de pratique répétée de lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture, et entre les activités de questionnement littéral et celles de questionnement inférentiel qui amènent le lecteur à établir des liens entre les diverses sources d'information. D'autres sont à l'effet de combiner les activités décontextualisées, où le lecteur est amené à verbaliser ses connaissances et à réfléchir sur des tâches de compréhension en lecture, et les tâches contextualisées, où il est amené à se servir des habiletés développées pour comprendre de nouveaux textes qui étaient d'un niveau de difficulté plus élevé. Finalement, des tâches d'évaluation formative doivent être intégrées pour vérifier les apprentissages réalisés et ajuster l'enseignement en conséquence (Cèbe et Goigoux, 2007).

La deuxième étape, celle de la co-conception, consiste à soumettre le dispositif aux enseignantes pour que ces dernières le mettent à l'essai et fournissent une rétroaction en répondant à des questionnaires permettant d'évaluer les trois critères ergonomiques (Renaud, 2020). Cette rétroaction conduit les chercheurs à procéder à des modifications du dispositif. Finalement, la troisième étape, l'évaluation, consiste à mesurer les effets du dispositif didactique en comparant les résultats des participants du groupe expérimental à ceux des participants du groupe témoin. Le dispositif a été mis à l'essai à trois reprises, la première mise à l'essai portant sur la version originale du dispositif et les deuxième et troisième portant sur des versions ajustées à la suite de la rétroaction des enseignantes. Ces mises à l'essai ont été faites dans le cadre de recherches à devis quasi-expérimental qui ont permis d'évaluer les savoirs appris par les élèves en lien avec la compréhension en lecture (Goigoux, 2017).

#### *La TD en didactique de la communication orale*

La démarche proposée par Dolz et Schneuwly (1998) pour l'enseignement de l'oral s'inspire de l'ingénierie didactique développée par Brousseau (1986, 2013). Tirant son origine de la didactique des mathématiques, l'ingénierie didactique souhaite « répondre au besoin de créer des modèles consistants susceptibles de prévoir, de décrire et d'expliquer les événements observables de l'enseignement-apprentissage d'un savoir savant donné afin de déterminer les conditions reproductibles de la situation didactique » (Brousseau, 2013, p. 4). Transposant ce modèle dans le domaine du français, plus spécifiquement en enseignement d'un genre textuel oral, soit le débat, Dolz et Schneuwly (1998) relatent comment leur recherche impliquant des psychologues, des linguistes, des chercheurs en sciences de l'éducation et des enseignantes, les a conduits à proposer une démarche systématique de l'enseignement de l'oral. Leur démarche de TD inclut les étapes



suivantes : 1) l'analyse des formes variées de l'oral, 2) l'observation des capacités des élèves à s'exprimer dans certaines situations, 3) l'élaboration de moyens d'enseignement pour l'oral, 4) la mise à l'essai, 5) l'ajustement des outils et des descriptions théoriques et, finalement, 6) le développement de dispositifs didactiques. La démarche proposée par Dolz et Schneuwly (1998) commence par la modélisation, à savoir « un modèle qui se construit aussi bien en référence à des disciplines scientifiques ayant analysé l'un ou l'autre des aspects qu'à des finalités générales visées dans l'enseignement du français » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 100). Si les travaux en linguistique les renseignent sur les caractéristiques des genres textuels oraux, les informations sur les finalités générales définies par les capacités langagières des élèves à un moment donné de leur parcours sont tirées, d'une part, de la psycholinguistique et de la didactique, et d'autre part, des programmes de formation en lien avec l'enseignement du français. Lors de la deuxième étape, la production initiale des élèves les informe de manière plus précise sur les capacités langagières de ceux-ci. Le portrait de ces capacités langagières permet par la suite de planifier le contenu des activités de structuration afin que ces dernières se situent dans la zone de développement proximal des élèves. Pour les activités de structuration, les auteurs suggèrent d'utiliser des documents de référence authentiques mais aussi des documents qui permettent aux élèves d'exercer une dimension spécifique de l'activité langagière. Ces documents permettent aux élèves de prendre la parole pour appliquer une notion apprise dans une situation relativement simple, ce qui favorise l'automatisation de certaines opérations langagières. La production finale, qui constitue l'aboutissement de la séquence didactique, est le lieu où les savoirs appris lors des activités de structuration sont investis dans une activité réelle de communication orale. Cette production finale sert aussi de moment d'évaluation des apprentissages réalisés par les élèves. Il s'agit d'une démarche de TD allant du complexe au simple, puis du simple au complexe.

Dans leur description de la démarche, Dolz et Schneuwly accordent une place privilégiée à la troisième étape, soit celle de l'élaboration du dispositif. En énonçant des principes à respecter lors de la conception de la séquence didactique, ils insistent sur l'intégration de deux types d'activités: les activités de communication, où les élèves sont amenés à produire des textes oraux afin de circonscrire le contenu de la situation didactique, et les activités de structuration durant lesquelles l'activité langagière est découpée en composantes afin que les élèves en prennent conscience et se les approprient. De plus, ils recommandent de considérer l'activité langagière dans toutes ses dimensions (p. ex., le vocabulaire et la structure du texte oral) et ses multiples formes (p. ex., le débat et l'entrevue) lors de l'enseignement. Le respect de ces deux principes lors de la conception de la séquence didactique se reflète dans la mise en situation, les ateliers de structuration et la production

finale. La mise en situation vise à sensibiliser les élèves aux caractéristiques du genre ciblé et à son importance, et les oriente vers la production initiale. Les élèves sont alors invités à prendre la parole pour produire le genre ciblé et sont confrontés à leurs propres difficultés. Ces difficultés ainsi dégagées permettent de circonscrire l'objet de l'enseignement/apprentissage des ateliers de structuration, jouant ainsi le rôle de régulateur et ce, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Donc, les ateliers de structuration permettent de décomposer le genre en ses différentes dimensions et de les cibler séparément et en profondeur afin de développer les habiletés ou les savoirs lacunaires. La production finale permet aux élèves d'intégrer les habiletés ou les savoirs appris, construits ou exercés.

La mise à l'essai du dispositif élaboré a été réalisée auprès d'un grand nombre de classes. L'évaluation faite à partir des productions d'élèves a donné lieu à des ajustements du dispositif (Dolz et Schneuwly, 1998). Toutefois, cohérente avec l'objectif de l'ingénierie didactique d'origine (Brousseau, 1986), la démarche de Dolz et Schneuwly (1998) va au-delà de l'élaboration d'un dispositif didactique; elle constitue aussi un modèle de transposition en didactique en proposant un cadre de référence pour la transposition des savoirs à enseigner en savoirs enseignés dans la didactique de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998). D'ailleurs, ce modèle est largement utilisé tant par les chercheurs en didactique de l'oral (Lafontaine et Dumais, 2014).

En lien avec la didactique de l'oral, une deuxième démarche de TD, celle adoptée par Sénéchal (2018), a été retenue. L'étude réalisée par cette chercheuse avait une visée double, soit celle d'élaborer un dispositif didactique de l'enseignement d'un genre oral tout en contribuant à la formation des enseignantes et des enseignants en lien avec ce volet de l'enseignement du français. Pour atteindre cette visée, Sénéchal se dit inspirée de deux démarches de TD : l'ingénierie didactique de Dolz et Schneuwly (1998) et la conception continuée dans l'usage proposée par Goigoux et ses collaborateurs (2017, Cèbe et Goigoux, 2009, Cèbe et al., 2004). La démarche de TD adoptée par Sénéchal dans le cadre d'une recherche collaborative comprend six étapes. La première étape consistait à analyser les savoirs savants en lien avec l'enseignement d'un genre de l'oral, les pratiques d'enseignement déclarées relatives audit genre et les documents ministériels afin de cibler les savoirs à enseigner en lien avec le genre de l'oral ciblé. Parallèlement, et conformément à la démarche de la recherche collaborative de Desgagné et Larouche (2010), la chercheuse a également rencontré les enseignantes, ce qui lui a permis d'identifier leurs représentations, leurs pratiques d'enseignement et les besoins des élèves en vue de circonscrire la dimension du genre à enseigner (i.e., la fonction interactive de l'intonation).

Lors de la deuxième étape, le dispositif didactique a été conçu par la chercheuse et les enseignantes. Le rôle de la chercheuse était celui de la médiation entre les savoirs savants et les enseignantes. Lors de la troisième étape, le dispositif comprenant cinq périodes de 75 minutes pour les élèves de 3<sup>e</sup> secondaire ou six périodes de la même durée pour ceux de 4<sup>e</sup> secondaire a été mis à l'essai, à deux reprises, dans le contexte de classe. La première mise à l'essai a été faite par les enseignantes avec le soutien, au besoin, de la chercheuse. À la suite de cette mise à l'essai, la façon dont les savoirs ont réellement été enseignés a été analysée à partir des observations de la chercheuse, des captations audiovisuelles et des rétroactions des enseignantes. Lors des bilans collaboratifs, la chercheuse a discuté avec les enseignantes afin de donner sens aux gestes pédagogiques non prévus dans le dispositif didactique. Au cœur de la quatrième étape de la démarche, la première évaluation du dispositif a amené la chercheuse et les enseignantes à la production d'une version ajustée du dispositif. Une mise à l'essai de la version ajustée du dispositif, entièrement prise en charge par les enseignantes, a été réalisée lors de la cinquième étape. Puis, l'évaluation finale du dispositif didactique a encore été réalisée par la chercheuse et les enseignantes sous forme de bilans collaboratifs lors de la sixième étape.

### **La TD de l'écriture**

La démarche de TD en écriture décrite ci-après est celle que Fejzo (2017) a adoptée pour élaborer un dispositif didactique visant l'apprentissage de l'orthographe lexicale. L'élaboration et la mise à l'essai de ce dispositif ont été intégrées dans le cadre de trois recherches à devis quasi-expérimental qui se sont échelonnées sur plus de dix ans (Fejzo, 2017, Fejzo et al., 2011, 2019). La description qui suit vise à mettre en évidence le processus de prise de décisions et les choix didactiques effectués par la chercheuse lors de la TD, un processus reconnu comme hautement complexe et créatif (Schneuwly, 2010). La démarche de TD, que Fejzo nomme *Arrimage et articulation des savoirs*, se décline en cinq étapes.

La première étape consiste à identifier les savoirs savants qui déclenchent le processus de la TD. Dans le cas de la présente démarche, des savoirs savants issus des travaux réalisés au cours des vingt dernières années dans le domaine de la psycholinguistique, notamment ceux reliés à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, ont joué un rôle déclencheur de la démarche de TD (Bowers, Kirby, et Deacon, 2010; Carlisle, 2010; Casalis, 2003; Sangster et Deacon, 2011; M. Sénéchal, 2000). L'enclenchement de cette démarche active également d'autres connaissances scientifiques se rapportant aux composantes du triangle didactique. Par exemple, en lien avec le pôle Savoir, se sont avérées indispensables les

connaissances scientifiques issues de la linguistique, une discipline contributive à la didactique des langues, notamment le principe selon lequel les unités minimales de sens, les morphèmes, sont encodées à l'écrit selon des règles et régularités propres à la morphologie française (p. ex., le morphème *courage* est écrit pareillement dans les mots *encouragement*, *décourager*, etc.). À la fin de la première étape, l'analyse de l'ensemble des connaissances scientifiques reliées aux composantes du triangle didactique a permis à Fejzo d'avoir un cadre théorique nécessaire à la conception du dispositif didactique. Tenant compte des lacunes des enseignantes relatives aux connaissances morphologiques reliées à l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Dreyfus, 2004), la chercheuse a décidé de prendre en charge la conception de la première version du dispositif didactique.

La deuxième étape consiste à transposer les savoirs savants déclencheurs et les connaissances scientifiques issues de disciplines contributives en savoirs à enseigner. L'*arrimage* de l'ensemble des savoirs et connaissances retenus et leur *articulation* en tant que savoirs à enseigner a été un processus complexe menant à des choix didactiques ayant trait soit à la macrostructure, soit à la microstructure du dispositif didactique. Dans un premier temps, l'élaboration de la macrostructure consistait à dégager les principes organisateurs du canevas du programme, qu'on peut appeler principes macro-organisateur. Par exemple, le premier principe macro-organisateur de cette démarche est relié à la transposition du concept conscience morphologique (savoir savant), qui se définit comme la capacité à réfléchir sur la structure interne des mots, en concept utilisable en didactique du français. Ce concept devait être redéfini selon une perspective didactique afin d'en dégager les dimensions qui feraient l'objet d'un enseignement. Le deuxième principe macro-organisateur est relié à l'apprentissage de l'activité langagière ciblée. À cette fin, il s'est avéré indispensable de se référer aux écrits scientifiques en linguistique qui décrivent la morphologie française (p. ex., dégager les règles de jonction des morphèmes qui ont des répercussions sur l'orthographe, notamment les règles de jonction du préfixe in- dans *incapable*, *impoli*, *irréparable*, *illimité*, etc.) (Huot, 2005). Le troisième principe macro-organisateur, qui sous-tend la programmation séquentielle du dispositif, tient compte du développement des connaissances morphologiques chez l'élève à partir des modèles de développement des connaissances métalinguistiques telles que la conscience morphologique (Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1992). Le quatrième principe macro-organisateur portait sur les types d'activités. Comme la finalité du dispositif didactique était de favoriser l'apprentissage de l'orthographe lexicale, le programme devait contenir des activités favorisant également le transfert, lesquelles inciteraient les élèves à utiliser leurs connaissances morphologiques lors de la production des mots écrits. Finalement, le cinquième principe macro-organisateur était de recourir à

des pratiques révélées efficaces en lien avec l'enseignement de la compétence langagière ciblée, soit l'orthographe lexicale en français identifiées lors de la première étape de la démarche (Brissaud et Cogis, 2011; Nadeau et Fisher, 2014).

Dans un second temps, l'élaboration de la microstructure du dispositif consistait à dégager les principes organisateurs du déroulement de chacune des activités du dispositif didactique, qu'on peut nommer principes micro-organisateur. Le premier principe micro-organisateur, qui concerne l'axe Apprendre, consiste à préciser le contenu de chaque activité en tenant compte des capacités d'apprentissage des élèves. L'application de ce principe a conduit à l'élaboration de dix activités portant sur la famille des mots, l'analyse morphologique, le sens et la forme des préfixes et des suffixes les plus productifs en français, les règles de formation des mots, la formation de pseudo-mots et le transfert en orthographe lexicale. Le deuxième principe micro-organisateur concerne l'organisation de chaque activité en référence à deux modèles d'enseignement, soit le modèle de l'enseignement stratégique de Tardif (1992) et le modèle de l'enseignement explicite (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Par exemple, le modèle de l'enseignement stratégique suggère trois phases qui ont été intégrées aux activités: la mise en situation, la réalisation et l'intégration. Lors de la phase de réalisation, conformément à ce qui est proposé par Brissaud et Cogis (2010), des corpus de mots écrits comportant plusieurs mots appartenant à la même famille lexicale (p. ex., *irréel*, *irréparable*, *irréductible*, *irrespect*) étaient proposés aux élèves et ces derniers devaient découvrir la règle qui régissait leur orthographe (p. ex., le doublement de *r* quand le préfixe *in-* s'ajoute à une racine commençant par *r*). Finalement, le troisième principe micro-organisateur concerne l'utilisabilité du dispositif. Ainsi, les activités ont été élaborées en proposant des modalités temporelles susceptibles de favoriser son intégration dans la planification hebdomadaire (p. ex., activités d'une durée de 50 à 60 minutes à raison d'une fois par semaine). Comme l'élaboration de la macrostructure et de la microstructure du dispositif implique, d'une part, un grand volume de connaissances en lien avec l'objet d'enseignement, en l'occurrence la morphologie du français et ses liens avec l'orthographe lexicale, et, d'autre part, du temps et un investissement cognitif considérables, cette deuxième étape de la TD a également prise en charge par la chercheuse.

La troisième étape est celle de la mise à l'essai et de la validation du dispositif didactique. Ce dernier a d'abord été validé auprès d'experts en didactique des langues, d'enseignantes et de conseillers pédagogiques. Leurs rétroactions ont permis d'apporter des modifications et d'élaborer la deuxième version du dispositif. Cette version modifiée a fait l'objet d'une recherche quasi-expérimentale qui avait pour but de mesurer ses effets sur la performance

d'élèves de huit classes du 2<sup>e</sup> cycle du primaire de deux écoles de Montréal (Fejzo et al., 2011). Pour assurer la fidélité de l'implantation, la mise à l'essai du dispositif a été réalisée par la chercheuse. L'analyse des résultats tirés de mesures quantitatives et qualitatives indique que le dispositif a eu un effet significativement positif sur la production des mots écrits (Fejzo et al., 2011). Toutefois, les enseignantes considéraient que la durée de dix semaines était trop courte pour le nombre de notions abordées. Cette remarque était corroborée par l'observation que la performance de certains élèves ne s'était pas améliorée. Ces constats invitaient donc à des ajustements supplémentaires du dispositif.

La quatrième étape implique les ajustements apportés au dispositif et la deuxième validation du dispositif. Des activités de consolidation ont été ajoutées au dispositif et une plus grande place a été accordée à la verbalisation de l'utilisation des connaissances morphologiques lors de l'écriture des mots. Cette verbalisation visait à vérifier si, en cours de mise à l'essai, les savoirs enseignés semblaient effectivement appris par les élèves. Cette nouvelle version du dispositif a fait l'objet d'une autre recherche quasi-expérimentale à méthodologie mixte réalisée auprès de huit classes de 4<sup>e</sup> année. Le dispositif a été mis à l'essai par une assistante de recherche dûment formée. Les résultats quantitatifs comme ceux qualitatifs indiquaient que les élèves du groupe expérimental, même les élèves faibles, utilisaient significativement davantage les connaissances morphologiques ciblées par le dispositif et ont significativement amélioré leur orthographe lexicale.

La cinquième étape prévue dans cette démarche avait pour but d'impliquer activement des enseignantes dans la démarche de TD. D'une part, cette implication permettrait de mettre à profit l'expertise des enseignantes afin de mieux préciser les savoirs à enseigner. D'autre part, elle soutiendrait les savoirs réellement enseignés quand le dispositif serait mis à l'essai par ces dernières. Une telle implication requiert que celles-ci soient formées en lien avec les connaissances morphologiques et avec leur rôle dans l'orthographe lexicale. Cette étape de la démarche s'inscrit dans un projet de recherche ayant recouru à la méthodologie de recherche collaborative (Fejzo et al., 2019). Lors de la première année du projet, pour tenir compte des besoins de formation des enseignantes (Anctil, Singcater et Tardif, 2018), il était prévu de rencontrer cinq fois les enseignantes du groupe expérimental. Lors de chaque journée de rencontre avec les enseignantes, la moitié du temps est accordée à la formation sur les connaissances morphologiques et l'autre moitié à l'ajustement du dispositif. Une fois cette étape d'implication des enseignantes dans l'ajustement du dispositif complétée, ce dernier sera mis à l'essai par les enseignantes et ses effets seront évalués comme à la troisième étape de cette même démarche de TD.

## **Analyse comparative des démarches de TD décrites et proposition d'une démarche-type**

Dans la présente section, les démarches de TD décrites à la section précédente sont comparées afin d'en dégager les similitudes et les différences au regard de l'enchaînement des étapes qui permettent de transposer des savoirs savants en savoirs appris en passant par les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. Au fur et à mesure de cette analyse comparative, les autrices ont dégagé les similitudes et les différences entre les quatre démarches, ce qui a alimenté leur réflexion sur le concept de TD et les conduites à proposer une démarche-type de TD en didactique du français. Cette démarche-type est représentée sous la forme d'un schéma à la Figure 1.

L'analyse comparative des quatre démarches permet de constater qu'elles débutent par *l'identification des savoirs savants* qui seront ultimement appris par l'élève. Une telle identification constitue donc la première étape de la démarche de TD. Or, il a été mis en évidence qu'en plus de ces savoirs savants reliés au pôle Savoir, des *connaissances scientifiques* provenant de diverses disciplines contributives de la didactique du français informant sur d'autres éléments du triangle didactique, ont également été recensées lors de cette première étape. Ainsi, inspirée de l'ingénierie didactique développée en didactique des mathématiques, la démarche de Dolz et Schneuwly (1998), comme celle de Sénéchal (2018) se nourrissent des savoirs provenant de la linguistique, notamment celles relatives au vocabulaire et à la syntaxe, lesquelles renvoient au pôle Savoir. Ils se servent également de leurs observations en lien avec les pratiques sociales du genre ciblé (Bronckart et Plazaola Giger, 1998; Perrenoud, 1998), soit le débat public, et les capacités d'apprentissage des élèves en lien avec ce genre (axe Apprendre). En revanche, dans la démarche de Goigoux (2017), outre l'ergonomie de la conception qui fait référence à l'axe Enseigner, les auteurs font également appel à des connaissances scientifiques provenant de la psycholinguistique en lien avec le développement des capacités métalinguistiques chez les apprenants (axe Apprendre). Finalement, Fejzo fait systématiquement référence aux composantes du triangle didactique lors de l'identification des savoirs savants et des connaissances scientifiques. Par exemple, en lien avec l'axe Former, elle a puisé dans la psychologie cognitive des connaissances scientifiques qui attestent de l'efficacité du modèle de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992). Ce travail de ressourcement théorique pluriel au cours de la première étape est pris en charge par les chercheurs dans les quatre démarches documentées.

À la lumière de l'analyse de cette première étape, il ressort que la démarche de TD est enclenchée par les savoirs savants qui seront ultimement transposés en savoirs appris chez l'élève. Or, cette étape ne devrait pas se limiter à l'identification des savoirs savants reliés au pôle Savoir, mais prendre également en considération des connaissances scientifiques qui fournissent des informations sur les autres pôles et interactions du triangle didactique. C'est pourquoi dans la démarche-type proposée (voir Figure 1), deux types de ressourcement sont inclus dans la première étape : des savoirs savants qui seront à transposer et des connaissances scientifiques relatives aux composantes du triangle didactique. Ce travail de ressourcement théorique devrait être pris en charge par le chercheur.

Pour l'ensemble des démarches décrites, l'étape suivante consiste en *l'élaboration du dispositif didactique*, qui rappelle la transposition des savoirs savants en savoir à enseigner de la démarche de Chevallard (1985). Dans trois des quatre démarches documentées (Dolz et Schneuwly, 1998; Goigoux, 2017; Fejzo, 2019), cette étape se caractérise par la nécessité d'établir des principes permettant d'orienter la conception du dispositif didactique. Ainsi, dans la démarche de *l'ingénierie didactique*, Dolz et Schneuwly (1998) recommandent d'intégrer au dispositif à la fois des activités de communication et des activités de structuration. Pour orienter le déroulement de la situation didactique, ils proposent de partir de la production initiale des élèves pour identifier les dimensions ou les aspects du genre cible à travailler lors des ateliers de structuration. Dans la démarche de *conception continuée dans l'usage*, on retrouve également des principes didactiques et pédagogiques qui ont orienté la conception du dispositif en compréhension de la lecture (Cèbe, Goigoux et Thomasset, 2004). Par exemple, connaître l'origine des difficultés des élèves et enseigner aux élèves à prendre conscience et à utiliser les stratégies de compréhension en lecture. Dans la démarche *d'arrimage et articulation des savoirs*, Fejzo (2017) s'est donné des principes macro-organisateur et des principes micro-organisateur pour arrimer des savoirs savants et connaissances scientifiques provenant de diverses disciplines (p. ex., psycholinguistique, linguistique, psychologie cognitive) en lien avec les trois pôles et axes du triangle didactique et les articuler dans des activités du dispositif didactique.

En ce qui concerne les acteurs impliqués dans cette étape de TD, celle-ci est initialement prise en charge uniquement par les chercheurs en didactique du français dans les démarches documentées, excepté celle de Sénéchal (2018) où le dispositif a été élaboré par la chercheuse en collaboration avec les enseignantes. Renvoyant au concept de TD externe, cette chaîne de transposition relèverait, selon Chevallard (1985), des didacticiens ou des chercheurs de diverses disciplines. La particularité de la démarche de Sénéchal pourrait



être attribuée à la visée de formation des enseignantes poursuivie par sa recherche. Il serait également possible de l'expliquer par le fait que Sénéchal pouvait s'appuyer sur un modèle didactique qui avait préalablement établi les principes d'élaboration du dispositif, à savoir l'ingénierie didactique de Dolz et Schneuwly (1998, 2009), ce qui n'était pas le cas des chercheurs impliqués dans les trois autres démarches.

En lien avec l'étape d'élaboration du dispositif didactique, qui correspond à la deuxième étape dans la démarche-type proposée (voir Figure 1), deux éléments importants doivent être pris en considération. En premier lieu, un travail d'arrimage des savoirs savants et des connaissances scientifiques provenant de plusieurs disciplines reliées aux composantes du triangle didactique devrait permettre au chercheur en didactique du français de déterminer les savoirs savants à transposer en savoirs à enseigner. Ces connaissances lui permettront également de déterminer la façon dont ces savoirs savants seront articulés en savoirs à enseigner. Dans une visée opérationnelle, lors de cette étape il incomberait au chercheur en didactique du français de se doter de principes organisateurs qui orienteront l'élaboration du dispositif didactique en termes de macrostructure et de microstructure. En second lieu, ce chercheur aurait à déterminer, en adéquation avec le but poursuivi par la recherche et en considérant l'ampleur du travail d'arrimage et d'articulation des savoirs savants en savoirs à enseigner, s'il est judicieux d'impliquer les enseignants dès cette étape-ci de la TD.

Commune aux quatre démarches analysées, *la mise à l'essai du dispositif* renvoie à la transposition des savoirs à enseigner en savoirs enseignés. Cependant, les démarches diffèrent quant à la manière dont cette mise à l'essai a été opérationnalisée. Tout d'abord, en lien avec les acteurs impliqués, dans les démarches décrites par Dolz et Schneuwly (2009) et Fejzo (Fejzo et al., 2011), ce sont les chercheurs qui ont initialement mis à l'essai le dispositif dans les classes. En revanche dans le cas de la démarche de Goigoux (2017) et celle de Sénéchal (2018), les enseignantes sont celles qui utilisaient le dispositif didactique dans leur classe dès la première fois. Il convient de souligner que dans ces deux recherches, les enseignantes ont préalablement reçu une formation et même du soutien de la chercheuse, au besoin (Sénéchal, 2018). Un scénario semblable apparaît plus tard dans la démarche de Fejzo (2019) où les enseignantes sont formées et contribuent à l'ajustement du dispositif lors de la troisième mise à l'essai du dispositif.

Ensuite, le type d'informations recueillies lors de la mise à l'essai varie d'une démarche à l'autre. Ainsi, Sénéchal (2018) a documenté les savoirs réellement enseignés. Dolz et Schneuwly (1998) se sont servis des productions initiales et finales prévues dans la

situation didactique pour évaluer les savoirs appris des élèves. Goigoux et ses collaborateurs (2017, 2009) ont mesuré les savoirs des élèves avant et après l'intervention. De plus, ils ont conçu un outil d'évaluation de l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif pour recueillir la rétroaction des enseignantes (Renaud, 2020). Finalement, Fejzo (Fejzo et al., 2011) a évalué les savoirs appris des élèves, avant et après l'intervention, à l'aide de mesures quantitatives et qualitatives. Lors de ces dernières, les élèves verbalisaient comment ils utilisent les savoirs morphologiques appris quand ils orthographient.

Pour comprendre la diversité des informations recueillies lors de la mise à l'essai du dispositif, il serait pertinent de les situer au regard des objectifs poursuivis et des méthodologies de recherche choisies par les chercheurs. Ainsi, visant à former les enseignantes en lien avec l'enseignement des genres oraux, Sénéchal (2018) a opté pour une recherche collaborative au cours de laquelle elle a documenté les savoirs enseignés chez les enseignantes. En revanche, ayant pour objectif d'évaluer les effets du dispositif didactique sur les savoirs appris des élèves, les chercheurs des trois autres démarches ont opté pour un devis à caractère expérimental.

L'analyse de l'étape de mise à l'essai du dispositif dans les démarches documentées, qui constitue l'étape 3 de la démarche-type (voir Figure 1), met en évidence que le chercheur en didactique du français prend également en charge la réalisation de cette étape en ayant recours à des devis de recherche permettant d'implanter le dispositif et de mesurer ses effets. Or, on constate que souvent ce sont les enseignantes qui expérimentent le dispositif dans leur classe. Quand les enseignantes n'ont pas collaboré à l'élaboration du dispositif didactique, leur implication à cette étape-ci requiert nécessairement qu'elles reçoivent au préalable une formation et qu'elles soient soutenues durant la mise à l'essai du dispositif didactique. Un tel encadrement s'avère indispensable non seulement pour la mise à l'essai fidèle du dispositif, mais aussi pour l'intégrer ultérieurement à leurs pratiques d'enseignement. Quant aux types d'informations à recueillir, il serait judicieux de documenter tant les savoirs enseignés que les savoirs appris afin d'obtenir un portrait plus informatif de la mise à l'essai du dispositif.

Toutes les démarches documentées accordent une place importante à *l'évaluation du dispositif* pour ajuster ce dernier. Cette étape, soit l'étape 4 de la démarche-type (voir Figure 1) consiste à analyser et interpréter les informations recueillies concernant les savoirs enseignés et les savoirs appris lors de l'étape précédente. Ainsi, Dolz et Schneuwly ont peaufiné leur dispositif à partir de l'analyse d'un grand nombre de productions d'élèves

(savoirs appris). Il en va de même pour Goigoux et ses collaborateurs (2017, 2009, 2004) qui se sont appuyés sur la performance des élèves en compréhension de texte pour proposer une troisième version du dispositif. C'est également le cas de Fejzo (2017) qui, à la lumière des informations recueillies sur les savoirs appris, a doublé le nombre des activités afin de permettre à tous les élèves de réaliser les apprentissages attendus. Différemment des autres démarches, Sénéchal (2018) s'est servie des observations et des bilans collaboratifs pour recueillir des informations sur les savoirs enseignés. Par ailleurs, dans tous les cas, les chercheurs ont profité de cette étape pour recueillir de la rétroaction des enseignantes sur le dispositif en vue de bonifier celui-ci.

Comme il a été souligné pour l'étape de la mise à l'essai, les chercheurs en didactique du français ont tout intérêt à analyser les informations sur les savoirs enseignés et savoirs appris qui, combinées à la rétroaction des enseignantes, permettent de procéder avec plus de clarté à l'ajustement du dispositif. La réalisation de cette étape est ainsi prise en charge par les chercheurs et les enseignantes. En lien avec la démarche de transposition, cet ajustement renvoie à l'étape 2 de la démarche-type, mouvement représenté par la flèche reliant l'étape 4 à l'étape 2 (Figure 1). L'enclenchement de l'étape 2 amènerait les acteurs à poursuivre avec les étapes subséquentes. Ce mouvement itératif a eu lieu à deux ou trois reprises dans les démarches évoquées.

L'analyse des démarches rapportées a permis de dégager quatre étapes. Or, la démarche-type proposée inclut une cinquième étape, soit celle de *la diffusion du dispositif et des savoirs*. Cette étape consisterait à diffuser des savoirs à enseigner auprès des responsables chargés d'élaborer les programmes de formation; ce qui compléterait la TD externe (Chevallard, 1985). De plus, cette étape devrait servir également à la diffusion des connaissances scientifiques qui résultent de recherches dans lesquelles une démarche de TD a été mise en œuvre. Pour les chercheurs en didactique du français, ces connaissances scientifiques pourraient constituer les savoirs savants qui permettraient d'enclencher, à nouveau, une démarche de TD, d'où la flèche qui relie l'étape 5 à l'étape 1 (Figure 1). Pour les enseignantes, cette diffusion pourrait prendre deux formes. La première permettrait de rendre accessibles les connaissances issues des recherches réalisées dans le cadre de congrès à caractère professionnel. La seconde consisterait à mettre à leur disposition le dispositif didactique élaboré dans le cadre de ces recherches.

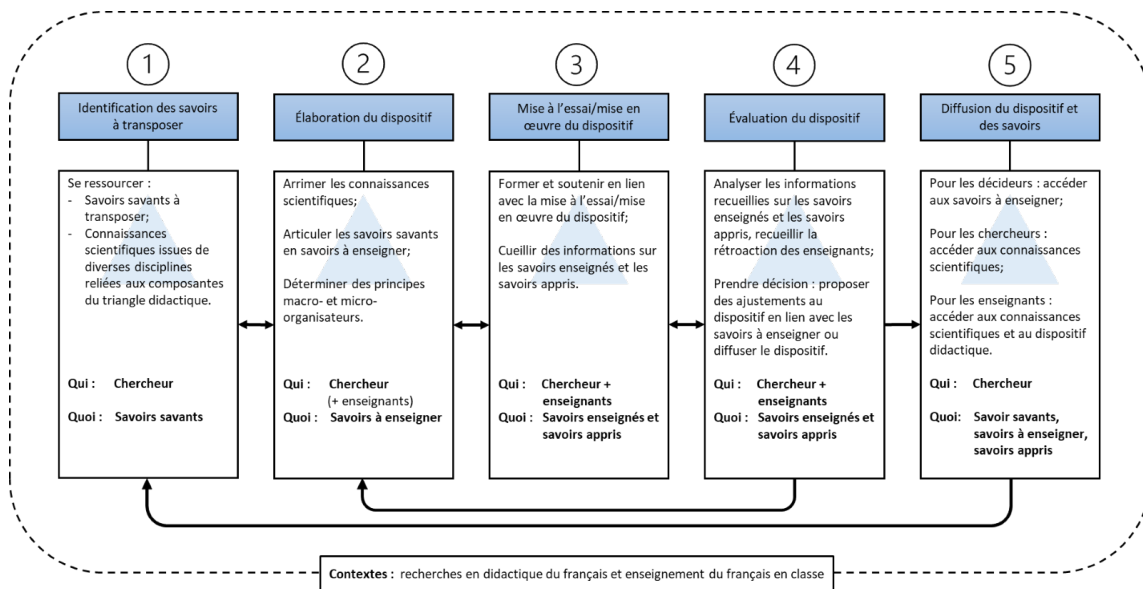


Figure 1 : Démarche-type de TD en didactique du français : étapes, acteurs et contextes

Il convient de souligner que la démarche-type de TD proposée ne suit pas, tout comme les démarches analysées, un mouvement linéaire; il s'agit plutôt d'un mouvement itératif d'allers-retours entre des étapes successives mais aussi entre des étapes lointaines ou distantes (p. ex., entre la quatrième et la deuxième étape). Pour illustrer ce mouvement, les flèches à doubles sens ont été utilisées. Aussi, comme la visée didactique de la démarche fait en sorte que les composantes du triangle didactique sont prises en compte tout au long de la démarche de transposition, ce triangle est intégré en filigrane de chaque étape. Finalement, pour refléter le fait que la démarche-type proposée peut être utilisée dans le cadre d'études en didactique du français mais aussi dans l'enseignement du français, les contextes Recherche en didactique du français et enseignement en classe ont été ajoutés dans le schéma.

## Conclusion

Dans le présent article, quatre démarches de TD adoptées dans les recherches réalisées en didactique du français ont été décrites, analysées et comparées. Cette analyse a permis de proposer une démarche-type de transposition pour la didactique du français qui tient compte aussi bien des similitudes que des particularités dégagées. Cette démarche-type pourrait être utilisée par les chercheurs et futurs chercheurs en didactique du français dans le cadre de leurs recherches, mais également par les enseignantes pour élaborer un dispositif.

Certaines limites de la présente étude qui auraient pu avoir une incidence sur la démarche-type proposée méritent cependant d'être soulignées. Tout d'abord, la revue narrative s'est limitée à quatre démarches de TD. L'analyse d'un nombre plus élevé de démarches aurait vraisemblablement permis d'affiner la démarche-type proposée. De plus, cette revue s'est restreinte aux volets du français associés aux trois compétences langagières au programme ou à leurs composantes, soit la lecture, l'écriture et l'oral. D'autres composantes auraient pu être incluses telles que la grammaire et le vocabulaire. Par ailleurs, les quatre démarches rapportées ont été réalisées dans le contexte du français langue première. Une documentation de démarches de TD adoptées en français langue seconde ou en français langue étrangère aurait peut-être permis de modifier certains éléments de la démarche-type. Enfin, les démarches analysées ont été mises en œuvre dans le cadre de recherches à caractère expérimental ou collaboratif. La documentation d'autres types de recherches telles que la recherche développement, la recherche-action ou l'étude de cas aurait probablement apporté un éclairage supplémentaire à l'analyse réalisée et mené à une proposition d'une démarche-type de TD en didactique du français plus inclusive.

Le présent article met en évidence que les démarches retenues ont nécessité une dizaine d'années de documentation rigoureuse et des mises à l'essai à plus de deux reprises pour permettre des ajustements continus du dispositif. De tels savoirs à enseigner ainsi « distillés » ont la légitimité d'être intégrés dans les programmes de formation. Ils peuvent ainsi remédier aux préoccupations de rigueur (Perrenoud, 1998) et d'adéquation avec les capacités d'apprentissage des élèves (Bronckart et Plazaola Giger, 1998) soulevées dans la littérature. En même temps, ils contribuent à combler le « gouffre » existant entre les programmes de formation et les réelles pratiques d'enseignement (Goigoux, 2017) en impliquant activement les enseignantes à différentes étapes de cette démarche.

Enfin, nous espérons que la démarche-type de TD proposée contribuera à une meilleure compréhension du travail rigoureux nécessaire menant à l'élaboration, la mise à l'essai, l'évaluation ainsi que la diffusion de dispositifs en didactique du français. Également, bien que le présent article traite de la démarche TD telle qu'elle est réalisée dans le domaine de la didactique du français, nous souhaitons qu'il puisse contribuer à l'affinement du concept en question en suscitant des discussions non seulement entre les chercheurs de ce domaine mais aussi entre ceux qui s'intéressent à d'autres didactiques disciplinaires.

## Références

- Anctil, D., Singcater, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe primaire au Québec. *La lettre* (64), 19-26.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bowers, P., Kirby, J. et Deacon, S. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179. doi:10.3102/0034654309359353
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*. Paris: Hatier.
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, I. (1998). La TD. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 97-98, 35-58.
- Brousseau, G. (1986). *La relation didactique: le milieu*. Présenté à École d'été de didactique des mathématiques, Paris. [http://math.unipa.it/~grim/brousseau\\_03\\_milieu.pdf](http://math.unipa.it/~grim/brousseau_03_milieu.pdf)
- Brousseau, G. (Éd.). (2013). Introduction à l'ingénierie didactique. *guy.brousseau.com*. <http://guy-brousseau.com/2760/introduction-a-l-e2%80%99ingenierie-didactique-2013/>
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487.
- Casalis, S. (2003). Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scripteurs. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 95-110.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-206.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87(1), 77-96.
- Cèbe, S. Goigoux, R., et Thomaset, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactique et exemples de tâches et d'activités. Dans MEN-DESCO (Éd.), *Lire, écrire, un plaisir retrouvé*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>
- Chevallard, Y. (1985). *La TD - du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage : Grenoble.
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français: du côté des élèves*. Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Fejzo et Laplante, 2021*

- DesGagné, S. et Larouche, H. (2010). Quand la collaboration sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation, Hors série no 1*, 7-18.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. 4e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF Éditeur : Paris.
- Dreyfus, M. (2004). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. Communication présentée au 9e colloque international de l'AIRDF (Association internationale de recherche en didactique du français), Québec, 26-28 août.
- Fejzo, A. (2017). *Développer la conscience morphologique, oui, mais selon quelles modalités?* Researchgate.  
[https://www.researchgate.net/publication/315719451\\_Developper\\_la\\_conscience\\_morphologique\\_oui\\_mais\\_selon\\_les\\_modalites\\_didactiques](https://www.researchgate.net/publication/315719451_Developper_la_conscience_morphologique_oui_mais_selon_les_modalites_didactiques)
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2011). La compétence morphologique de la psycholinguistique à la didactique des langues. Actes du colloque de l'AFIRSE en collaboration avec UNESCO. Paris, France.
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2017). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale en français chez des élèves arabophones du 2e cycle du primaire en milieu défavorisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 45-64. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0045>
- Fejzo, A., Laplante, L., Gonnerman, L. et Côté, M.-F. (2019). L'élaboration, la mise à l'essai et les retombées d'un dispositif de développement du vocabulaire en français chez des élèves des 2e et 3e cycles du primaire en fonction de la langue parlée à la maison, le sexe et le milieu socioéconomique.  
<https://www.researchgate.net/project/Lelaboration-la-mise-a-lessai-et-les-retombees-dun-dispositif-de-developpement-du-vocabulaire-en-francais-chez-des-eleves-des-2e-et-3e-cycles-du-primaire-en-fonction-de-la-langue-parlee-a-la-maison>
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). La théorie de TD: un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 5(3), 10-24.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- Goigoux, R., et Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs*: Retz.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

- Grimshaw, J. (2010). *A Knowledge Synthesis Chapter a Knowledge Synthesis Chapter 1. Background Knowledge Synthesis for Knowledge Translation*. [https://cihr-irsc.gc.ca/e/documents/knowledge\\_synthesis\\_chapter\\_e.pdf](https://cihr-irsc.gc.ca/e/documents/knowledge_synthesis_chapter_e.pdf)
- Huot, H. (2005). *La morphologie : forme et sens des mots du français*. Paris: Armand Colin.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity, A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible!* Montréal: Chenelière Éducation.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte [Rapport de recherche pour FRQ-SC, Gouvernement du Québec] <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=w9hm3gk81425325899046>
- Perrenoud, P. (1998). La TD à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Philippe, J. (2004). La TD en question: pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 29-36.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84.
- Sangster, L. et Deacon, S. H. (2011). Development in Children's Sensibility on the Role of Derivations in Spelling. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(2), 133-139.
- Saracci, C., Mahamat, M. et Jacquerooz, F. (2019). Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature? *Revue médicale Suisse*, 15, 1694-1698.
- Schneuwly, B. (2020). Didactique? *Didactique*, 1(1), 40-60.
- Schneuwly, B. (2009). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français fondement d'une discipline*. Bruxelles: Groupe De Boeck.
- 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.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological Effects in Children's Spelling of French Words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 76-85.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Gaetan Morin.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Vol. 2). Éditeur Honoré Champion : Paris.