

**REPENSER LE MODÈLE DE LA SÉQUENCE  
DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER  
L'ORAL AU PRIMAIRE  
Résultats d'une première année de recherche**

Kathleen Sénéchal  
Université du Québec à Montréal

**INTRODUCTION**

Depuis plusieurs années, le milieu de la recherche en didactique de l'oral milite en faveur d'études sur le terrain permettant de jumeler la formation et la production de connaissances. Les récentes recherches-actions québécoises ayant visé l'élaboration de dispositifs didactiques destinés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral étaient majoritairement basées sur le modèle de la séquence didactique, un outil permettant de faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001). S'il a fait ses preuves à maintes reprises au cours des deux dernières décennies, les recherches ayant expérimenté ce modèle sur le terrain ont fait état d'obstacles persistant à sa mise en œuvre ; aucune transformation complète des pratiques n'a été observée et rien n'indique clairement les éléments qui échouent à engendrer cette transformation. Dans la mesure où il s'agit du modèle le plus utilisé dans les recherches québécoises visant l'élaboration de dispositifs didactiques, il semble

indispensable de remettre en question certaines de ses caractéristiques de façon à pallier les résistances observées. Suivant cela, l'objectif principal de la présente recherche, est de vérifier l'impact de l'utilisation de la séquence didactique (désormais SD) sur la transformation des pratiques d'enseignement de la communication orale au primaire. Aussi ai-je<sup>1</sup> souhaité mettre en œuvre le modèle de la SD tel que modélisé par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) dans la première année de la recherche (incluant l'atelier formatif [Dumais & Messier, 2016]) pour cerner les éléments à modifier par la suite. La réalisation d'une première phase d'ingénierie didactique collaborative a donc mené à l'élaboration et à l'expérimentation de deux SD destinées à l'enseignement du récit interactif et à celui de la discussion<sup>2</sup>, respectivement en 2<sup>e</sup> année<sup>3</sup> et en 3<sup>e</sup> année<sup>4</sup>.

Cette contribution est l'occasion de se pencher sur les éléments du modèle qui, à la lumière des premiers résultats de mon étude, font achopper la transformation des pratiques d'enseignement de la communication orale de ses utilisateurs. Pour ce faire, il sera d'abord question de certains éléments théoriques nécessaires à la compréhension des résultats présentés, avant de détailler les étapes de la démarche de recherche. Cela permettra de présenter ensuite des résultats préliminaires en lien avec le rapport à l'oral et les éléments de la SD susceptibles de faire obstacle à la transformation des pratiques d'enseignement de la communication orale.

## OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Je souhaitais, au terme de trois années d'expérimentation, atteindre l'objectif principal énoncé en introduction par la poursuite des objectifs spécifiques suivants :

- 
1. Comme il s'agit d'une recherche collaborative, le « je » sera utilisé pour désigner la chercheuse principale et le « nous » sera réservé aux énoncés dans lesquels il est également question des enseignantes collaboratrices.
  2. Le récit interactif consiste à raconter une histoire tout en permettant à son ou ses destinataires d'intervenir (Bouchardon, 2012), alors que la discussion permet « à deux ou plusieurs interlocuteurs d'échanger des idées sur un sujet [...] et de faire évoluer ces idées [...] au contact des autres » (Sénéchal, 2016, p. 47). Les deux genres sont prescrits (MELS, 2011a) et sont parmi les plus fréquemment utilisés au primaire (Nolin, 2013). Ils ont été choisis pour répondre au besoin exprimé par les enseignants dans une étude exploratoire d'être plus outillés pour le travail des genres oraux interactifs.
  3. Élèves de 7-8 ans.
  4. Élèves de 8-9 ans.

– concevoir, en collaboration avec des enseignants, des dispositifs didactiques visant la transformation de leurs pratiques d’enseignement de la communication orale ;

– décrire en quoi certains aspects du rapport à l’oral des enseignants collaborateurs et des représentations s’y rattachant peuvent avoir une incidence sur la transformation de leurs pratiques d’enseignement de la communication orale ;

– dégager, lors de la mise en œuvre du dispositif, les éléments qui font obstacle à la transformation des pratiques dans une perspective d’amélioration du modèle didactique sous-jacent.

Pendant la première année de la recherche (2018-2019), je me suis principalement concentrée sur l’objectif spécifique 1. Toutefois, les rencontres d’élaboration, mes observations en classe et la réalisation préalable d’une recherche exploratoire portant sur les pratiques d’enseignement de la communication orale et sur les représentations y étant liées auprès de mes collaboratrices et de leurs collègues, me permettent d’apporter des éléments de réponse pertinents au questionnement qui sous-tend les objectifs spécifiques 2 et 3.

## CADRE THÉORIQUE

Trois éléments clés émergent du problème présenté précédemment et doivent être explicités : la notion d’obstacles en didactique, les représentations ainsi que le « rapport à l’oral ».

### La notion d’*obstacle* en didactique

À partir de la définition qu’en fait Legendre (2005), l’obstacle peut être considéré comme une ou des difficulté(s) confrontant un sujet dans son cheminement. Si l’obstacle est traditionnellement examiné du point de vue de l’apprenant (Brousseau, 2010), il n’est pas exclu de s’y intéresser également de celui du praticien et donc des pratiques d’enseignement. Suivant cela, il est possible de dire qu’un obstacle apparaît dès que quelque chose freine l’apprentissage (élève) ou entrave la réalisation de la tâche d’enseignement (praticien).

En examinant l’obstacle du point de vue des pratiques d’enseignement, j’ai fait le parallèle entre son examen en contexte de mise en œuvre d’un dispositif didactique et la notion de validité didactique, plus particulièrement le critère de « faisabilité », qui concerne les possibilités d’une mise en œuvre réussie (et transférable) dans un milieu éducationnel (Sénéchal & Dolz, 2019). En me basant sur les résultats d’une précédente recherche (Sénéchal, 2016), deux catégories d’obstacles me semblent particulièrement

intéressantes pour juger de la faisabilité d'un dispositif didactique, soit les obstacles épistémologiques et organisationnels. Si ces derniers réfèrent à l'organisation et au contenu du dispositif (Brousseau, 2010), les premiers, pour leur part, consistent en une résistance ou une entrave au développement d'un objet de savoir se manifestant lorsque « l'acte d'enseigner se fait contre une connaissance antérieure, en déconstruction des connaissances mal établies » (Bachelard, 1993, p. 17).

## **Les représentations et le « rapport à l'oral »**

### *Les représentations et la communication orale*

Fait intéressant tiré de ma recherche doctorale (sur laquelle s'appuie la présente étude), j'ai observé que les représentations des élèves, mais aussi celles des enseignants, se sont parfois posées comme des obstacles épistémologiques (Bachelard, 1993) en freinant l'apprentissage. Dans le cas de la communication orale, objet éminemment social, la représentation se caractérise par l'intégration des dimensions psychologiques et sociales des objets représentés. Cette double dimension fait en sorte que la représentation n'est pas sous l'unique contrôle de l'individu : l'opinion publique, les traditions, la culture, l'environnement immédiat, etc., sont autant de choses qui peuvent influencer la construction d'une représentation (Jodelet, 1989) et, dans le cas présent, influencer le rapport à l'oral.

### *Le « rapport à l'oral »*

Pour mieux comprendre les pratiques d'enseignement des enseignants collaborateurs, et atteindre l'objectif spécifique 2, j'ai choisi de m'intéresser à leur rapport à l'oral. Principalement étudié en didactique de l'écriture, le « rapport à » peut être défini comme la « disposition [d'une] personne à l'égard d'un objet [...] et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (Barré-De-Miniac, 2000, p. 13). Il compte, selon Chartrand et Prince (2009), quatre dimensions étroitement liées : affective, axiologique, idéelle et praxéologique. Bien que le « rapport à » soit singulier à chaque individu, notamment dans ses dimensions affective (sentiments, émotions entourant l'objet) et praxéologique (activités concrètes des sujets en ce qui concerne l'objet), il est néanmoins influencé par les représentations sociales dans ses dimensions axiologique et idéelle. En effet, la première concerne les valeurs que le sujet attribue à l'objet, dans ce cas-ci l'oral, pour vivre et s'épanouir dans son milieu, ce qui sera notamment influencé par la valeur attribuée à l'oral par l'opinion publique pour réussir dans la société. Cela est directement en lien avec la dimension idéelle, qui renvoie aux idées, aux

représentations (sociales et individuelles) que se fait le sujet de la place de l'objet (l'oral) dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions. Ces représentations, bien présentes dans le rapport à l'oral, disposent plus ou moins favorablement le sujet à la pratique de la communication orale selon qu'elles sont positives ou négatives. Inversement, les pratiques de communication orale vécues alimentent la construction ou le développement des représentations qui y sont liées et transforment ainsi le rapport à l'oral. Et bien que les enseignants n'en soient pas toujours conscients, ce rapport à l'oral est susceptible d'avoir un impact considérable sur leurs pratiques d'enseignement, voire de faire obstacle à leur transformation. Selon moi, ces obstacles sont indissociables de l'étude des pratiques d'enseignement et leur « franchissement » (Brousseau, 2010) doit servir de base à la construction de nouvelles représentations menant éventuellement à une transformation du rapport à l'oral.

La démarche de recherche choisie pour la réalisation de la présente étude permet justement la prise en compte de ce rapport par la verbalisation rendue possible à certaines étapes clés présentées ci-après.

## **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Pour atteindre les objectifs précédemment énoncés, j'ai choisi de m'adjoindre la collaboration d'enseignants et de privilégier leur point de vue en les intégrant à une démarche d'ingénierie didactique. Après que l'échantillon de la recherche ait été présenté, les différentes étapes de la démarche seront décrites.

### **L'échantillon**

Les SD ont été élaborées avec des dyades d'enseignants. Au total, six enseignantes des trois cycles du primaire d'une école du Bas-Saint-Laurent (au Québec) collaborent à la recherche : quatre prennent part aux deux premières phases de l'expérimentation et deux, à la dernière phase<sup>5</sup>. Les quatre enseignantes concernées par les deux premières expérimentations des SD exercent en 2<sup>e</sup> année (N=2) et en 3<sup>e</sup> année (N=2) du primaire. Celles qui réaliseront la dernière phase enseignent respectivement en 4<sup>e</sup> année<sup>6</sup> et en 6<sup>e</sup> année<sup>7</sup>. Leurs groupes comptent, en moyenne, 25 élèves.

---

5. Après avoir été expérimentées à deux reprises (avec ajustements intermédiaires), les SD seront adaptées à d'autres contextes d'enseignement pour juger de leur faisabilité dans la dernière phase de la recherche.

6. Élèves de 9-10 ans.

7. Élèves de 11-12 ans.

## La démarche de recherche

Pour atteindre le principal objectif de la recherche, je devais envisager le développement de séquences didactiques. Considérant la distance persistante et bien réelle entre le monde de la recherche universitaire et celui de la pratique enseignante (Bednarz, 2013), j'ai choisi d'emprunter une démarche d'ingénierie didactique collaborative (désormais IDC), éprouvée dans le cadre de ma recherche doctorale (Sénéchal, 2016 ; 2018). Cette démarche permet de faire de la recherche « avec » les praticiens plutôt que « sur » eux (Bednarz, 2013). Ce faisant, de l'exécutant des prescriptions issues de la recherche, l'enseignant passe à une posture de « praticien réflexif » qui contribue au développement de la pratique, avec le ou les chercheurs, dans une réflexivité conjointe, ce que visent les trois sous-objectifs de la présente recherche.

L'ingénierie didactique se caractérise par un « schéma expérimental basé sur des “réalisations didactiques” » (Artigue, 1988, p. 285) et s'opérationnalise traditionnellement selon un processus en quatre phases : 1) les analyses préalables, 2) la conception et l'analyse à priori des situations didactiques de l'ingénierie, 3) l'expérimentation du dispositif didactique et son analyse à posteriori et, enfin, 4) sa validation. Ma démarche d'IDC, « renouvelée » par une collaboration avec des enseignants, suit un schéma reprenant les étapes des ingénieries dites de première génération et s'inspire de la « conception continuée dans l'usage » de Goigoux (2012) ; elle se caractérise par une double expérimentation/validation ponctuée d'ajustements intermédiaires et par une intégration des collaborateurs aux phases de conception et de validation traditionnellement réservées au chercheur. Les étapes réalisées jusqu'à maintenant<sup>8</sup> sont décrites ci-après.

### *Les analyses préalables*

En vue de la réalisation de l'IDC, j'ai procédé à une recherche exploratoire ayant pris la forme d'entretiens de groupe, menés dans le même établissement scolaire que l'IDC et portant sur les pratiques déclarées d'enseignement de la communication orale au primaire, les représentations et les besoins de formation y étant liés. À la fin de l'année scolaire 2017-2018, deux entretiens ont été menés auprès d'enseignants des trois cycles du primaire dont faisaient partie les enseignants devant collaborer à l'IDC l'année suivante (2018-2019). Ce faisant, j'ai pu déterminer que les genres qui feraient l'objet des SD seraient polygérés, dans la mesure où les répondants ont indiqué, dans le cadre de ces entretiens, avoir grandement

---

8. Pour une description fine de chacune des étapes, voir Sénéchal (2018).

besoin de plus d'outils pour travailler l'oral en interaction et dans le quotidien de la classe.

### ***La conception***

Cette étape consiste à élaborer une première version du dispositif. À l'automne 2018, j'ai tenu quatre rencontres d'élaboration avec les enseignantes visant respectivement à 1) s'entendre sur les objectifs de la recherche, définir les rôles des collaborateurs et déterminer les genres sur lesquels porteraient les SD ; 2) déterminer les objets des ateliers ainsi que certaines modalités des activités des SD ; 3) retravailler une ébauche de la planification de la SD faite par la chercheuse et questionner certains éléments du modèle de la SD (p. ex., pertinence de la production initiale chez les tout-petits) ; 4) revoir la planification complète des SD. Lors d'une cinquième rencontre réalisée en janvier 2019, les enseignantes avaient en main tout le matériel nécessaire à la réalisation de la SD (cahier de l'élève et corrigé, et guide de l'enseignant en version finale). Des modifications ont alors été demandées par les enseignantes collaboratrices (p. ex., scinder un atelier en deux cours).

Deux SD<sup>9</sup>, comportant chacune deux ateliers de deux heures, ont émergé de cette étape de l'ingénierie didactique. Dans la SD sur le récit interactif, les ateliers portaient respectivement sur 1) les repères temporels et 2) sur les règles de la prise de parole (voir annexe), tandis que dans celle proposée aux élèves de 3<sup>e</sup> année sur la discussion, les ateliers portaient sur 1) la justification orale et 2) sur les comportements et stratégies de bonne écoute.

### ***L'expérimentation***

Les deux SD ont été mises en œuvre à l'hiver 2019. À cette occasion, j'ai réalisé une observation directe et avouée (Tremblay & Perrier, 2006) : j'étais présente en classe pour observer les enseignants et les élèves et tous étaient conscients de ma présence et savaient dans quel but j'y étais. J'ai ainsi pu observer à la fois les interactions verbales entre les enseignants et élèves et d'autres dimensions de l'enseignement, aussi bien temporelles que spatiales : temps accordé à chaque élément de la SD, déplacements significatifs, positions des acteurs, matériel utilisé, etc.

Une fois les deux SD expérimentées, j'ai réalisé des « bilans collaboratifs » (Sénéchal, 2016), soit une forme d'entretiens individuels et collectifs (entre les dyades d'enseignantes) visant à mieux comprendre les segments des SD pour lesquels les enseignantes n'avaient pas suivi la

---

9. La planification de la SD sur le récit interactif en 2<sup>e</sup> année est présentée en annexe.

planification initiale, ainsi qu'à vérifier les ajuster à apporter aux SD en vue de la seconde expérimentation (an 2). Les données collectées à cette étape étant en traitement au moment de la rédaction de cette contribution, la première validation du produit de l'ingénierie didactique n'a pas été effectuée et les étapes relatives à la deuxième phase d'expérimentation sont à venir. Néanmoins, il est déjà possible de faire ressortir des éléments fort intéressants en lien avec les objectifs spécifiques 2 (rapport à l'oral) et 3 (obstacles).

## **RÉSULTATS D'UNE PREMIÈRE ANNÉE DE RECHERCHE**

Les résultats préliminaires qui ont pu être dégagés de la première année de la recherche permettent d'avancer des éléments de réponse aux questions découlant des objectifs spécifiques 2 et 3 :

– en quoi certains aspects du rapport à l'oral des enseignants collaborateurs et des représentations s'y rattachant peuvent avoir une incidence sur la transformation de leurs pratiques d'enseignement de la communication orale ?

– quels sont les éléments du dispositif qui font obstacle à la transformation des pratiques ?

## **LE TEMPS, CET « ENNAMI » DE LA COMMUNICATION ORALE**

Huit ans après la publication des séquences didactiques COROME<sup>10</sup> en Suisse romande (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) est paru un rapport d'évaluation du moyen d'enseignement (de Pietro & *al.*, 2009). L'un des principaux problèmes relevés relativement à l'utilisation des SD fut le facteur temps : plus du tiers des enseignants interrogés dans le cadre de cette évaluation étaient d'avis que la réalisation des SD en classe prenait trop de temps et une proportion significative de répondants qui n'utilisaient pas les SD ont dit que c'était parce que les activités prenaient trop de temps. C'est là où le titre de la présente section prend tout son sens : le temps est à la fois l'ennemi et l'ami de la communication orale. D'une part, la plupart des enseignants qui mettent peu d'activités d'oral en place dans leur classe justifient cette situation par le manque de temps imputable à la lourdeur des programmes de formation. D'autre part, pour faire de l'oral un objet à part entière, il faut du temps. C'est donc dire que les enseignants sont prisonniers

---

10. Commission romande des moyens d'enseignement.

d'un cercle vicieux et c'est entre autres en m'appuyant sur cet état de fait que j'ai proposé à mes collaboratrices que les SD soient réalisées à l'intérieur d'une seule semaine.

Étonnement, après l'expérimentation, les deux dyades d'enseignantes ont fait part du même constat : le fait de condenser les activités des SD à l'intérieur d'un court laps de temps leur a donné l'impression « de ne faire que ça » pendant l'expérimentation, ce qui a fait en sorte qu'elles ont parfois ressenti un sentiment d'urgence relativement à la réalisation des SD. Nous avons donc convenu, pour la prochaine année, que les cours consacrés à l'expérimentation seraient plus distancés dans le temps, les SD devant se dérouler minimalement sur deux semaines plutôt qu'une. Il est probable que cette façon de procéder engendrera moins de stress chez mes collaboratrices et rendra peut-être les apprentissages des élèves plus signifiants en permettant de faire davantage de liens avec les autres compétences du français, voire avec d'autres disciplines. Malgré cela, même si elles reconnaissent que la SD est un dispositif qui permet de réaliser un réel enseignement de l'oral (et non pas simplement de l'évaluer comme elles avaient l'habitude de le faire) et de générer des transferts en lecture et en écriture (notamment en ce qui concerne la justification en 3<sup>e</sup> année), les enseignantes ont dit qu'elles ne se voyaient toutefois pas l'utiliser chaque fois qu'elles souhaitent travailler l'oral, car cela requerrait « trop de temps ». Cela est, selon moi, en partie attribuable à la valeur qu'elles attribuent à l'oral par rapport aux autres compétences de la discipline *français* : lorsque je les ai interrogés sur la place de l'oral dans le cadre des entretiens de groupe, certains répondants ont été influencés par la pondération du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui accorde moins d'importance à l'oral<sup>11</sup>, ce qui rejoint les observations qu'ont faites Lafontaine et Messier (2009) il y a 10 ans. Il va sans dire que cela alimente les dimensions axiologiques et idéelles du rapport à l'oral des enseignants, ce qui a un impact sur leur disposition à accorder du temps à cet objet en classe et, conséquemment, sur leur façon de considérer la mise en œuvre d'une SD qui requiert, somme toute, un temps considérable. C'est donc dire que les représentations de mes collaboratrices de la place de l'oral et du fait que travailler l'oral engendre une perte de temps qui pourrait être consacré à la lecture ou à l'écriture demeurent bien ancrées au terme de cette première année de recherche et n'ont pas encore pu être dépassées.

---

11. Au Québec, l'évaluation de la compétence à communiquer oralement doit représenter 20 % de la note en *français* pour les 3 cycles du primaire, alors que la lecture compte pour 50 % aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle et 40 % au 3<sup>e</sup>, et que l'écriture vaut pour 30 % aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles et 40 % au 3<sup>e</sup> (MELS, 2011b).

## DES ÉTAPES PARFOIS TROP COMPLEXES POUR LES TOUT-PETITS

Bien qu'elles jugent que les SD demandent trop de temps pour que le modèle soit systématiquement utilisé pour travailler l'oral, les enseignantes collaboratrices sont d'avis que la plupart de ses constituants sont essentiels à sa réussite. Néanmoins certaines étapes de la SD, telles que la production initiale, ont été remises en question, notamment en 2<sup>e</sup> année, où la SD devait être mise en œuvre auprès d'élèves âgés de 8 ans en moyenne. En effet, au moment de l'élaboration de la SD portant sur le récit interactif, nous avons songé à ne pas faire réaliser de production initiale aux petits. Contrairement à ce qui est prôné par le modèle genevois, j'ai constaté, dans ma recherche doctorale, que la connaissance que les enseignants ont des capacités de leurs élèves, si elle est judicieusement exploitée au moment de l'élaboration des SD, est généralement suffisante pour cibler les éléments devant faire l'objet des ateliers. J'utilise donc plutôt la production initiale pour engendrer une prise de conscience chez les apprenants : en voyant ce qui, du genre, n'est pas encore maîtrisé, les élèves saisissent la pertinence de la réalisation de la SD, ce qui engendre une forme de dévolution (engagement et responsabilisation dans la tâche ; Brousseau, 1998). Pour avoir un meilleur contrôle sur le groupe (selon leurs dires), les deux enseignantes de 2<sup>e</sup> année ont fait intervenir entre 4 et 5 élèves les uns à la suite des autres en guise de production initiale lors de la première mise en œuvre de la SD, ce qui ne correspondait pas au genre de la production finale, le récit interactif en petits groupes d'élèves. Les enseignantes nous ont dit avoir choisi de procéder ainsi pour faciliter le déroulement de l'activité en raison du jeune âge des élèves. Cela remet en question la pertinence de la production initiale dans cette SD et rejoint certains propos d'enseignants suisses romands qui sont d'avis que, de façon générale, « dans les premiers degrés de l'école primaire il est trop difficile de travailler par SD » (de Pietro *et al.*, 2009, p. 89). Et comme l'étape la plus souvent escamotée des séquences COROME était la production initiale, il semble tout indiqué de se questionner davantage sur sa place dans le modèle lorsque ce dernier est exploité auprès de très jeunes apprenants, d'une part, et pour un genre interactif qui se rapproche des interventions orales quotidiennes des élèves, d'autre part.

J'ai choisi de suivre le modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016), car l'organisation des activités prévues dans les SD générées dans le cadre de ma recherche doctorale s'en approchait beaucoup, ce qui avait émergé naturellement lors de leur élaboration avec mes collaborateurs de l'époque. Les six étapes de l'atelier formatif, à savoir l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, le retour en groupe et l'activité métacognitive, ont été respectées dans la planification des deux SD. Dans ma précédente recherche (Sénéchal, 2016), j'avais

remarqué que l'activité métacognitive (ou ce que j'avais alors nommé « préparation à la production finale ») était l'étape la plus souvent escamotée, faute de temps. Selon Zimmerman (2000), la compétence qui sous-tend un apprentissage efficient est celle par laquelle l'apprenant parvient à réfléchir sur sa propre activité d'apprentissage. De surcroît, le transfert d'un contexte à un autre des connaissances acquises et des compétences développées dans un cadre précis serait largement favorisé par les activités métacognitives (Romainville, 2007), ce que j'ai souligné à mes collaboratrices actuelles lors des rencontres d'élaboration. Rien d'étonnant, donc, à ce qu'elles aient bien saisi la portée de cette étape et qu'elles aient systématiquement fait réaliser les activités métacognitives dans les deux ateliers. Toutefois, bien qu'il avait été prévu que les élèves exécuteraient cette étape individuellement, les quatre enseignantes ont réalisé l'activité en grand groupe. Lorsque je les ai questionnées pour comprendre ce choix, elles m'ont toutes répondu que cela avait été motivé par deux choses : 1) elles avaient peur de manquer de temps ; 2) certains élèves ne seraient pas parvenus à bien saisir la tâche et à retirer le maximum de bénéfices de sa réalisation s'ils l'avaient faite seuls. La pertinence du retour en groupe a alors été remise en question, car les enseignantes ont généralement laissé tomber cette étape dans la mise en œuvre, surtout lorsqu'il n'y avait qu'une seule mise en pratique. Lors des bilans collaboratifs, nous avons donc convenu qu'il serait plus profitable de réaliser l'activité métacognitive en groupe, en questionnant les élèves pour les amener à réfléchir à voix haute sur ce qu'ils ont appris dans le cadre de l'activité. Cela permettrait, en outre, à tous les élèves de profiter de la verbalisation de leurs camarades pour bonifier leur propre compréhension.

## **DISCUSSION**

Selon les résultats de cette première année de recherche, la SD demeure un modèle fonctionnel pour travailler l'oral en tant qu'objet d'enseignement à part entière. Toutefois, force est de constater que des éléments, tant en lien avec le rapport à l'oral de nos collaboratrices qu'en lien avec le modèle lui-même, impactent la façon dont les pratiques d'enseignement sont susceptibles d'être transformées par l'utilisation d'un dispositif didactique basé sur ce modèle.

Comme montré plus haut, plusieurs éléments du rapport à l'oral des enseignantes collaboratrices et des représentations s'y rattachant ont une incidence sur leurs pratiques d'enseignement de la communication orale, ainsi que sur la façon dont elles considèrent le modèle de la SD. L'utilisation d'un dispositif basé sur ce modèle a, d'abord, engendré un grand bouleversement des pratiques habituelles « d'enseignement » de la

communication orale des praticiennes qui n'ont pas l'habitude de consacrer autant de temps à l'oral. Mes collaboratrices ont laissé sous-entendre qu'en dédiant cinq à six cours à la mise en œuvre des SD, elles avaient eu l'impression que cela avait trop monopolisé leur temps d'enseignement, du temps qui aurait pu être investi ailleurs, notamment en écriture et en lecture, dont elles jugent l'enseignement plus prioritaire selon leurs réponses aux entretiens de groupe. Il va s'en dire que cette représentation de la place de l'oral dans la classe du primaire doit nécessairement être « dépassée », d'une part pour permettre une réelle transformation des pratiques d'enseignement qui, sans cela, demeureront pour la plupart inchangées et, d'autre part, pour faire de la SD un modèle dont la mise en œuvre est plus fréquemment envisageable à l'oral.

Si le facteur « temps » reste une préoccupation majeure lorsqu'il est question du modèle de la SD, mes collaboratrices constatent néanmoins que le modèle engendre des apprentissages beaucoup plus importants que ce qu'elles ont l'habitude de mettre en place à l'oral. Aussi, selon moi, il n'est pas nécessaire de revoir l'entièreté du modèle, dont les fondements sont solides et efficaces, mais plutôt d'envisager les modifications susceptibles d'engendrer des gains en ce qui a trait à la durée de sa mise en œuvre. L'une des pistes à envisager en ce sens pourrait d'abord être la suppression de la production initiale, une étape qui n'est, somme toute, pas indispensable, dans la mesure où elle n'est pas proposée dans la SD sur l'exposé oral des séquences didactiques COROME<sup>12</sup> (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) ; cela permettrait d'alléger un peu la tâche des enseignants. Il est à souligner que mes collaboratrices ne remettent pas en question la pertinence de la mise en situation, étape qu'elles qualifient d'occasion de bien « mettre la table » pour la suite de la SD. La réalisation d'une mise en situation solide, où un état des connaissances minutieux sera effectué à propos du genre à l'étude, est donc à envisager comme seule étape préalable aux ateliers formatifs pour la deuxième phase de la recherche. Il est également envisagé de fusionner les étapes du retour en groupe et de l'activité métacognitive des ateliers formatifs, puisque cela a généralement été fait naturellement par les enseignants lors de la première phase d'expérimentation, et ce, en vue d'adapter la tâche aux tout-petits.

En somme, les deuxième et troisième phases de la recherche permettront non seulement de mettre à l'épreuve les modifications du modèle envisagées (et celles qui émergeront de la prochaine expérimentation), mais également de mettre en place les conditions nécessaires à la transformation du rapport à l'oral de mes collaboratrices (p. ex., journées de formation et de mobilisation

---

12. Cette situation est justifiée par le caractère monogéré du genre.

en équipe-école, création de nouveaux outils, etc.), laquelle s'avère indispensable.

## BIBLIOGRAPHIE

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. VRIN.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bednarz, N. (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2003). *L'enseignement explicite*. Récupéré de la Bibliothèque Form@PEX (accès libre) : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2003a.pdf>
- Bouchardon, S. (2012). Du récit hypertextuel au récit interactif. *Revue de la BNF*, 42(3), 13-20.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). Premières découvertes des obstacles épistémologiques et didactiques, en mathématiques. *Dossier thématique numéro 1*. Récupéré de : <http://guy-brousseau.com/541/presentation-du-dossier-1-«obstacles-epistemologiques-»/>
- de Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Roos, E. (2009). *Évaluation de la collection du moyen d'enseignement S'exprimer en français. Rapport final*. Neuchâtel : IRDP éditeur.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (4 Vol.). Bruxelles : De Boeck/COROME.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF éditeur.
- Chartrand, S.-G. & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of education*, 32(2), 317-343.
- Dumais, C. & Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux*, 90, 5-24.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? In M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop (éd),

- Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L. & 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.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Guérin.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire, 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (thèse de doctorat inédite), Université Laval, Québec, Canada.
- 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, K. & Dolz, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (éd.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (19-41). Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Tremblay, R. R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Les Éditions de la Chenelière

Zimmerman, B. J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. Dans G. A. Starka (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning* (221-234). Münster, Allemagne : Waxmann.

## ANNEXE

### PLANIFICATION DE LA SD SUR LE RÉCIT INTERACTIF (2<sup>e</sup> ANNÉE PRIMAIRE)<sup>13</sup>

SECTION 1. MISE EN SITUATION ET PRODUCTION INITIALE	
Objectif : À cette étape, les élèves verbalisent les représentations qu'ils ont du genre récit interactif. Réalisation d'un premier récit interactif par les élèves, sans préparation, pour dégager leurs forces et leurs lacunes.	
Étapes	Déroulement
1	<p>1.1. L'enseignant demande aux élèves s'ils savent ce qu'est un <i>récit</i>, s'ils en ont déjà réalisé un et sur quel(s) sujet(s) ou thème(s). Il leur demande également s'ils ont déjà raconté leur récit à une ou des personne(s). Il note les réponses au tableau.</p> <p>1.2. L'enseignant demande aux élèves s'ils peuvent dire à quoi on doit porter une attention particulière lorsqu'on raconte une histoire en groupe. Il note les réponses au tableau.</p> <p>1.3. L'enseignant demande aux élèves à quoi on doit faire attention lorsqu'on raconte une histoire ou une anecdote à quelqu'un pour bien se faire comprendre. Il note les réponses au tableau.</p> <p>1.4. L'enseignant attire l'attention des élèves sur les éléments notés au tableau. Il leur annonce que les prochains cours vont servir à réaliser des activités en vue de les préparer à produire un récit interactif et leur dit que pour sélectionner les bons éléments à travailler avec eux pour bien les préparer, il va leur faire faire un premier récit interactif qui servira ensuite de point de départ.</p> <p><i>Note : Les représentations des élèves doivent être au cœur de l'étape 1. L'enseignant doit se placer légèrement en retrait, questionner les élèves de façon à faire émerger ces représentations, recevoir l'information et l'organiser. L'enseignant ne doit pas orienter ses interventions pour obtenir certaines réponses attendues de la part des élèves, car la mise en situation sert à voir ce qui est connu du genre récit interactif, pas ce qui devrait l'être.</i></p>

---

13. Il s'agit de la planification de la SD telle qu'elle a été mise en œuvre lors de la première année de la recherche. Un seul atelier, portant sur les repères temporels, est présenté ; la SD comporte un autre atelier consacré aux règles de la prise de parole en interaction.

2	<p>2.1. L'enseignant nomme quatre élèves ayant habituellement de la difficulté à maîtriser la cohérence du discours pour intervenir (en prévoir plus en cas de désistement ou d'absence) et leur demande de prendre place à l'avant de la classe pour réaliser un récit interactif (possible de les laisser se placer eux-mêmes pour voir comment ils vont se positionner ou leur demander d'office de se placer en cercle).</p> <p>2.2. L'enseignant demande aux élèves de raconter toute leur fin de semaine (si le cours a lieu en début de semaine ; sujet à modifier au besoin, mais doit faire appel à des repères temporels). Ce récit interactif est filmé.</p> <p>2.3. L'enseignant fait visionner la production initiale. Avec les élèves, il tentera de dégager les forces et les lacunes et de voir ce qui pourrait faire l'objet d'un travail d'outillage.</p>
3	<p>3.1. L'enseignant annonce aux élèves qu'ils approfondiront ce qu'ils connaissent sur le récit interactif.</p> <p>3.2. Il leur remet le <b>cahier</b> de l'élève et présente le plan de la séquence d'activités ainsi que le thème du récit final.</p> <p><i>Note : Lors de la présentation du plan de la séquence, l'enseignant s'assure de faire des liens avec les éléments à travailler qui ont été ciblés lors du visionnement de la production initiale, toujours de façon à monter la pertinence des activités proposées.</i></p>

## SECTION 2. EXEMPLE D'ATELIER FORMATIF : LES REPÈRES TEMPORELS

Objectif : À cette étape, les élèves apprennent à raconter, à l'aide de repères temporels, d'organisateurs textuels et de marqueurs de relation, un événement, une histoire ou un fait suivant une progression chronologique.

Étapes	Déroulement
1	<p><i>Élément déclencheur</i> : l'enseignant distribue aux élèves des images à placer dans l'ordre selon l'histoire qui est racontée. Cette dernière est racontée dans le désordre selon l'ordre chronologique habituel. Par exemple : il y a une image d'un enfant qui se lève, une d'un enfant qui mange et une d'un enfant qui se brosse les dents. À l'oral, on racontera, par exemple : l'enfant s'est brossé les dents, il a mangé ses céréales et il s'est levé.</p> <p>La séquence d'images est ensuite projetée dans l'ordre chronologique.</p> <p><i>Note : Le but de l'élément déclencheur est de susciter une réaction chez les élèves. L'enseignant doit donc suivre ce qui est prévu, même si les élèves réagissent fortement, de façon à créer un réel conflit cognitif.</i></p>
2	<p><i>État des connaissances</i> : L'enseignant demande aux élèves pourquoi ils ne sont pas parvenus à placer les images dans le bon ordre. Il les amène à comprendre l'importance de respecter la temporalité (chronologie) lorsqu'on raconte une histoire/anecdote pour bien se faire comprendre des autres.</p>

	<p><i>Note : Étape préalable à l'enseignement, l'état des connaissances permet de voir ce que les élèves connaissent de l'objet de l'atelier. L'enseignant doit donc se placer dans la même posture que celle de l'enseignement par découverte : il cherchera à se renseigner en questionnant les élèves et recevra ce qu'ils ont à dire.</i></p>
3	<p><b>Enseignement :</b></p> <p>3.1. L'enseignant dit aux élèves qu'il va leur montrer comment il utilise les repères temporels pour raconter quelque chose. À l'aide d'une suite d'images projetées au tableau, il réalise un modelage<sup>14</sup>.</p> <p>3.2. Au moyen d'une autre suite d'images, la classe réalise une pratique guidée (en grand groupe) avec l'aide de l'enseignant.</p> <p><i>Note : Dans l'exemple proposé, la stratégie d'enseignement choisie est le modelage. On pourrait penser que les élèves demeurent passifs pendant le modelage, alors que l'enseignant les rendra actifs en leur donnant une intention d'écoute. À l'étape de la pratique guidée, comme le nom l'indique, l'enseignant agira à titre de guide en questionnant les élèves afin qu'ils deviennent progressivement responsables de leurs apprentissages.</i></p>
4	<p><b>Mise en pratique :</b> La classe est divisée en équipes de quatre et chacune d'entre elles se voit remettre une série d'images séquentielles ainsi qu'un carton divisé (début/milieu/fin). Sur ce dernier, les élèves doivent replacer l'histoire dans l'ordre et effectuer le découpage temporel adéquat. Ils s'exercent ensuite à raconter l'histoire en utilisant les bons repères temporels et choisissent un porte-parole qui racontera l'histoire à la classe.</p> <p><i>Note : Pendant la mise en pratique, l'enseignant ne doit pas se placer complètement en retrait et agir uniquement à titre d'observateur. Il ne doit pas hésiter à intervenir dans les échanges des élèves afin de faire de l'étyage et de donner l'exemple étant donné que les élèves sont toujours en processus d'apprentissage à ce stade.</i></p>
5	<p><b>Retour :</b></p> <p>À tour de rôle, les élèves porte-paroles livrent l'animation de la séquence d'images de leur équipe. Les autres élèves sont invités à commenter l'utilisation des repères temporels ou tout autre élément jugé pertinent.</p> <p><i>Note : Pour la formulation des commentaires du groupe, l'enseignant doit donner des consignes très claires de façon à ce que les remarques des élèves portent sur l'objet de l'atelier. Par exemple, l'enseignant pourrait formuler le premier commentaire afin de guider les élèves dans leurs interventions.</i></p>
6	<p><b>Activité métacognitive :</b></p> <p>6.1. L'enseignant questionne les élèves sur les forces et difficultés éprouvées pendant la réalisation de la mise en pratique.</p>

14. Le modelage consiste, pour l'enseignant(e), à rendre « explicite [...] tout raisonnement qui est implicite en enseignant quoi faire, comment, quand, où et pourquoi le faire » (Bissonnette et Richard, 2003, p. 2).

6.2. L'enseignant explore la fiche réflexive #1 dans le **cahier de l'élève** avec le groupe.

6.3. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves complètent la fiche réflexive (en classe). Tous les élèves sont invités à donner les réponses pour compléter les notes trouées. Si l'enseignant doute de la compréhension d'un ou de quelques élèves, il peut leur demander de reformuler ce qu'ils ont compris.

6.4. L'enseignant demande à un ou deux élèves de nommer, à voix haute, à quoi vont leur servir les apprentissages réalisés dans l'atelier (dans la production finale et dans la vie ou dans la classe en général).

*Note : L'activité métacognitive permet de consolider les apprentissages. Sa réalisation en grand groupe a l'avantage de permettre à tous les élèves de bénéficier de la verbalisation de ceux qui prendront la parole pour bonifier leur compréhension. Par contre, l'enseignant doit s'assurer que les élèves demeurent cognitivement actifs et ne se contentent pas de remplir la fiche sans réfléchir.*

### SECTION 3. PRODUCTION FINALE

Objectif : À cette étape, les élèves réalisent un récit interactif en respectant les règles de prise de parole et en utilisant adéquatement les repères temporels pour raconter une anecdote.

Étapes	Déroulement
1	<p>La classe est divisée en équipes de quatre élèves et chaque groupe formé réalise à tour de rôle un récit interactif dans un endroit aménagé de la classe. Le reste du groupe doit réaliser du travail qui ne demande par l'intervention de l'enseignant (p. ex. du dessin). Ce dernier demeure près des groupes réalisant le récit interactif pour intervenir et relancer les échanges au besoin.</p> <p><i>Note : Pour s'assurer que la séquence engendre des apprentissages permanents et transférables, il doit y avoir une suite à la production finale ; la séquence ne doit pas s'arrêter immédiatement après cette production, un retour sur celle-ci doit être réalisé. Ce dernier peut prendre plusieurs formes : questionnement, visionnement (ou écoute) et analyse de l'ensemble ou de segments de la production finale, etc. L'essentiel est que les élèves prennent conscience de ce qui a été appris/acquis et des façons dont ces apprentissages pourront être réinvestis dans d'autres contextes de communication.</i></p>