Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

49 | 2014

L'analyse des données didactiques

Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes

The Adaptation of a Methodological Tool for the Analysis of Teaching Practices

Marie-Andrée Lord

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3488>

DOI : 10.4000/lidil.3488

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 25 mai 2014

Pagination : 133-152

ISBN : 978-2-84310-272-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Marie-Andrée Lord, « Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes », *Lidil* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3488> ; DOI : 10.4000/lidil.3488

Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes

*Marie-Andrée Lord**

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, nous exposons la démarche méthodologique suivie pour analyser des données issues de l'observation filmée de pratiques d'enseignants. Celle-ci a été développée au cours de notre recherche doctorale portant sur les pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire québécois. Nous avons choisi d'utiliser le synopsis, un outil méthodologique spécialisé, pour décrire et comprendre les pratiques observées en classe. Pour construire cet outil, nous nous sommes inspirée des travaux d'autres chercheurs en didactique du français l'ayant adapté et utilisé pour la description des pratiques d'enseignement et des objets enseignés. Nous présentons plus en détail la réflexion heuristique entourant la démarche d'élaboration du synopsis dans le but de faire ressortir, d'une part, les apports de cet outil et, d'autre part, les écueils à éviter lors de son adaptation.

ABSTRACT

In this paper, we expose the method used to analyze qualitative datas from filmed observations. This methodology has been developped for a doctoral research which focused on grammatical teaching pratices in Quebec French classes. We present here the adaptation of a specialized methodological tool called synopsis. This tool has been recently introduced in the field of didactic research in order to describe and understand teaching practices. We detail the process of adjustment of this methodological tool. This work allows to understand not only the advantages of using the synopsis to describe teaching practices, but also the pitfalls to avoid.

* Université Laval (Québec).

1. Introduction

La recherche doctorale¹ que nous avons menée entre janvier 2008 et décembre 2011 portait sur les pratiques d'enseignement de la grammaire et sur les représentations d'enseignants de français du secondaire à propos de cet enseignement. Dans le but de décrire finement les pratiques observées, nous avons choisi d'utiliser le synopsis comme principal outil d'analyse. Dans cet article, nous décrivons d'abord brièvement le contexte de la recherche et exposons la réflexion autour du choix de l'outil d'analyse. Nous présentons ensuite plus en détail le synopsis et sa démarche d'élaboration et d'adaptation.

2. Le contexte de la recherche

C'est à la lumière d'une recension d'écrits réalisée au début de nos études doctorales que le problème déclencheur de notre recherche est apparu : bon nombre d'élèves présentent d'importantes lacunes en orthographe et en syntaxe au terme de la scolarité obligatoire². Il s'agit d'une situation qui perdure depuis plusieurs décennies à tous les ordres d'enseignement, ce qui est inquiétant vu l'importance de l'écrit pour s'épanouir socialement dans les sociétés modernes occidentales (Jaffré, 2004).

Ces constats nous ont amenée à réfléchir aux pratiques d'enseignement de la grammaire au Québec : pourquoi bon nombre d'élèves font-ils autant d'erreurs dans leurs textes après onze années de scolarité obligatoire, après plusieurs heures consacrées à l'apprentissage du français, chaque semaine, au primaire et au secondaire ? Comme peu d'études se sont intéressées à la description des pratiques (déclarées et observées) d'enseignement de la grammaire au secondaire québécois, nous avons jugé qu'une recherche descriptive visant à fournir un portrait de cet enseignement devait être conduite, principalement pour remédier à ce manque de données, et non pas pour tenter d'expliquer les performances en orthographe et en syntaxe des élèves en production

1. Elle s'est inscrite dans une recherche plus vaste, la recherche ÉLEF (*État des lieux de l'enseignement du français*), qui a été dirigée par Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français et professeure titulaire à l'Université Laval, et subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) de 2008 à 2011.

2. Au Québec, les élèves sont tenus de fréquenter l'école secondaire jusqu'à 16 ans.

écrite. En effet, nous sommes d'avis que ce problème ne s'explique que par une combinaison de différents facteurs tels que l'adéquation de la formation des enseignants des différents ordres d'enseignement, les programmes d'études de français relativement aux aspects formels de la langue (orthographe, syntaxe, ponctuation, lexique), le rapport à l'écrit du corps enseignant, la quantité et la qualité du matériel didactique disponible, pour ne nommer que ceux-là. Il était impossible, dans le cadre d'une recherche doctorale, d'étudier le problème sous tous ces angles. De plus, nous avons estimé qu'une recherche descriptive sur l'enseignement de la grammaire s'avérerait préalable à une recherche de type causal.

Par ailleurs, nous avons choisi de nous intéresser à l'enseignement de la grammaire sous l'angle des pratiques d'enseignement, considérant le rôle central de l'enseignement (et des enseignants) dans les apprentissages scolaires, dont ceux qui relèvent de systèmes abstraits (Schneuwly, 2008). Outre ce rôle important de l'enseignant, d'autres raisons nous ont amenée à concentrer notre recherche sur les pratiques d'enseignement. Nous savons que les changements prescrits par les autorités prennent du temps à se mettre en place dans le monde de l'éducation, ce qui s'explique entre autres par les nombreuses contraintes et tensions reliées à la discipline et à la forme scolaires (Audigier 2001 ; Schneuwly, 2007). Aussi, nous voulions savoir si les contenus et démarches de la grammaire dite nouvelle — laquelle a été implantée récemment dans les programmes d'études (en 1995 pour le secondaire et en 2001 pour le primaire) — font maintenant partie des pratiques d'enseignants de français.

Dans le but de dresser un portrait quantitatif et qualitatif de l'enseignement de la grammaire au secondaire québécois, nous nous sommes fixé les objectifs suivants : 1) décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire des enseignants de français du secondaire ; 2) décrire leurs représentations au sujet de cet enseignement ; 3) décrire des pratiques observées d'enseignants de français. La recherche s'est effectuée en deux temps : une enquête par questionnaires pour répondre à nos deux premiers objectifs, la captation de séquences de cours ensuite pour atteindre le troisième objectif. Les données générées par le questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) et celles provenant des captations vidéos à l'aide de trois outils : la transcription littérale, le synopsis et une grille d'analyse³.

3. Dans cet article, nous ne traiterons que des données qualitatives.

3. Le synopsis comme outil d'analyse principal des données qualitatives

Des dix séquences de cours filmées dans des classes de français du secondaire⁴, quatre ont été retenues à des fins d'analyse⁵. Les séquences ont été enregistrées et les paroles transcrites sous forme de compte rendu intégral (verbatim) à l'aide du logiciel TRANSANA⁶.

Les transcriptions des séquences filmées présentant une quantité importante de données, il fallait trouver un moyen de les présenter de manière à en faciliter l'analyse. Comme d'autres chercheurs en didactique du français ont utilisé l'observation filmée dans le cadre de travaux récents sur les pratiques d'enseignement, nous avons pris appui sur leurs recherches afin de développer le principal outil d'analyse de nos observations filmées, le synopsis.

Cet outil a été élaboré par l'équipe du GRAFE (*Groupe romand d'analyse du français enseigné*) de l'université de Genève (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006 ; Schneuwly & Dolz, 2009) dans le but de : 1) décrire et comprendre des objets enseignés en classe de français ; 2) comprendre l'évolution de ces objets dans les séquences de cours ; 3) faire une analyse comparative des enseignants traitant du même objet (la subordonnée relative ou le texte d'opinion)⁷. Dans le cadre de cette recherche, le synopsis a permis de faire ressortir les caractéristiques de l'objet enseigné, de comprendre les contraintes contextuelles existantes et les dispositifs didactiques intervenant dans la construction de l'objet et, enfin, de saisir « l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de tra-

4. Au Québec, les élèves fréquentant l'école secondaire sont âgés entre 12 et 17 ans.

5. Il s'agit de dix séquences d'enseignement qui ont été analysées pour la recherche ÉLEF. Cinq enseignants sur dix traitaient d'une ou de plusieurs notions de grammaire pendant les séquences. En raison de la piètre qualité du son et de l'éclairage de l'une d'entre elles, nous avons décidé de n'en analyser que quatre parmi les cinq.

6. Comme le mentionnent Schneuwly et Dolz (2009), cette tâche constitue une première forme d'interprétation du chercheur. En effet, il arrive parfois que l'on note entre parenthèses l'attitude de l'enseignant au moment de réaliser une activité.

7. Une trentaine de séquences ont été analysées dans le cadre de cette recherche : la moitié des enseignants filmés abordait la subordonnée relative et l'autre, le texte d'opinion.

vail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie» (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006, p. 175). Pendant le même moment, au Québec, Blaser adaptait l'outil élaboré par l'équipe genevoise, une adaptation nécessaire en raison du « glissement de focus de l'objet enseigné vers les pratiques enseignantes » (Blaser, 2009, p. 117), puisque sa recherche visait à décrire et à comprendre les pratiques de lecture et d'écriture dans des classes d'histoire et de sciences à l'école secondaire québécoise. Le synopsis adapté par Blaser devait lui permettre de : 1) mettre en évidence les tâches de lecture et d'écriture dans les classes d'histoire et de sciences ; 2) décrire les interventions des enseignants entourant les tâches ; 3) se donner une vue d'ensemble de ce qui se passe dans la classe ; 4) contextualiser les tâches de lecture et d'écriture ; 5) déterminer le temps consacré aux tâches de lecture et d'écriture.

C'est à partir de la connaissance de ces deux recherches que nous avons entamé la réflexion heuristique autour du synopsis⁸. À la lumière de notre analyse des travaux du GRAFE, nous avons constaté que le synopsis permettait, de manière générale de : 1) réduire la masse de données que constituent les transcriptions littérales ; 2) d'extraire des informations essentielles des transcriptions et de les reformuler en fonction de critères liés à nos objectifs et questions ; 3) de mettre à plat les données, c'est-à-dire de les présenter de manière à en faciliter l'analyse ; 4) de présenter une vision holistique de la séquence pour mieux comprendre l'activité enseignante. De manière plus spécifique, c'est-à-dire compte tenu de l'objet de notre recherche — l'analyse des pratiques enseignantes entourant l'enseignement de la grammaire —, le synopsis devait permettre, d'une part, de mettre en évidence certaines dimensions transversales du travail enseignant : les gestes de régulation et d'institutionnalisation (Schneuwly & Dolz, 2009), les consignes données, l'introduction de la leçon ou encore les interactions entre les élèves et les enseignants. D'autre part, l'outil permet aussi d'analyser les contenus enseignés : se conforme-t-on à la terminologie officielle du programme de français en vigueur, enseigne-t-on la grammaire rénovée

8. D'autres chercheurs en didactique ont également utilisé le synopsis. Falardeau et Simard (2011), notamment, l'ont utilisé pour comprendre le rapport à la culture des enseignants de français à travers des pratiques observées. Bien que nous connaissions ces travaux, nous nous sommes surtout inspirée de ceux du GRAFE et de ceux de Blaser, lesquels se rapprochaient davantage de l'objet de notre recherche.

ou la grammaire dite « traditionnelle », y a-t-il des erreurs, des approximations, des contresens dans le discours des enseignants autour de l'objet enseigné, quelles démarches les enseignants déploient-ils pour présenter tel ou tel contenu ? Ainsi, ce sont notamment ces « critères » qui nous ont guidée lors de l'élaboration du synopsis.

Nous décrivons les principales étapes ayant conduit à la construction du synopsis, une fois l'outil définitif présenté.

4. La présentation du synopsis⁹

Chaque synopsis est constitué d'une légende, d'un entête et d'un tableau. La légende se présente comme suit (tableau 1) :

Légende
X/X : X ^e cours sur une séquence de X cours
Niveau 1 : Objet travaillé
Niveau 1.1 : Activité sur l'objet travaillé
Niveau 1.1.1 : Partie de l'activité 1.1
(suite) : correspond à la suite d'une activité après interruption (choisir la trame pertinente)
absence de trame : correspond à une activité non spécifique au français
Act. : Activités
Mat. : Matériel
Conf. : Configuration de la classe *
Ins. : Insertion (moins de 10 secondes)
Mot en gras : terme de la métalangue de la classe de français (adjectif, passif, par exemple)
Autres abréviations : voir les listes d'abréviations
(...) : rappel d'une activité d'un cours précédent de la séquence
Mot en italique : emploi autonymique d'un mot
« ... » : discours rapporté direct de l'enseignant et des élèves

Tableau 1. – Légende des synopsis.

* La configuration de la classe renvoie à ce que d'autres ont nommé *formes sociales de travail* (Schneuwly & Dolz, 2009), à savoir, par exemple, le travail individuel, en équipe, en groupe classe.

9. Le synopsis, tel que produit, et la démarche d'élaboration sont le fruit du travail collectif, à différentes étapes et selon différentes modalités, des membres de l'équipe ÉLEF. Cependant, nous avons fait des choix liés à nos objectifs et questions de recherche pour produire nos synopsis.

La légende comporte des éléments nécessaires à la compréhension du synopsis, soit les abréviations de l'entête du tableau (Act., Mat., Conf., Ins.) et les trames qui représentent les différents niveaux hiérarchiques et séquentiels. Elle constitue donc l'une des clés de lecture du synopsis, les autres étant les différentes listes des abréviations (catégories des activités, matériel utilisé, configuration de la classe), lesquelles sont présentées plus loin.

Quant à l'entête (tableau 2), il contient les éléments nécessaires pour identifier le synopsis et le situer dans la séquence de cours : un nom codé (prénom fictif), le niveau d'enseignement (ex. 3^e secondaire), le type de programme suivi (régulier, cheminement particulier pour élèves en difficulté ou programme enrichi¹⁰) et le numéro du cours dans la séquence (cours 1 de 6).

Synopsis de X, date X^e secondaire, programme X Cours : X/X						
Repères temporels	Niveau	Description de l'activité	Act.	Mat.	Conf.	Ins.

Tableau 2. – Entête du synopsis.

Enfin, le tableau du synopsis est formé de sept colonnes : 1) la première est celle des repères temporels qui permettent de retrouver rapidement un extrait qu'on voudrait réécouter et de comptabiliser le temps accordé à certains types d'activités ; 2) la deuxième est celle dans laquelle le niveau séquentiel¹¹ est indiqué ; 3) la troisième colonne contient la description de l'activité, laquelle constitue le cœur du synopsis et contient les informations qui nous ont permis de répondre à plusieurs de nos questions de recherche (ex. l'introduction de l'activité, les consignes données, les interactions entre l'enseignant et les élèves, la métalangue utilisée) ; 4) la quatrième colonne concerne le type d'activités menées. Ces catégories ont été construites au cours de

10. Ce type de programme est offert aux élèves ayant de très bons résultats scolaires et désirant faire partie d'un profil particulier (ex. sport-études, langues, musique, sciences et technologies).

11. Nous y revenons dans la section 5.3.

la démarche d'élaboration du synopsis (nous y revenons à la section 5); 5) la cinquième colonne présente le matériel utilisé¹²; les références complètes du matériel sont indiquées à la fin de chaque synopsis; 6) la sixième colonne expose la configuration de la classe : travail individuel, en équipes, en groupe classe; 7) la septième colonne, nommée *Insertion*, sert à indiquer des moments relativement courts (moins de 10 secondes) pendant lesquels l'enseignant intervient sur des aspects non liés à l'activité menée; par exemple, il peut s'agir de gestion de classe (GC).

Quelques exemples d'activités constitutives de la discipline *français* sont présentés dans le tableau qui suit (tableau 3), lesquelles sont inscrites dans la quatrième colonne du synopsis¹³.

En plus de ces activités liées spécifiquement à la discipline *français*, d'autres relatives à des activités non spécifiques au *français* se sont avérées nécessaires pour décrire certaines réalités des pratiques enseignantes : des interventions liées à la gestion de classe (GC), d'autres visant à intervenir sur la qualité de l'expression orale d'un élève (QLo) ou la langue écrite (QLé) de manière ponctuelle, des transitions entre deux activités (Tr), des activités d'intendance (faire l'appel, écouter un message à l'interphone, etc.), pour ne donner que quelques exemples.

12. Pour la description complète des abréviations pour le matériel, voir Lord (2012).

13. Voir Lord (2012) pour la liste complète.

Abr.	Activités constitutives de la discipline « français »	Exemples
D	Dictée	– Dictée traditionnelle : texte lu qui doit être orthographié parfaitement par les élèves qui travaillent individuellement et en silence
É	Activité visant le développement de la compétence en écriture	– Production d'un texte (court ou long) – Évaluation d'un texte
Év.	Évaluation (mettre l'activité évaluée à côté, par exemple, ÉvL pour évaluation de la compréhension en lecture)	– Examens, tests, productions écrites, activités orales, etc.
GrC	Activité portant sur la conjugaison	– Trouver les verbes dans un texte et donner leurs caractéristiques morphologiques – Comparer les désinences de verbes
GrLex	Activité portant sur le mot hors contexte (composition ou sens)	– Trouver le sens d'un mot en cherchant dans un dictionnaire – Expliquer comment chercher la définition d'un mot par le contexte, une intuition, un dérivé, etc.
GrOg	Activité portant sur l'orthographe grammaticale	– Observation d'un phénomène d'orthographe grammaticale (accord du verbe) – Classement d'erreurs – Dictées (zéro faute, phrase dictée du jour, etc.) qui suscitent la réflexion sur des phénomènes orthographiques
GrOl	Activité portant sur l'orthographe lexicale	– Observation de correspondances phonographiques – Dictées qui suscitent la réflexion sur des phénomènes d'orthographe lexicale – Observation de l'orthographe d'un mot

Tableau 3. – Exemples d'activités constitutives de la discipline *français*.

Voici un extrait du synopsis de la séquence de Françoise, enseignante de français dans une classe enrichie de 3^e secondaire comme illustration de l'outil (tableau 4).

Synopsis de Françoise, 21/11/2008 3^e secondaire, programme sports-études Cours 1/6						
Repères temporels	Niveau	Description de l'activité	Act.	Mat.	Conf.	Ins.
21 min 25 s – 42 min 30 s (19 min 27 s)	2.	La phrase passive	GrS			
21 min 25 s – 23 min 17 s (1 min 52 s)	2.1	E demande aux élèves s'ils se souviennent de la partie qui a été particulièrement ratée à l'examen. Ceux-ci répondent « phrases passives ». E répète « phrases passives , parfait ». Elle écrit au tableau <i>Le loup mange l'agneau</i> . Elle leur demande s'il y a un verbe . Ils répondent « mange » ; E souligne <i>mange</i> et inscrit la lettre <i>v</i> au-dessus. Elle demande de trouver le sujet ; ils répondent « Le loup ». E approuve, ajoute qu'il s'agit du « groupe du nom sujet », encadre ce groupe et inscrit <i>s</i> au-dessus de l'encadré, fait une flèche du sujet vers le verbe et dit qu'« il faut accorder mange ». E demande aux élèves si « le loup mange quelque chose » ; ils répondent « l'agneau ». E leur demande ce qu'est le groupe <i>l'agneau</i> et les élèves répondent « CD ». E répète « CD , parfait ».	GrS	DOC	cl	

Tableau 4. – Extrait du synopsis de Françoise.

5. La démarche d'élaboration du synopsis

La démarche d'élaboration du synopsis, plus réursive que séquentielle, comporte les composantes suivantes : découpage de la séquence en activités, élaboration de catégories d'activités et description de l'activité, et

validation de l'outil. Plusieurs lectures des transcriptions littérales des séquences et plusieurs visionnements ont été nécessaires pour produire un synopsis. Il s'agit d'une activité itérative, et comme chaque séquence d'enseignement est différente, chacune met à l'épreuve de façon singulière les catégories d'analyse des activités. Ce n'est qu'après maints tâtonnements, essais et validations que nous avons obtenu le produit final.

5.1. Le découpage de la séquence

L'un des objectifs du synopsis est de permettre de comprendre la logique de l'action didactique¹⁴. En nous inspirant des travaux de l'équipe du GRAFE, nous avons d'abord postulé qu'elle est à la fois hiérarchique (certains éléments sont plus importants que d'autres) et séquentielle (certains précèdent, d'autres suivent) ; nous avons donc tenté de procéder à un découpage de la séquence en tenant compte de ce postulat, mais nous avons dû adapter cette composante de l'outil comme nous l'expliquons à la section 5.3.

5.2. L'élaboration des catégories d'activités

D'emblée, nous avons certaines hypothèses quant aux catégories d'activités possibles, avant même de visionner une première séquence. C'est notamment notre connaissance du milieu et de la discipline *français* ainsi que la réflexion menée pour élaborer nos questions de recherche qui nous ont conduite à émettre de telles hypothèses. Toutefois, comme « la visée du synopsis n'est pas de faire entrer les contenus enseignés dans des catégories élaborées en dehors du texte observé, mais de suivre la logique de l'action didactique [...] » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 91), nous avons d'abord pris connaissance de la séquence dans son ensemble, c'est-à-dire que nous avons lu la transcription et visionné la vidéo avant même d'effectuer le premier découpage. L'élaboration des catégories d'activités constitue une seconde forme d'interprétation du chercheur¹⁵, qui se fait via des filtres épistémologiques et théoriques.

Une fois la première lecture de la première séquence terminée, nous avons émis des hypothèses en ce qui concerne les différentes activités de

14. Bien entendu, il s'agit d'une interprétation du chercheur.

15. La première interprétation renvoie à la transcription de la séquence (compte rendu intégral).

la classe de français. Il était normal de retrouver celles de lecture, d'écriture, de grammaire, d'oral, de littérature et de vocabulaire, puisqu'elles représentent des objets de la discipline *français* contemporaine — la recherche ÉLEF visant la description des pratiques d'enseignement dans la classe de français. Ces catégories ont donc été créées pour permettre de classer les principales activités menées en français soit la lecture, l'écriture, l'oral, la grammaire et le vocabulaire, d'autres étant plus problématiques, la littérature, par exemple. Elles ont toutefois été modifiées au fil du temps. Ainsi, la lecture, l'écriture et l'oral se sont rapidement avérés lacunaires pour décrire comme il se doit les activités observées. Par exemple, un enseignant travaillant l'écriture d'un article de vulgarisation scientifique avec ses élèves peut consacrer du temps à sa planification ou à sa production (l'écriture) ou encore à la révision du texte. Des catégories ont donc été créées pour faire ressortir ces différentes composantes du processus d'écriture (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987; Fayol & Heurley, 1995), lesquelles font d'ailleurs partie des prescriptions des programmes d'études depuis 1995. À la suite de ce constat au sujet des différentes composantes du processus d'écriture (de lecture et de communication orale), les catégories de planification d'une activité (pl), de production (pr) et de réaction à l'activité (r) ont été ajoutées pour pouvoir décrire plus finement les activités de lecture (L), d'écriture (É), d'oral (O) menées en classe.

D'autres questions sont survenues au moment d'établir les catégories à propos des activités discursives : que faire de la littérature ? Qu'est-ce que la littérature ? L'enseigne-t-on au secondaire ? Les réponses varient considérablement entre didacticiens du français et nous pouvons imaginer qu'il en est de même chez les enseignants. Ajoutons à cela que les programmes sont de plus en plus ambigus sur cet objet ; celui de 1995 faisait une place spécifique aux textes littéraires — mais l'objet littérature n'existait pas —, en 2009, le MÉLS a ajouté une section *littérature* dans le programme du deuxième cycle (mais les séquences ont été filmées entre 2008 et 2010). Après plusieurs écoutes des séquences et après maintes discussions avec les membres de l'équipe de recherche, nous avons décidé de créer une catégorie *littérature* (Lit) pour les activités portant spécifiquement sur cette sous-discipline, indépendamment d'une activité de lecture ou d'écoute d'un texte littéraire.

En visionnant d'autres séquences de cours, d'autres catégories ont été ajoutées, dont celle nommée *lecture libre*, qui fait référence à une période consacrée à la lecture sans que le texte soit imposé et sans qu'une activité d'apprentissage soit menée (il s'agit généralement d'une

période fixée par l'école), et celle de *qualité de la langue orale et écrite*, qui sont des interventions ponctuelles de l'enseignant au sujet de l'usage de la langue orale ou écrite d'un élève.

La catégorie grammaire (Gr) posait problème : quelles représentations les enseignants ont-ils de la grammaire ? Par exemple, quand ils interviennent sur le sens d'un mot ou sur sa forme, font-ils de la grammaire, selon eux ? La catégorie a été décomposée, elle aussi, en sous-composantes à partir de notre définition de la *grammaire* — l'ensemble des phénomènes normés et régulés d'une langue — mais aussi à partir des catégories utilisées par les enseignants. Les catégories *orthographe grammaticale* (Og), *orthographe lexicale* (ou d'usage) (Ol), *syntaxe* (S), *ponctuation* (P), *conjugaison* (C), *grammaire du texte* (T) et *lexique* (Lex) ont été créées pour décrire ce qui se fait dans la discipline *français* au moment d'étudier la description de la langue dans les différentes séquences filmées. Lorsqu'un enseignant fait faire une activité sur le rôle de la virgule avec ses élèves, nous considérons cette activité dans la catégorie GrP : activité de grammaire, ponctuation. Si un enseignant fait faire un exercice dans lequel les élèves doivent accorder des participes passés, cette activité est classée « orthographe grammaticale » (GrOg). Nous avons toutefois créé une catégorie indépendante pour la dictée traditionnelle (D) étant donné qu'elle ne pouvait pas entrer dans les catégories établies, qu'elle vise autant l'évaluation, sinon plus, que l'apprentissage (Cogis, 2005 ; Simard, 1996), qu'il s'agit d'une activité emblématique de la classe de français et qu'elle est à distinguer d'autres activités visant le développement des compétences en orthographe lexicale ou grammaticale.

La catégorie nommée *lexique* a également été difficile à stabiliser. Deux types d'activités portent sur les mots, mais elles n'ont pas nécessairement le même but et ne se mènent pas de la même manière par les enseignants. Nous avons donc distingué les activités visant à connaître les procédés de construction des mots et le sens des morphèmes (ce que nous avons catégorisé sous *lexique*) et celles qui consistent à donner le sens d'un mot en contexte et/ou à faire observer sa forme (catégorie *vocabulaire*).

5.3. Le découpage de la séquence en niveaux hiérarchiques

Lors de l'élaboration des synopsis, nous nous sommes heurtée à un écueil au sujet du découpage de la séquence en niveaux hiérarchiques. Prenant appui sur les travaux du GRAFE, nous cherchions à regrouper des unités séquentielles en unités superordonnantes (des éléments sont

plus importants que d'autres, d'où l'idée de hiérarchie) en leur attribuant des niveaux hiérarchiques¹⁶ (Schneuwly & Dolz, 2009). Après maintes réflexions à ce propos avec les membres de l'équipe de recherche, notre analyse des séquences n'a pas repéré de telles unités «superordonnantes». C'est, du moins, ce que nous avons constaté en analysant les moments dédiés à l'enseignement de la grammaire. Ce constat s'explique sans doute en raison des différences à propos des objets et des contextes de recherche particuliers. En effet, contrairement au GRAFE, nous n'avions pas comme objectif de décrire et de comprendre un ou des objets enseignés en français particulièrement et de comparer des pratiques d'enseignants autour d'un objet précis. Dans le cadre de notre recherche, aucune demande n'a été faite aux enseignants ayant accepté de se faire filmer, mis à part le fait qu'ils devaient enseigner un ou des contenus du programme d'études pendant une séquence de 5 à 7 cours. De plus, l'équipe du GRAFE a analysé une trentaine de séquences, alors que nous en avons que quatre. Peut-être aurions-nous découvert une certaine hiérarchie en analysant d'autres séquences d'enseignement. À cet effet, Dolz, Ronveaux et Schneuwly (2006) soulignent qu'il a été difficile d'établir des niveaux hiérarchiques à priori, qu'ils ont procédé par induction et que deux facteurs semblaient déterminer ces niveaux hiérarchiques : l'objet enseigné et le style de l'enseignant. Pour en arriver à de tels constats en adoptant une démarche inductive, il est nécessaire d'avoir bon nombre de séquences à analyser.

Dans notre recherche, ce que nous avons observé correspond davantage à une séquence d'activités du type : rappel de connaissances et correction d'un devoir, recherche dans Internet, brève leçon magistrale dialoguée ou encore dictée et correction, pour ne donner que quelques exemples. Ainsi, nous avons finalement découpé les séquences selon différentes activités menées autour d'un objet enseigné en unités séquentielles. Pour nous, le premier niveau (1) correspond à un objet grammatical travaillé, par exemple, la phrase passive, le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, la coordination, etc. Le deuxième niveau (1.1), quant à lui, renvoie à une activité sur l'objet travaillé. Par exemple, l'enseignant peut faire un rappel de connaissances, faire repérer des phrases passives dans un texte (1.2 : deuxième activité), faire la correction de l'activité de repérage (1.3 : troisième activité) et ainsi de suite. Comme il s'agit en fait d'une suite d'activités, qui correspond

16. Il s'agit de la troisième forme d'interprétation des données.

généralement à une subdivision classique (consigne, activité, correction), nous avons considéré cet enchaînement d'activités comme une « séquentialité » et non pas comme une hiérarchie.

Une fois les catégories de classement stabilisées et les niveaux séquentiels établis, nous avons visionné de nouveau chaque séquence dans le but de remplir adéquatement les sept colonnes du tableau du synopsis. Nous avons alors pu nous concentrer davantage sur le contenu de la description de l'activité et sur les mentions du matériel, de la configuration et des insertions, une fois les catégories et les niveaux d'analyse définis, à la suite de plusieurs tâtonnements, essais, validations. De fait, plusieurs lectures (et écoutes) sont nécessaires pour produire un synopsis, ce qui constitue une activité itérative. Chaque séquence étant différente, chacune met à l'épreuve de façon singulière les catégories et les niveaux établis.

5.4. La description de l'activité

La description de l'activité constitue le cœur du synopsis. Elle vise à décrire la réalité en réduisant au maximum la masse de données des comptes rendus intégraux. Il s'agit sans aucun doute de l'étape la plus difficile et la plus délicate à réaliser, puisqu'il s'agit de « la réduction d'un texte complexe traversé de multiples déterminations [et qui] appelle des choix méthodologiques » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 89). À cette étape encore, l'objectivité du chercheur est mise à l'épreuve : que choisit-il de conserver, d'éliminer, que voit-il ou ne voit-il pas ? L'orientation de la réduction des comptes rendus intégraux est déterminée par l'objectif et les questions de recherche¹⁷. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, les descriptions devaient mettre en évidence les aspects suivants : l'introduction et la clôture de l'activité ; les consignes données ; la régulation et l'institutionnalisation des objets enseignés ; les objets enseignés ; les interactions entre l'enseignant et les élèves (plus particulièrement, les réponses de l'enseignant aux bonnes/mauvaises réponses des élèves et aux questions d'élèves) ; les devoirs ; les évaluations ; la mention de tous les termes de la métalangue utilisés par l'enseignant.

17. Il s'agit d'une quatrième forme d'interprétation des données. Soulignons que notre recherche, bien qu'inscrite dans celle d'ÉLEF, poursuivait ses objectifs propres, aussi avons-nous dû revoir les synopsis faits dans le cadre d'ÉLEF pour les adapter à notre recherche.

Comme nous voulions avoir le maximum d'informations au sujet des termes de la métalangue utilisés et des interactions entre l'enseignant et les élèves au cours des différentes activités, nos descriptions se sont avérées assez détaillées, ce qui occasionnait une certaine tension entre deux objectifs poursuivis : d'une part, nous voulions réduire le plus possible la masse de données des transcriptions verbales et, d'autre part, nous voulions pouvoir répertorier tous les termes de la métalangue grammaticale utilisés par les enseignants. Il fallait donc reformuler les propos des enseignants tout en étant le plus fidèle possible à leurs discours (utilisation des mêmes termes). Compte tenu de nos objectifs particuliers, la longueur de nos descriptions (ou récits narrativisés) ne pouvait être comparée à celle de l'équipe du GRAFE ou à celle des synopsis de Blaser.

5.5. La validation du synopsis

La validation de l'outil ne doit pas être perçue comme un travail de relectures successives visant une simple vérification du choix des niveaux, de la description ou des catégories, mais plutôt comme une confrontation d'interprétations, car « chaque interprétation construit un nouveau texte, [et c'est] la confrontation de ces textes [qui] est au cœur de [cette] démarche herméneutique » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 92). Nos synopsis ont été validés par des membres de l'équipe ÉLEF à travers plusieurs discussions d'équipe qui ont permis la confrontation du découpage de la séquence et le classement des activités. La confrontation des différents points de vue des membres de l'équipe constitue une cinquième forme d'interprétation des données. Les catégories de classement et les niveaux ayant évolué au cours de l'élaboration des synopsis des différentes séquences et à la suite des moments de validation, nous avons dû faire un retour sur l'ensemble de nos synopsis pour uniformiser le découpage des activités et leur catégorisation à la toute fin du processus.

6. Discussion et conclusion

Une fois nos synopsis validés, plusieurs de nos objectifs ont été atteints. De fait, l'outil nous a permis de : 1) réduire la masse de données issues des transcriptions littérales ; 2) sélectionner l'information en fonction de critères liés à l'un des objectifs de notre recherche — décrire des pratiques observées d'enseignement de la grammaire — ; 3) présenter

une vision holistique de la séquence pour comprendre les pratiques des enseignants.

Toutefois, compte tenu du fait que nos descriptions d'activités étaient assez détaillées, nous nous sommes rendu compte que cet outil n'était pas suffisant pour faire émerger des constats, pour répondre à nos questions de recherche et pour décrire et interpréter une réalité aussi complexe que la pratique enseignante. Une fois la macrostructure de la séquence tracée, il fallait maintenant décomposer la séquence de manière à décrire les pratiques finement. Autrement dit, nous devions analyser des éléments de microstructure (ex. les interventions des enseignants lors de la correction d'un devoir, l'appartenance des termes de métalangue utilisée — « traditionnelle » ou « rénovée » — dans la présentation d'une notion de grammaire). À partir des synopsis produits, nous avons extrait les informations de chaque séquence en ce qui concerne les aspects analysés (ex. termes de la métalangue utilisés, type d'interventions entre l'enseignant et l'élève pendant les activités, approximations ou contresens dans les explications des enseignants, temps accordé à l'enseignement de la grammaire, configuration du travail). Nous avons jugé essentiel de créer une grille d'analyse pour mettre à plat les données autrement et pour les comparer plus facilement, permettant ainsi de décrire finement les pratiques des quatre enseignants selon nos questions de recherche. Cette grille constitue une sixième forme d'interprétation de nos données qualitatives. Ses items renvoient aux dispositifs didactiques (première section), aux objets enseignés (deuxième section) et au temps consacré à l'enseignement de la grammaire (troisième section). Elles ont été élaborées en fonction de nos questions de recherche, de notre connaissance du milieu et de certains concepts définis dans le cadre théorique et conceptuel — notamment ceux de *grammaire*, de *pratiques d'enseignement*, de *représentations* et de *conceptions*. Les items retenus représentent donc des choix épistémologiques et théoriques. Au fur et à mesure que nous analysions les descriptions des activités des synopsis, des items ont émergé, d'autres ont été reformulés et des précisions ont été apportées. Il y a donc eu aussi différentes versions de la grille, qui ont été soumises à des membres de l'équipe ÉLEF, lesquels se sont prononcés sur la clarté, la cohérence et la pertinence de l'outil selon les objectifs de recherche. Tout comme pour l'élaboration des synopsis, ce n'est qu'après maints tâtonnements, essais et validations que nous avons obtenu le produit final¹⁸.

18. Pour un exemple de ces grilles d'analyse, voir Lord (2012).

En guise de conclusion, l'élaboration et l'adaptation du synopsis pour notre recherche doctorale ont permis de mettre en lumière les aspects qui suivent :

- la description de pratiques observées constitue un travail complexe à réaliser ;
- l'utilisation du synopsis nous amène à mieux comprendre ce qui se passe dans la classe, car sa réalisation exige maintes opérations cognitives de haut niveau (analyse, synthèse, jugement) qui, au terme du processus, nous rendent experts de la classe observée ;
- le travail de catégorisation des activités de la discipline *français* — dans le cadre de notre recherche doctorale — pour élaborer le synopsis a permis de mettre en lumière la complexité du travail d'analyse et d'interprétation des pratiques d'enseignement dans la classe de français ; construire les catégories d'analyse, c'est tenter non pas uniquement de décrire des pratiques enseignantes, mais aussi de chercher à les comprendre : que font les enseignants lorsqu'ils enseignent tel phénomène grammatical, que pensent-ils faire et pourquoi le font-ils ainsi ?
- le travail d'élaboration du synopsis est tout aussi important que le produit final pour décrire et interpréter nos données de recherche, puisqu'il permet de mettre en lumière les diverses formes d'interprétation du chercheur via de nombreux filtres épistémologiques et théoriques ;
- malgré l'efficacité du synopsis, il est parfois nécessaire d'élaborer un outil complémentaire pour pouvoir dégager ou mettre à plat la multitude de données présentes dans le synopsis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUDIGIER, François. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. Dans C. Goyer & S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétences et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 141-192). Montréal : Logiques.
- BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- BLASER, Christiane. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, 12(1), 117-129.

- COGIS, Danièle. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- DOLZ, Joaquim, RONVEAUX, Christophe & SCHNEUWLY, Bernard. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- FALARDEAU, Érick & SIMARD, Denis. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96-121.
- FAYOL, Michel & HEURLEY, Laurent. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 17-48). Montréal : Éditions Logiques.
- FLOWER, Linda & HAYES, John R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 31-50). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- LORD, Marie-Andrée. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université Laval). Disponible en ligne sur <<http://www.theses.ulaval.ca/>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- SCHNEUWLY, Bernard. (2007). Le « français » : une discipline autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SCHNEUWLY, Bernard. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture. Cahier de la section des sciences de l'éducation, n° 118*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponible en ligne sur <<http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/No118.pdf>>.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SIMARD, Claude. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 359-397). Montréal : Éditions Logiques.