

RAPPORT INTERMÉDIAIRE

2002-2003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO)

Lizanne Lafontaine, rédactrice du rapport

Projet de Recherche franco-québécois

Oral, savoirs, socialisation

Compétences langagières orales de la maternelle au collège, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de parole, conduites discursives, lexique, métacognition

Axes de référence : a) didactique de l'oral : prise de parole, oral moyen et objet d'enseignement, conduites discursives
b) socialisation
c) métacognition

Auteurs du projet :

Catherine Le Cunff, maître de conférences HDR, IUFM de Bretagne, responsable du volet français de la recherche

Lizanne Lafontaine, professeure en éducation, UQO, responsable du volet québécois de la recherche

RAPPORT INTERMÉDIAIRE

2002-2003

Titre du projet

Oral, savoirs, socialisation : compétences langagières orales de la maternelle au collège, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de parole, conduites discursives, lexicque, métacognition

Axes de référence

- a) didactique de l'oral : prise de parole, oral moyen et objet d'enseignement, conduites discursives
- b) socialisation
- c) métacognition

Il s'agit d'une **recherche franco-qubécoise** entre Lizanne Lafontaine, professeure en éducation à l'UQO et Catherine Le Cunff, Maître de conférences HDR à l'IUFM de Bretagne

Auteurs du projet

Catherine Le Cunff, maître de conférences HDR, IUFM de Bretagne, responsable du volet français de la recherche

Lizanne Lafontaine, professeure en éducation, UQO, responsable du volet québécois de la recherche

Participantés au volet québécois de la recherche

RACINE, Sylvie, enseignante de maternelle, école du Bois Joli, Gatineau, Québec

LADOUCEUR, Sylvie, enseignante de troisième année, école privée Pensionnat des Sacrés-Cœurs, St-Bruno, Québec

RYAN, Patricia, enseignante de cinquième année, école Jean-de-Brébeuf, Gatineau, Québec

MONDOU, Johanne, enseignante de première secondaire, collège privé Durocher-St-Lambert, St-Lambert, Québec

Professionnelle de recherche participant à la recherche

DÉSILETS, Colette (transcription des séquences didactiques filmées)

Étudiante participant à la recherche

LAPOINTE, Karina, étudiante de premier cycle en enseignement préscolaire et primaire (assistante de recherche, recension bibliographique)

Description initiale du projet (avril 2002)

Les compétences langagières orales, après avoir été le parent pauvre voire oublié des Instructions officielles en France et des programmes d'étude au Québec, sauf pour l'école maternelle, occupent à présent une place honorable, dans les écrits et les discours officiels. Depuis 1995, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a enclenché une réforme de l'éducation dans laquelle l'oral retrouve sa place en tant que compétence disciplinaire d'une part et en tant que compétence transversale d'autre part, transcendant ainsi toutes les disciplines, du préscolaire à la fin du secondaire. Évolution identique en France à partir de 1992. Cependant, les outils qui permettraient d'aider les enseignants à rompre avec leurs pratiques et leurs représentations dans le domaine sont encore rares et de qualité scientifique inégale. Quant à la formation des enseignants tant du premier que du second degré, elle privilégie toujours l'écrit.

Au-delà de ce statut nouveau de l'oral dans les textes officiels, il faut évoquer les enjeux sociaux d'un enseignement raisonné de l'oral. Il s'agit de distinguer (Nonnon, Le Cunff, Lafontaine) les différents aspects de l'oral. D'abord, l'oral est moyen de communication et, de ce point de vue, il est le support de tous les échanges qui se déroulent dans la classe. En conséquence, les productions de discours ont à voir avec les apprentissages dans toutes les disciplines. Les variétés, les situations discursives (Brossard) sont particulières à chaque « épisode » de la journée de classe. Ensuite, l'oral objet d'enseignement est une compétence - partie de la compétence langagière globale - qui fait l'objet d'une construction de la part de l'enfant, de l'élève, continuée tout au long de la vie scolaire. En outre, les didactiques - en sciences notamment - ont montré que l'oral joue un rôle dans le domaine cognitif (Develay, Astolfi). Les théories relevant de l'interactionnisme social invitent également à considérer que les échanges participent effectivement à la construction des savoirs. La prise de parole au sein d'un groupe social - et la classe en est un parmi d'autres - est aussi ce qui permet de construire sa personne, d'exister par et pour les autres. C'est aussi la parole qui permet, au-delà de la dimension évidente de communication, de construire le groupe, le vivre ensemble. Toutes ces dimensions de l'oral mises en évidence par les travaux dans le domaine de la psychologie comme des sciences sociales et de la linguistique, sont prises en compte dans la conception proposée par le projet pour construire une didactique raisonnée de l'oral.

Cette recherche poursuit l'objectif général suivant :

- Mieux connaître les représentations des enseignants concernant l'oral et sa place dans les apprentissages comme dans la socialisation au sein de la classe quand ils mettent en place des situations innovantes dans le domaine concerné par la recherche.

L'étude traite également d'objectifs spécifiques :

- Analyser en profondeur - tant du point de vue de la linguistique que de la psychologie - les situations et dispositifs mis en place pour les apprentissages visés.

- Évaluer les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre des dispositifs choisis.

- Déterminer ce qui caractérise les élèves jugés en difficultés par la comparaison avec ceux jugés comme étant en réussite.

- Compte tenu des orientations respectives des Instructions Officielles en France et des programmes d'études au Québec, mettre en évidence les éléments de convergence ou de différence relatifs aux points qui intéressent la recherche menée en commun.

La recherche vise donc à valider ou à corriger des situations et des démarches isolées, divulguées par des ouvrages émanant des auteurs de la recherche, mais qui n'ont pu faire l'objet d'une expérimentation suffisamment large.

Calendrier

La recherche en sol québécois a débuté en octobre 2003, lors du séjour professionnel de Catherine Le Cunff à l'UQO.

L'organisation de la recherche québécoise étant différente de la recherche française, je travaille plutôt en duo avec chacune des enseignantes. Aucune rencontre d'équipe formelle n'a eu lieu. Cependant, j'ai fait des visites dans chacun des établissements à l'automne 2002 et au printemps 2003, selon le calendrier suivant :

QUÉBEC

5 octobre au 16 novembre 2003 : Travail conjoint avec Catherine Le Cunff, lors de son séjour professionnel à l'UQO: organisation du projet, premières observations filmées dans les classes québécoises, entretiens avec les enseignantes, ajustements éthiques et méthodologiques

24 octobre 2003: Observation de classe filmée 1 et entretien avec Sylvie Racine

12 novembre 2003 : Observation de classe filmée 1 et entretien avec Sylvie Ladouceur

13 novembre 2003 : Observation de classe filmée 1 et entretien avec Patricia Ryan

10 décembre 2003 : Observation de classe filmée 1 et entretien avec Johanne Mondou

14 mars 2003 : Compte-rendu de recherche sur la mise en œuvre de la recherche québécoise, rédaction des contextes des activités filmées et synthèse des entretiens

FRANCE

24 mars au 20 mai 2003 : Travail conjoint avec Catherine Le Cunff, lors de mon séjour professionnel à l'IUFM de Bretagne: deuxièmes observations filmées dans certaines classes françaises, ajustements méthodologiques, analyse comparative d'un corpus afin d'harmoniser les pratiques franco-québécoises

QUÉBEC

2 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Sylvie Racine

3 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Johanne Mondou

4 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Patricia Ryan

5 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Sylvie Ladouceur

Fonctionnement

Les enseignantes ont participé avec plaisir à ma collecte de données. Comme je les observais en classe et qu'aucun séminaire commun n'était prévu, je n'ai pas eu besoin de les dégager de leur enseignement. Les entretiens se sont fait lors de leurs périodes libres, après l'observation.

Le projet québécois a reçu un appui financier du Doyen de la recherche de l'UQO de l'ordre de 1500 dollars. Cette somme a permis de payer la transcription des premières vidéocassettes, l'assistante de recherche, mes propres déplacements de l'automne 2002 en compagnie de Catherine Le Cunff, des fournitures de recherche et une maigre partie de mon séjour professionnel en France. Les deuxièmes transcriptions, qui seront faites en août 2003, seront à nouveau financées par le Doyen de la recherche de l'UQO.

Hypothèses

- L'oral joue un rôle primordial dans la socialisation des élèves et permet de se construire (socialisation);
- L'oral permet aux élèves de prendre en charge leur prise de parole (métacognition);
- Les outils permettant d'aider les enseignants à rompre leur pratique étant rares, plusieurs ne savent pas comment considérer l'oral comme objet d'enseignement raisonné.

Références théoriques

J'évoquerai ici les avancées en didactique du français en approfondissant le champ de la didactique de l'oral en lien avec les objectifs de recherche.

La didactique générale s'incarne dans des disciplines spécifiques, comme la didactique des langues, en l'occurrence du français et, de façon plus précise ici, de l'oral. La linguistique reste la source première de la didactique des langues, mais il faut considérer ici une linguistique plus élargie qui accepte les discours oraux et écrits, l'énonciation et les variations sociales (Dabène, 1987). Ce constat semble appuyé par Simard (1997), qui affirme que l'enseignement de la langue maternelle doit entraîner une attitude sociolinguistique souple et ouverte face à tous les registres de langue afin d'échapper à la discrimination sur le langage, ce qui rejoint également les propos de Culioli (1973) affirmant que le langage, appréhendé à travers les âges, demeure un système ouvert.

Même si la didactique du français doit considérer l'enseignement de la langue écrite et de la langue orale, il ne faut pas passer sous silence l'appropriation des savoirs dans cette discipline. En effet, la scolarisation des savoirs présuppose une perception de l'enseignement du français dans laquelle l'objectif est la diffusion de savoirs savants (Halté, 1992). Il faut également être conscient qu'en enseignement du français, il existe des savoirs non enseignables qui s'avèrent la base de cet enseignement, tels que parler, communiquer, lire, écrire, savoirs qui s'apprennent selon des mécanismes qui échappent au contrôle objectif. Halté (1992) précise que la didactique du français est divisée entre des savoirs à connotation culturelle et érudite et des savoirs savants et pratiques. C'est donc dire que le corps enseignant s'attend à ce que l'enseignement du français développe des savoirs utiles à toutes les disciplines. Le français demeurant la langue d'enseignement des autres matières scolaires, il est considéré comme un bien commun extérieur à l'école qui joue les rôles de socialisation et d'intégration dans la société par la culture et la langue. Selon Bronckart (1985), l'enseignement du français langue maternelle se distingue par deux types de finalités : finalités qui concernent les normes et finalités qui ont trait au fonctionnement langagier. Cet auteur précise également trois types d'objectifs qu'il croit réalisables en classe de français langue maternelle : des objectifs d'expression visant à amener l'élève à développer ses capacités, des objectifs de structuration visant à amener l'élève à observer les fonctionnements linguistiques et des objectifs d'adaptation visant à amener l'élève à s'adapter aux différentes situations qu'il devra affronter dans sa vie de francophone, tout comme le vise cette recherche.

Les sciences du langage imposent donc deux éléments cruciaux à l'enseignement du français: la communication orale et la culture de l'écrit. Lahire (1993) relève, dans l'histoire de l'enseignement de la langue maternelle en France, le constat suivant : dès 1872, avec Bréal, l'oral est au service de l'écrit. En effet, que ce soit le projet d'Instructions Rouchette (1963 à 1966), les Instructions Officielles de 1972, de 1977 à 1980 avec le Plan de rénovation Rouchette ou de 1985, l'enseignement du français a certes pour objet d'apprendre à l'élève à maîtriser l'expression orale, à quelques nuances près, mais son caractère fondamental est de donner accès à l'écrit. Le problème des sciences du langage dans l'enseignement du français est, entre autres, un problème de décontextualisation des notions de cette discipline (Lahire, 1993 ; Chiss, David et Reuter, 1995). Par exemple, lorsque le scripteur isole, par l'écriture, un «logogramme» (Lahire, 1993, p. 27), il enlève une signification à son contexte. Ce «logogramme» n'est pas hors contexte en tant que tel, mais il se trouve hors de son contexte habituel et hors des formes orales de son apparition. Il en est de même à l'oral lorsqu'un maître exige d'un élève un langage oral soutenu qui reproduit fidèlement une structure relevant de l'écrit. Ces constats de Lahire (1993) rejoignent les propos tenus par les chercheurs préconisant l'analyse du langage, la réflexion sur la langue et l'emploi du registre de langue soutenu en situation formelle de communication. Nous pouvons également affirmer que le français est une discipline scolaire par trois traits qui la distinguent d'une matière scolaire. En effet, cette langue a un caractère instrumental à l'endroit des autres savoirs scolaires, elle possède aussi un caractère transversal d'un ordre d'enseignement à un autre et finalement, elle a une valeur réputée formatrice pour l'esprit des exercices qu'elle met en place (Halté, 1992; Lahire, 1993; Savatovsky, 1995).

La didactique de l'oral est donc une sous-division spécifique de la didactique de français. Elle est ouverte à tous les registres de langue, registres qui sont travaillés dans la classe de français langue maternelle à travers les activités d'oral pratiquées par les enseignants, (MEQ, 1980, 1995; Simard, 1997). La didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, car elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci (Rigault, 1971 ; Boisseau et Raffestin, 1986 ; Doutreloux, 1989 ; Gadet, 1989, 1997; Charaudeau, 1992; de Pietro et Wirthner, 1996), tout comme le vise cette recherche au sujet de la prise de parole des élèves.

L'enseignement de l'oral n'a de sens et de probable efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe. En effet, une didactique de l'oral est centrée sur l'élève et peut lui offrir les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé que l'enseignant doit lui inculquer. Selon Doutreloux (1985) et Gadet (1989; 1997), il faut sensibiliser l'élève de manière pratique et personnelle pour favoriser une amélioration de ses productions orales spontanées. D'autres chercheurs, tels que Tannen (1982), Snow (1983), Painchaud (1992), Ostiguy et Gagné (1992), Amétooyona (1995) et de Pietro et Wirthner (1996) tiennent pour acquis que la didactique de l'oral doit également traiter de la langue décontextualisée, qui est la langue utilisée dans l'apprentissage des matières scolaires. De plus, les situations de communication présentées à la classe doivent être signifiantes et susciter un désir d'apprentissage chez les élèves. De cette façon, la communication orale engagera profondément l'apprenant et favorisera les circonstances d'interaction. Les élèves doivent sentir la pertinence du sens et des avantages des différents registres de langue des pratiques orales travaillées en classe. Tochon (1997) distingue les concepts «didactique de l'oral» et «pédagogie de l'oral». Il affirme d'abord que la didactique de l'oral doit considérer le contenu et l'organisation de la parole échangée avec la probabilité de laisser de côté la communication ainsi que l'aspect social et réflexif de l'interaction dans les diverses matières. Il ajoute ensuite que la pédagogie de l'oral relève de la communication pendant l'interaction avec l'élève. Nous pouvons facilement constater que pour cet auteur, la différence entre ces deux concepts réside dans les différents types d'interaction se produisant en communication orale. Or, dans l'enseignement de l'oral, les axes didactiques et pédagogiques convergent. De cette façon, la didactique de l'oral et la pédagogie de l'oral demeurent indissociables. En bref, la didactique de l'oral doit adopter une démarche pédagogique réaliste respectant les besoins et aptitudes de chacun et s'orientant vers des objectifs sélectionnés à partir de besoins constatés par l'enseignant lors de productions orales réalisées en classe (Doutreloux, 1985; Wirthner, 1991), tout comme dans les activités observées chez les enseignantes participant à l'étude.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme qualitatif. L'échantillon québécois est réduit à quatre enseignantes afin de comprendre finement comment s'exerce la prise de parole en classe en lien avec la socialisation et les apprentissages des élèves. Les instruments de recherche que nous avons utilisés, Catherine Le Cunff et moi, sont l'observation filmée

avec prise de notes et l'entrevue semi-dirigée. Nous utilisons la méthode d'analyse de contenu par catégories pour analyser les données. Les catégories d'analyse ont été élaborées lors du séjour professionnel de Catherine Le Cunff à l'UQO. Ces catégories ont ensuite été bonifiées, lors de mon séjour en France, à la lumière de nos observations et de nos discussions. De plus, les enseignantes, tant au Québec qu'en France, sont partie prenante du processus d'analyse, car elles analysent leurs propres verbatim.

J'ai donc filmé moi-même les observations de classe et mené les entrevues. La professionnelle de recherche a transcrit des vidéocassettes. J'ai ensuite remis à chacune des enseignantes une copie de la vidéocassette et le verbatim de son activité. Par la suite, chacune devait rétablir les prénoms de ses élèves en comparant la transcription écrite à la vidéo. J'ai rédigé le contexte de leur activité qu'elles ont modifié si nécessaire.

Tel que mentionné précédemment, la deuxième série d'activités qui a été filmée en juin 2003, sera transcrite en août. Les enseignantes procéderont cet été à l'analyse du premier verbatim, qui pourra être appuyé par un visionnement de la vidéocassette. À l'automne, je rencontrerai à nouveau les enseignantes afin de comparer mes analyses aux leurs et, ainsi, affiner l'interprétation des premiers résultats.

Les deuxièmes transcriptions seront analysées à l'automne 2003 et à l'hiver 2004. Le rapport de recherche final est prévu pour juillet 2004.

Résultats

Les premiers résultats sont assez partiels, car l'analyse n'a pas véritablement commencé. J'ai analysé un corpus québécois en profondeur, celui de l'activité se déroulant en maternelle. J'ai lu plusieurs fois les autres transcriptions, mais l'analyse comme tel n'a pas débuté.

Voici les premières interprétations de la transcription de l'activité 1 dans la classe de Sylvie Racine (les prénoms ont été changés). Les catégories d'analyses indiquées en caractères gras et italiques sont celles que nous avons retenues en avril 2003.

Mia parle le plus (26 prises de parole et 260 mots). Elle est l'élève qui exprime le plus clairement son idée par des phrases complètes et celle qui utilise le plus de connecteurs. Ovide est le deuxième élève qui parle le plus. Il parle par bribes et par phrases complètes lorsqu'il donne des explications.

Nombre de prises de parole

- Total du nombre de prises de parole : 163
- Moyenne du nombre de prises de parole pour les 19 élèves : 8.6

Tour de parole sollicité ou spontané

- La plupart des tours de parole sont sollicités par l'enseignante qui pose des questions aux élèves.

Dimension de l'énoncé

- Total du nombre de mots prononcés par les 19 élèves : 1015 mots
- Moyenne de la dimension des énoncés pour les 19 élèves : 53.4 mots
- Le peu d'énoncés prononcé par les élèves dans une discussion de 45 minutes montre bien que l'enseignante ait occupé beaucoup de place. De plus, l'enseignante parle souvent pour les élèves ou termine leurs phrases :

Exemple :

Valérie : Les blocs...

Enseignante : Les blocs que nous retrouvons au coin maison ?

On constate que l'enseignante termine la phrase, ce qui pousse les élèves à s'exprimer par bribes et non par phrases complètes.

Séquences discursives :

- Majorité de séquences narratives expressives (*moi j'aime les gâteaux, moi aussi je vais en [des bonbons] ramasser ; ce serait un party, etc.*)
- Les séquences explicatives ne sont pas abouties. L'élève commence une phrase et ne la termine pas (*parce que ...*) ou l'élève donne une explication sommaire (Ovide : *ça veut dire d'être sans danger (définition de la sécurité)* qui n'est pas reprise par un autre élève ou par l'enseignante.

Stratégies de prise de parole

- La parole est suscitée par l'enseignante : question/réponse ; réponses souvent formulées en quelques mots.
- Mia n'a plus la parole, donc elle donne son idée à une amie qui la verbalise à sa place.

Connecteurs/lexique

- Le connecteur le plus utilisé est *parce que*, dû au fait que l'enseignante demande des explications au sujet des choix des élèves. Elle demande aussi de définir certains mots comme *feutrine, isolation, sécurité*
- Les élèves utilisent aussi les pronoms *moi, je* en tant que connecteur pour présenter leur idée.
- 13 élèves sur 19 utilisent un ou des connecteurs.
- Les élèves qui n'utilisent pas de connecteurs parlent très peu souvent : François (8 prises de parole) ; Cathy (2 pp) ; Céline (1 pp) ; Valérienne (3 pp) et Jannie (2 pp). De plus, ces élèves ont prononcé très peu d'énoncés : François (38 mots) ; Cathy (1 mot et 1 pointage du doigt) ; Céline (2 mots et hochement de tête) ; Valérienne (3 mots, dont l'idée de Mia qu'elle a donnée) et Jannie (8 mots).
- Au niveau du lexique, quelques élèves définissent des mots inconnus comme *feutrine, sécurité et isolation* (Florence, Éric et Claudie)
- François invente le mot *tiria* pour évoquer un personnage fictif
- Mia réinvestit des mots vus en classe : *salamandres, crapauds* et utilise des expressions assez soutenues : *je crois, n'est-ce pas*
- Ovide confond le mot *feutrine* avec *styro-mousse*

Efficacité du discours

- Quelques élèves réinvestissent un mot ou expression de l'enseignante ou d'un autre élève (Mia : *rigolo* ; Mylène : définition du mot *feutrine* amenée par Claudie ; Ovide : *isolation*)
- 17 élèves sont dans le sujet. Claudie ne respecte pas le thème en ne suivant pas le fil de la discussion et Cathy est anglophone ; elle ne parle pas.

Intensité

- Je n'ai rien relevé de particulier à cet effet. Les élèves parlent assez fort.

Prise en compte de la parole de l'autre

- Les élèves écoutent ceux qui parlent avec respect, même si l'enseignante doit les rappeler souvent à l'ordre.

Civilité : socialisation

- Cathy est protégée par quelques élèves, qui lui parlent tout bas et qui la tiennent par la main pendant la chanson.
- Céline paraît isolée du fait qu'elle ne fête pas l'Halloween. Cependant, l'enseignante l'intègre à la discussion en lui demandant comment elle se sent et ce qu'elle fait à l'église.
- Mia parle souvent. Elle verbalise à un élève un message en *je*, donc elle réinvestit ce qui a été vu en classe au sujet du respect.

Constats généraux

À la lumière de mes lectures des transcriptions des premières activités et de la synthèse des entretiens, je peux également assurer qu'une nette distinction entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire se fait sentir dans la façon de concevoir la prise de parole des élèves dans une didactique de l'oral intégrée. En effet, l'enseignante du préscolaire et les deux enseignantes du primaire intègrent l'oral aux autres pratiques quotidiennes de la classe. Pour elles, l'oral est à la base de la construction des connaissances et de la socialisation, et favorisent beaucoup les échanges entre les élèves et entre elles et les enfants. L'oral ne paraît pas du tout comme un poids dans leur tâche et elle l'intègre à toutes les pratiques : français, technologie, sciences, etc.

Pour l'enseignante du secondaire, qui est une spécialiste, la situation est tout autre. Prise dans l'obligation de passer un programme très chargé, elle insiste plutôt sur la lecture et l'écriture, l'oral passant au dernier rang. De plus, deux activités d'oral seulement font partie de son programme puisque c'est une demande institutionnelle. L'oral, pour elle, est surtout au service de la lecture et est pris en charge en situation sommative seulement. L'oral n'est donc pas intégré comme il l'est dans les classes du préscolaire et du primaire.

Prospective pour 2003-2004

Tel que je l'ai expliqué précédemment, l'analyse des données se poursuivra à l'automne 2003 et à l'hiver 2004. Je rencontrerai chacune des enseignantes afin de comparer nos analyses et, ainsi, valider ou corriger des situations et des démarches isolées, tel que précisé dans les objectifs de la recherche.

Lorsque l'analyse sera terminée au Québec, une publication conjointe avec les enseignantes sera proposée à la revue professionnelle *Québec Français*. De plus, le retour des enseignantes sur leurs pratiques d'oral en vue de les améliorer les années subséquentes sera également suivi.

Produits de la recherche

Pour l'instant, aucune publication ou communication n'a été faite. J'envisage de prononcer des communications en 2004 aux congrès et colloques suivants :

- Congrès international de la Fédération internationale des professeurs de français, Atlanta, en juillet 2004
- Colloque international de l'Association internationale de la recherche en didactique du français (ex DFLM), Québec, août 2004
- Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, Saint-Hyacinthe, octobre 2004

Une publication professionnelle conjointe avec les enseignantes dans la revue *Québec français* et une publication scientifique dans la *Revue canadienne de l'éducation* ou dans la *Revue des sciences de l'éducation* sont prévues en 2004-2005.

Coopération France-Québec

Ce volet supplémentaire a pour but d'expliquer la coopération entre Catherine Le Cunff et moi-même et de mettre au jour les différences culturelles dans cette recherche.

Coopération

Le séjour professionnel réciproque que nous avons effectué a été une expérience de recherche très enrichissante. En effet, ce séjour a permis de mettre en œuvre cette étude. Nous avons pu y travailler rigoureusement en étant, l'une et l'autre, en contact avec les cultures et les enseignants. En somme, ces séjours professionnels ont facilité le début de la recherche. Le climat de travail a toujours été agréable, convivial et respectueux.

De plus, l'immersion dans un milieu éducatif différent, tant par le système que par le fonctionnement, nous a permis de mieux comprendre les programmes d'études actuels et en réforme, de vivre le quotidien de la classe en lien avec le sujet de l'étude, de rencontrer les enseignants et les élèves et d'harmoniser les pratiques de recherche.

Différences éthiques

L'éthique en recherche est une des valeurs défendues par l'UQO et par les universités québécoises. Tout un processus est mis en œuvre par le Comité éthique de la recherche (CER) afin de s'assurer que les élèves ne sont pas lésés ou en danger par les instruments et méthodes de recherche utilisés. Ces pratiques n'existent pas vraiment en France, d'après ce que j'ai pu observer. En ce sens, Catherine Le Cunff a été très intéressée par le processus de l'UQO et a veillé à instaurer des pratiques éthiques nouvelles dans le volet français de la recherche, ce que j'ai bien sûr appuyé.

En clair, le volet québécois de la recherche a été soumis au CER le 4 septembre 2002. J'ai proposé au CER un formulaire de consentement pour les enseignants et pour les parents ainsi que des mécanismes pédagogiques alternatifs si des élèves (ou leurs parents) ne voulaient pas être filmés ou ne voulaient pas participer aux activités. Le projet a reçu l'approbation éthique préalable à la cueillette de données le 27 septembre 2002. J'ai ensuite soumis au CER un rapport de suivi continu expliquant l'état de la recherche, le 14 mars 2003. Ce rapport se trouve en annexe 1.

Différences méthodologiques

Le déroulement de la recherche est le même : observations filmées de séquences didactiques dans les classes, entretiens avec les enseignantes et analyse des données par catégorie de façon conjointe. Par contre, comme le Québec ne dispose pas de structure de recherche permettant le dégageant des enseignants pour devenir praticiens-chercheurs, je n'ai pas pu constituer d'équipe de recherche comme l'a fait Catherine Le Cunff. Le contexte culturel ne l'a pas permis, ce qui ne m'empêche pas de travailler en duo avec les enseignantes pour atteindre les objectifs de l'étude.

Deux autres éléments différents sont les programmes d'études et le système éducatif. Cet aspect ne nuit pas à la réalisation de la recherche, mais devient un apport comparatif intéressant. Comme le Québec nage en pleine réforme, privilégiant le paradigme de l'apprentissage au lieu du traditionnel paradigme de l'enseignement, il sera intéressant de comparer les résultats français et québécois.

En somme, la coopération entre la France et le Québec dans cette recherche est un apport important à la didactique de l'oral qui, au-delà des frontières géographiques, a besoin d'être documentée scientifiquement par une étude comme celle-ci.

Bibliographie de référence (abrégée)

- ADAM, Jean-Michel, 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
ASTOLFI Jean-Pierre, 1986, « Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique », *Le Français Aujourd'hui* n°74, pp.51-57.
BACHMANN Christian, 1993, « École et environnement : actualité de l'interactionnisme », Halté (dir.), *Inter-actions*, Université de Metz, pp.41-57.
BEAUDICHON Janine, 1982, *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, PUF.

- BEAUDICHON Janine, LEGROS Suzanne, VANDROMME Luc, 1989, « La prise en charge du contrôle de la communication à visée instrumentale : aspects interpersonnels et intrapersonnels », *Enfance*, Tome 42, n°1-2, Paris, pp.57-66.
- BERNIE Jean-Paul, (dir.), 2001, *Apprentissage, développement et significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BERTHOUD PAPANDROPOULOU Iona, 1991, « Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage », *Revue Française de Pédagogie* n°96, Paris, INRP, pp.47-53.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BRONCKART Jean-Paul, 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART Jean-Paul, 2001, « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures », in Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BROSSARD Michel, 1989, « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne », *Enfance* n° 1-2, tome 42, Paris, pp.49-56.
- BROSSARD Michel, 1994, « Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires », *Repères* n°9, Paris, INRP pp.29-36.
- BROSSARD Michel, WARGNIER Pierre, 1993, « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire », *Bulletin de psychologie* n°412, tome XLVI, Paris, pp. 703-717.
- BRUNER Jérôme, 1983, *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- BRUNER Jérôme, 1984, « Contextes et formats », in Deleau (éd.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Presses Universitaires de Rennes.
- BRUNER Jérôme, 1991, *...car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHEL.
- BUCHETON Dominique, BAUTIER Elisabeth, 1996, « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », Paris, *Le Français aujourd'hui* n°113, pp. 25-33.
- CARON Jean, 1983, « L'élaboration d'une situation discursive », *Rééducation orthophonique* n°133, vol.21, Paris, pp.28-40.
- CARON Jean, CARON-PARGUE Josiane, 1993, « Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique », *Bulletin de psychologie*, tome XLVI N°412, Paris, pp.730-736.
- CHARLOT Bernard, (dir.), 2001, *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- DANNEQUIN Claudine, 1997, « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants-formation* n°108, pp.21-29.
- DEBARBIEUX Éric, 1990, *La violence dans la classe*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX Éric, 1996, *La violence en milieu scolaire- 1 - État des lieux*, Paris, ESF.
- DELEAU Michel, 1990, *Les origines sociales du développement mental*, Paris, Colin.
- DELEAU Michel, (éd.), 1987, *Éducation des jeunes enfants*, Centre d'études cognitives, Université Rennes 2.
- DELEAU Michel, GUEHENNEUC Karine, LE SOURN Sandrine, RICARD Marcelle, 1999, « Clairvoyance conversationnelle et théorie de l'esprit », *Enfance* n° 3, pp.238-247.
- DOISE Willem, MUGNY Gabriel, 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, 1998, *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF.
- ESPERET Éric, 1991, « Psychologie du langage et gestion cognitive des activités langagières », in Vergnaud (dir.), *Les sciences cognitives en débat*, paris, éditions du CNRS, pp.207-217.
- FAYOL Michel, 1997, *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- FLORIN Agnès, 1991, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger, OSTIGUY, Luc, LAURENCELLE, Louis, 1992, L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. *Repères : Essais en éducation*, no. 14, pp. 57-94.
- GARITTE Catherine, 1998, *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Bruxelles, De Boeck.
- GENOUVRIER Émile, PEYTARD Jean, 1970, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

GINSBURGER-VOGEL Yvette, 1986, « Les élèves face aux questions. Le statut des questions dans le discours didactique », *Le français aujourd'hui* n°74, Paris, pp.59-88.

GIORDAN André, DE VECCHI Gérard, 1987, *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

GOFFMAN Erving, 1984, *Les rites d'interaction*, Paris, les éditions de Minuit.

GOFFMAN Erving, 1987, (1ère éd. 1981), *Façons de parler*, Paris, les éditions de Minuit.

GOMBERT Jean-Emile, 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GUMPERZ John, 1989, *Engager la conversation*, Paris, les éditions de Minuit.

GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, L'harmattan/Université de la Réunion.

HALTE Jean-François, 1992, *La didactique du français*, PUF.

HYMES Dell, 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif, Hatier/Didier.

LABOV William, 1974, (tr. fr. 2001), « Qu'est-ce qu'un fait linguistique? », *Marges Linguistiques* n°1, Paris, revue en ligne.

LABOV William, 1978, (1ère éd. 1972), *Le parler ordinaire*, Paris, les éditions de Minuit.

LAFORTUNE Louise, JACOB Suzanne, HÉBERT Danièle, 2000, *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.

LAHIRE Bernard, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard Le Seuil.

LAHIRE Bernard, 1994, « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », *Repères* n°9, Paris, INRP, pp.15-27.

LAZURE Roger, 1991, « Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche », *Etudes de linguistique appliquée* n°84, Paris, Didier, pp. 23-35.

LEPOUTRE David, 1997, *Cœur de Banlieue*, Paris, Odile Jacob.

MARTIN Daniel, 1991, « (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », in Wirthner et al. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

MAURER Bruno, 2001, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.

NONNON Elisabeth, 1986, « Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant », *Revue Française de Pédagogie* n°74, Paris, INRP.

NONNON Elisabeth, 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue Française de pédagogie* n°129, Paris, INRP, pp.87-131.

OSTIGUY Luc, GAGNÉ Gilles, 1992, *La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale. Québec français*, 84, pp. 45-47.

PAIN Jacques, GRANDIN-DEGOIS Marie-Pierre, LE GOFF Claude, 1998, *Les défis d'un collège citoyen*, Paris, ESF.

PAYET Jean-Paul, 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris Méridiens Klincksieck.

PEYTARD Jean, 1970, « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue Française* n°6, Paris, Larousse.

PRÉFONTAINE Clémence, LEBRUN Monique, NACHBAUER Martine, 1998, *Pour une expression orale de qualité, Montréal*, Les Éditions LOGIQUES.

ROPE Françoise, 1990, *Enseigner le Français*, Éditions Universitaires.

SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul, 1985, *Vygotsky Aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

SIROTA Régine, 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF

STUBBS Mikaël, 1983, *Langage spontané, langage élaboré*, Paris, Colin-Bourrelrier.

TROADEC Bertrand, 1999, *Psychologie culturelle du développement*, Paris, Armand Colin.

VASQUEZ-BRONFMAN Ana, MARTINEZ Isabel, 1996, *La socialisation à l'école, une approche ethnographique*, Paris, PUF.

VERGNAUD Gérard, 1991, « Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques », *Revue française de pédagogie* n°96, pp.79-86.

VYGOTSKI Lev, 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

WINNYKAMMEN Fayda, 1996, « Imitation et acquisition par observation : études récentes et perspectives », in Bideau, Richelle (éds.) *Psychologie développementale*, Bruxelles, Mardaga.

WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe, (dir.), 1991, *Parole étouffée, parole libérée*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
WOODS Peter, 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Travaux et/ou publications du demandeur et de ses associés sur le sujet ou dans le même domaine (5 dernières années).

LAFONTAINE, Lizanne, 2000, «L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir», *Québec français* n°. 118, pp. 42-44.
LAFONTAINE, Lizanne, 2000, «Cahier pratique : apprendre à discuter en 2^e secondaire», *Québec français*, n°.118
LAFONTAINE, Lizanne, 2001, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
LAFONTAINE, Lizanne, 2001, «Enseigner le français oral au Québec: vivre la variété des usages et des normes», *Le français dans le monde* (numéro spécial), pp. 175-182.
LAFONTAINE' Lizanne, 2001, «Le développement des compétences langagières et communicationnelles en classe de français langue maternelle au Québec», *Actes du colloque international de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle: Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la-Neuve, Belgique.
LAFONTAINE, Lizanne, 2001, (à paraître), «L'enseignement de la communication orale: entre le savoir intuitif et la littératie», Colloque *Entre le savoir intuitif et la littératie critique*, congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Sherbrooke (Québec).
LAFONTAINE, Lizanne, 2002, «L'enseignement de l'oral dans la tâche de l'enseignant de français québécois de l'ordre d'enseignement secondaire», *Actes du colloque international de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle: Les tâches et leurs entours en classe de français (DFLM)*, Neuchâtel, Suisse.
LAFONTAINE, Lizanne , 2003 (à paraître), « La discussion : outil de développement des compétences professionnelles et des interactions langagières en formation des maîtres », *Actes du Colloque sur la discussion de l'IUFM de Montpellier et de l'Université Paul-Valéry Montpellier III*, Montpellier, France.
LAFONTAINE, Lizanne, 2003 (à paraître), « La culture scolaire en classe français langue maternelle au Québec : place de l'enseignement de l'oral et de la construction des connaissances », *Actes du Colloque pluridisciplinaire international sur le langage et la construction des connaissances de l'IUFM de Bordeaux et de l'Université Victor-Segalen Bordeaux II*, Bordeaux, France.
LAFONTAINE, Lizanne, 2003 (à paraître), La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire, *Cahiers de la recherche en éducation*.
LAFONTAINE, Lizanne, MARCOTTE, Andrée, 2001-2002, «Cahier pratique 123. L'exposé critique interactif», *Québec français* n°. 124, pp. 77-84.
LE CUNFF Catherine, 1997, « Le conseil : lieu d'apprentissage de la parole », en collaboration avec J.P. Bantignies et P. Jourdain, cassette vidéo (18m) et livret (12p) destinés aux formateurs, CDDP 77
LE CUNFF Catherine, 1997, Rapport final de la recherche du groupe Oral-Créteil « Comment mieux parler pour mieux réussir », IUFM de Créteil (Melun), (77p)
LE CUNFF Catherine, 1997, « De la violence à la joute verbale : élèves en banlieue », en collaboration avec F. Cabiron, *Repères* n°15, Paris, INRP, pp.59-77,
LE CUNFF Catherine, 1998 « L'oral pour apprendre, évolution dans le champ de la didactique », en collaboration avec F. Gadet et G. Turco, *Repères* n°17, Paris, INRP, pp.3-8,
LE CUNFF Catherine, 1998, « Questions pour de nouvelles recherches. », *Repères* n°17, paris, INRP, pp.241-252
LE CUNFF Catherine, 1999, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, coordination avec P. Jourdain, Hachette / IUFM de Créteil, (223p)
LE CUNFF Catherine, 1999 « Parler dans la classe : pour faire quoi? » *Actes du 7ème colloque de la DFLM, Bruxelles « Quels savoirs pour quelles valeurs? »*, pp.141-146
LE CUNFF Catherine, 1999, *Le parler des collégiens à Rennes et sa périphérie*, Rapport de recherche 1997-1999, Labo MSE Université de Rennes 2, (54p)

LE CUNFF Catherine, 1999 « Parler(s) de collégiens : à Rennes d'un quartier à l'autre. Construire son identité quand on arrive en 6ème » « Histoires de vie en formation » *Cahiers de sociolinguistique* n°5, PUR Rennes 2, pp.189-197

LE CUNFF Catherine, 2000, « L'oral à l'école primaire et au collège : évolution dans le statut de l'oral et de la maîtrise de la langue », A. Robert dir., *Les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité*, Rennes, CRDP de Bretagne

LE CUNFF Catherine, 2000, « Différenciation dans les interactions langagières orales face à la diversité des compétences des élèves à l'école primaire », *Actes du colloque de l'AFIRSE « Diversité et différenciation »*, Université de Psychologie de Lisbonne

LE CUNFF Catherine, 2000 « La classe de deux ans, apprendre à parler ensemble : théories et pratiques », *Actes du Xème Colloque international des professeurs de français de juillet 2000 à Paris*, tome 2, pp. 331-334

LE CUNFF Catherine, 2001 « De vives voix » (20mn), Vidéo avec commentaires filmés et livret (12p.), CRDP95/ CNDP

LE CUNFF Catherine, 2001 « Innovations singulières dans l'enseignement de l'oral à l'école et recherche. En hommage aux innovateurs anonymes » *Actes du Colloque de l'AFIRSE, « L'Universel et le singulier, l'éducation comme dialectique »* Rennes, 1- 3 juin 2000, pp.92-96

LE CUNFF Catherine, 2001 « Émission d'hypothèse et étayage », *L'oral dans la classe*, rapport de recherche, INRP, pp.295-326

LE CUNFF Catherine, 2002, « Comprendre la situation pour entrer dans la tâche langagière chez les deux ans », Bucheton et Chabanne (dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs dans la classe*, Paris, PUF

LE CUNFF Catherine, 2002, « Exclure, s'exclure des tâches langagières de la classe », *Actes du VIII^{ème} colloque international de la DFLM, « Les tâches et leurs entours en classe de français »*, Neuchâtel, 26 - 28 septembre 2001

LE CUNFF Catherine, 2002, *Créer parler, comprendre*, en collaboration avec C. Desmoulières et F. Guillevic, Hachette, (100p)

LE CUNFF Catherine, 2002, *Intégration / exclusion à l'école et au collège, le rôle du langage oral*, Rapport de recherche, IUFM de Bretagne (99p)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Pratiques langagières orales, intégration et apprentissages à l'école », (à paraître LIDIL, Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs et acteurs, coordonné par Simon Diana-Lee, Sabatier Cécile)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Ville et paroles des jeunes », *Actes du XXIIIème colloque d'Albi, Les langages de la ville*, 8-11 juillet 2002, (à paraître)

LE CUNFF Catherine, 2003, « De l'usage des corpus en didactique de l'oral : recherche et formation » Les 2èmes journées de la linguistique de corpus, Lorient 12-14 septembre 2002, PUR (à paraître)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Entrer dans les pratiques langagières orales scolaires pour apprendre en ZEP et ailleurs », *Actes du Colloque 7-9 avril 2003 U. Bordeaux* (à paraître)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Discuter pour apprendre à parler et se construire », *Actes du colloque La discussion en éducation et en formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*, 23-24 mai 2003, Montpellier (à paraître)

ANNEXE 1

Comité d'éthique de la recherche: suivi continu

Projet franco-qubécois: *Compétences orales de la maternelle au lycée, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de parole, conduites discursives, lexicale, métacognition*

Lizanne Lafontaine, professeure en éducation, UQO¹

Catherine Le Cunff, Maître de conférences HDR, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Bretagne, France

1- Bref résumé de l'étude

Source de financement

- ❑ Programme France-soutien aux professeurs-chercheurs invités pour le séjour de Catherine Le Cunff à l'UQO : 2000 \$ et le billet d'avion aller retour Rennes-Paris-Montréal
- ❑ Financement de dépannage UQO : 1500\$
- ❑ Fonds de recherche de Lizanne Lafontaine : 2000 \$

Rappel des objectifs du projet de recherche

Objectif général :	Mieux connaître les représentations des enseignants concernant l'oral et sa place dans les apprentissages comme dans la socialisation au sein de la classe quand ils mettent en place des situations innovantes dans le domaine concerné par la recherche.
Objectifs spécifiques :	Analyser en profondeur - tant du point de vue de la linguistique que de la psychologie - les situations et dispositifs mis en place pour les apprentissages visés. Évaluer les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre des dispositifs choisis. Déterminer ce qui caractérise les élèves jugés en difficultés par la comparaison avec ceux jugés comme étant en réussite. Compte tenu des orientations respectives des Instructions Officielles en France et des programmes d'études au Québec, mettre en évidence les éléments de convergence ou de différence relatifs aux points qui intéressent la recherche menée en commun.
Instruments de cueillette de données :	Enregistrements vidéo d'activités d'oral de groupe dans les classes participant au programme en début et en fin d'année Observations directes dans les classes lors des activités filmées Entrevues semi-dirigées en début de recherche auprès des enseignants des classes observées
Méthode d'analyse des données :	Analyse de contenu
Échantillonnage québécois:	Quatre enseignants : un enseignant du préscolaire, deux enseignants du primaire (3 ^e et 5 ^e année) et un enseignant de première secondaire

¹ Je tiens à préciser que je suis la responsable de la partie québécoise de cette recherche. Je traite de cette responsabilité dans ce rapport.

État d'avancement de l'étude :	L'étude est en cours depuis septembre 2002. Les premières données québécoises ont été recueillies à l'automne 2002 (vidéocassettes et entrevues semi-dirigées). Les vidéocassettes ainsi que les entrevues ont été retranscrites. Je vais en France du 22 mars au 28 mai afin de poursuivre la collecte de données en territoire français et de commencer la première partie de l'analyse. Les suites de l'étude sont les suivantes. À mon retour de France (juin 2003), je retournerai dans les mêmes classes afin de filmer à nouveau les élèves, tel que prévu. Par la suite, les bandes vidéo seront transcrites de façon anonyme et je continuerai l'analyse avec ma collègue française.
Commentaires sur le déroulement de l'étude :	Je suis très satisfaite du travail accompli dans cette recherche jusqu'à maintenant. La collaboration entre Catherine Le Cunff et moi-même s'avère très efficace. Les enseignants québécois participant à cette recherche sont très ouverts aux comparaisons entre les systèmes éducatifs québécois et français.

2- Aspects éthiques

Les règlements éthiques ont été appliqués à la lettre. Les enseignants ainsi que les parents ont signé le formulaire de consentement. Aucun sujet ne s'est retiré de l'étude. Dans une classe, quelques élèves ne voulaient pas être filmés et ont assisté à l'activité en tant qu'observateurs. Ils n'ont donc pas été marginalisés ou pénalisés par la recherche. Les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées sur cassettes audio que je conserve dans mon bureau. Les sujets de l'étude ont tous reçu un sigle (par exemple, E2A) et les activités ont été transcrites en préservant l'anonymat des sujets. J'ai moi-même effectué les synthèses des entrevues semi-dirigées, ce qui a assuré l'anonymat une fois de plus. Lors de ces entrevues, j'ai recueilli du matériel didactique ou des documents d'évaluation de l'oral que les enseignants utilisent en classe de façon anonyme, c'est-à-dire que seul le sigle attribué à l'enseignant a été écrit sur les feuilles.

Signature : _____

Date : __14 mars 2003