

L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données¹

Erick Falardeau, Ph.D.

Université Laval

Denis Simard, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Pour étudier le rapport à la culture d'enseignants de français, nous observons leurs pratiques enseignantes au moyen de la vidéo. La grande quantité de données colligées dans l'observation de toute activité professionnelle requiert l'utilisation d'un outil méthodologique qui permet de découper la complexité des gestes observés dans des unités cohérentes et saisissables pour l'analyse. L'outil du synopsis facilite ce travail de réduction par le découpage des leçons en séquences narrativisées et hiérarchisées en fonction des activités et des objets d'apprentissage en jeu. La production du synopsis permet dans le cadre de notre étude de mener une double analyse sur nos données : la première vise la description globale des séquences d'enseignement; la seconde porte sur ce qu'il est possible d'inférer sur le rapport à la culture de l'enseignant à partir des interactions observées entre l'enseignant, les élèves et les différents objets de la classe de français. Dans cet article, nous expliquerons le processus d'élaboration du synopsis comme outil de recherche, tel que nous l'avons adapté, et les pistes d'interprétation qu'il nous ouvre pour l'analyse du rapport à la culture en classe de français.

Mots clés

SYNOPSIS, RAPPORT À LA CULTURE, PRATIQUES ENSEIGNANTES, OBSERVATION, OUTIL D'ANALYSE

Introduction

Nous menons depuis 2003, au sein du Groupe de recherche sur l'enseignement et la culture que nous dirigeons, une recherche visant à comprendre comment le rapport à la culture (RC) d'enseignants de français au secondaire influence

certaines de leurs pratiques, par exemple la manière dont ils vont intégrer la culture en classe ou dont ils vont prendre en compte le rapport à la culture des élèves. Nous étudions cette relation sous l'angle disciplinaire, c'est-à-dire à travers différents objets de la classe de français – contenus et compétences propres à cette discipline scolaire : lecture, écriture, communication orale, grammaire, lexique, littérature, etc.

Comme nous le verrons plus en détail, la première phase de notre programme de recherche s'est intéressée au discours des enseignants sur la culture et sur son rôle dans la classe de français (CRSH-FQRSC, 2005-2009). Les données obtenues nous ont permis de définir avec plus de précision le cadre théorique du rapport à la culture. La deuxième phase de notre programme (CRSH, 2008-2012) nous amène dans les classes des enseignants interrogés, pour observer le rapport à la culture à travers la multiplicité des pratiques enseignantes qui se déploient dans une classe au cours d'une séquence de cours assez longue (entre cinq et sept leçons de 75 minutes).

La masse considérable de données audio et vidéo obtenues en filmant douze enseignants pendant près de huit heures n'est pas sans présenter d'importants écueils méthodologiques. L'analyse d'une activité professionnelle dans un cadre aussi complexe sur le plan des interactions que l'est une classe du secondaire impose donc un important travail de réduction des données. Empruntant l'esprit du synopsis à l'univers du cinéma, l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) de l'Université de Genève, dirigée par J. Dolz et B. Schneuwly, a développé une méthode qui facilite le découpage des leçons en séquences narrativisées et hiérarchisées en fonction des activités et des objets d'apprentissage en jeu.

La construction du synopsis se distingue de la catégorisation thématique des données obtenues par observation ou entretien en ce qu'elle effectue un premier découpage temporel en fonction du type d'activité mené par le professionnel observé – dans le cas d'un enseignant, il peut s'agir d'enseignement magistral, de discussion en groupe d'une règle, de la mise en activité individuelle des élèves, de correction collective, etc. La production du synopsis réduit donc la complexité des données avant même le travail de catégorisation, facilitant du même coup ce dernier, parce que les épisodes découpés et résumés constituent des unités plus facilement saisissables qu'une séance complète d'un cours de 75 minutes. On pourrait donc utiliser le synopsis pour étudier d'autres contextes professionnels, la spécificité des gestes analysés exigeant alors d'autres points de focalisation, selon les objectifs de la recherche et le cadre d'analyse adopté.

Nous montrerons dans ce texte dans quelle mesure notre cadre théorique nous amène à construire nos synopsis différemment de la méthode élaborée par le GRAFE, précisément en raison de nos objets de recherche qui se distinguent des leurs. Dans cette perspective, on peut concevoir le synopsis comme un outil méthodologique polyvalent, qui propose une méthode de découpage des gestes professionnels observés, mais qui peut se plier à la spécificité des objets analysés. Dans le cadre de notre étude, la production du synopsis nous permet de mener une double analyse sur les données : la première vise la description globale des séquences d'enseignement; la seconde porte sur ce qu'il est possible d'inférer sur le rapport à la culture de l'enseignant à partir des interactions observées entre l'enseignant, les élèves et les différents objets de la classe de français. Dans cet article, nous expliquerons le processus d'élaboration du synopsis comme outil méthodologique, tel que nous l'avons adapté, et les pistes d'interprétation qu'il nous ouvre pour l'analyse du rapport à la culture en classe de français.

Une définition du rapport à la culture

Nous inscrivant dans une sociologie du sujet, la microsociologie du rapport au savoir (Charlot, 1997), qui étudie les relations d'un sujet situé avec des pratiques sociales, des savoirs, des personnes, des institutions, des représentations du monde, nous définissons le rapport à la culture comme un ensemble plus ou moins organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des pratiques et des objets culturels. La culture se définit alors pour nous non seulement comme un objet – un corps de connaissances, des artefacts matériels ou symboliques produits par l'humanité et transmis de génération en génération, des coutumes, des valeurs, etc. – mais aussi comme un rapport, un mode de relation qui amène le sujet à continuellement transformer sa compréhension du monde et de lui-même en s'appropriant des objets de culture. Nous nous référons alors à la définition qu'a donnée le sociologue québécois Fernand Dumont (1996) à la culture en parlant de culture première et de culture seconde, la première étant définie comme un donné dans lequel baigne le sujet au quotidien, et la seconde, comme une reprise consciente de la première, une mise à distance du familier par laquelle il recompose son expérience du monde à travers l'art, la science, la religion, les rencontres les plus diverses, les voyages, etc.

Les dimensions du RC, toutes présentes à des degrés variables dans les relations qu'un sujet entretient avec la culture, fournissent les repères théoriques qui facilitent l'analyse des pratiques enseignantes, des gestes professionnels qui les composent et de leur portée sur les apprentissages disciplinaires des élèves et leur formation culturelle – l'Appendice A présente

en détail les dimensions du rapport à la culture et leurs catégories qui permettent aux chercheurs de classer les gestes professionnels des enseignants selon les dimensions du RC qu'ils sollicitent. La dimension subjective désigne l'individu, son histoire comme sujet de culture, son activité réflexive à l'égard des objets qu'il s'approprie et des pratiques auxquelles il se livre, ses représentations de la culture, ainsi que les critères qu'il se donne pour choisir les contenus enseignés en classe. Les aspects axiologiques concernent la valeur ou le sens que l'individu attribue à la culture. Enfin, les aspects psychoaffectifs du RC renvoient aux sentiments et aux désirs qui animent le sujet dans sa relation avec des pratiques ou des objets culturels. La dimension épistémique désigne principalement le statut des savoirs dans les pratiques culturelles, leur histoire, leur évolution, leurs représentations sociales. C'est la dimension épistémique qui nous permet d'étudier si le sujet considère la culture comme un médiateur plus ou moins important dans ses projets personnels, s'il adopte un rapport réflexif aux savoirs culturels et aux différentes postures épistémologiques que ces projets impliquent, de façon explicite ou implicite, et de quelle façon l'enseignant prend en compte les connaissances de ses élèves. La dimension sociale place le sujet au cœur des relations qu'il tisse avec les hommes, les objets et les diverses interprétations du monde. De façon plus précise, elle touche au rôle des autres dans le développement culturel de l'individu, aux réseaux de socialisation dans lesquels il est impliqué (famille, religion, politique, loisirs, amitiés, profession, situation conjugale), aux stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre ainsi qu'aux modes de relation privilégiés par l'enseignant en classe. Elle concerne aussi la place et le rôle que l'individu accorde à la culture dans ses relations sociales. Enfin, comme notre enquête est menée sur le terrain de l'école et que les enseignants interrogés évoquent abondamment leur expérience scolaire, la dimension sociale renvoie au rôle qu'ont joué l'école et les enseignants dans la structuration du RC de l'individu.

Pour comprendre l'activité enseignante dans ce cadre conceptuel, nous avons découpé deux plans distincts : individuel, désignant le RC de l'enseignant, et pédagogique, compris comme la prise en compte par l'enseignant de l'élève comme sujet de culture. Ainsi, les trois dimensions qui viennent d'être présentées sous l'angle du plan individuel peuvent être appréhendées sur le plan pédagogique.

Première phase de la recherche

Pour mettre au jour le rapport à la culture des enseignants de français au secondaire, 32 enseignants et enseignantes, qui travaillent dans des milieux socioéconomiques variés, pratiquent dans des institutions scolaires privées et

publiques, possèdent une expérience diversifiée et enseignent aux cinq niveaux, ont répondu par écrit à un questionnaire² destiné à comprendre ce que représentent pour eux la culture et le rôle de l'enseignant dans le développement du rapport à la culture des élèves. Les réponses au questionnaire ont été analysées à l'aide du cadre théorique du rapport à la culture dont nous avons précisé les composantes au terme de cette étape.

Parmi les 32 enseignants, 18 ont ensuite été rencontrés lors d'entretiens thématiques semi-dirigés qui visaient à pousser plus à fond l'analyse de la relation entre les plans individuel et pédagogique de leur rapport à la culture ainsi que leur rapport à la culture en général. Pour choisir les 18 sujets, nous avons tenté de créer un équilibre quant au sexe des répondants et à leur nombre d'années d'expérience (0 à 5, plus de 5). L'analyse des données recueillies au cours des entretiens a permis aux chercheurs de montrer qu'il existe une relation entre le rapport à la culture d'un enseignant de français et son enseignement. Néanmoins, l'une des limites inhérentes à la première phase de la recherche réside dans le fait que les entretiens menés auprès des enseignants ne rendaient compte que de leurs pratiques déclarées et ne permettaient pas d'appréhender ce qui se passe effectivement en classe. Si les pratiques déclarées sont cohérentes et organisées, parce que rationalisées et reconstruites par le discours, les pratiques effectives n'obéissent pas à la même logique; elles sont complexes, contextualisées et marquées par la nécessité d'ajustements constants au contact des élèves (Bressoux, 2001). L'analyse des pratiques effectives s'avèrait donc nécessaire pour raffiner notre compréhension du rapport à la culture de l'enseignant, compte tenu de la différence entre les pratiques déclarées et effectives (Bru, 2004; Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée, & Hassani, 2005).

Deuxième phase de la recherche

Le recours à la vidéoscopie, au cours d'une deuxième phase, est apparu essentiel pour « progresser dans une connaissance *descriptive* des pratiques enseignantes » (Bressoux, 2001, p. 43). En effet, seule la vidéo permet un retour en arrière sur les données complexes et denses recueillies dans la classe (Clanet, 2005). Nous avons donc décidé d'observer les pratiques effectives des enseignants interrogés. Compte tenu du degré de saturation des données, le nombre d'enseignants observés est limité à douze.

Production des données vidéo et transcription

Nous avons procédé entre 2009 et 2011 à l'enregistrement de cinq à sept leçons, généralement consécutives, de 75 minutes par enseignant, pour un total d'environ 90 heures d'enregistrement; certaines de ces leçons constituaient une séquence didactique organisée autour d'un objectif d'apprentissage structurant

les activités. Les douze enseignants participant à la recherche étaient libres de choisir une séquence d'enseignement ou des leçons qui, selon eux, représentaient leur manière d'intégrer la culture en classe. Les contenus abordés par les enseignants dans les séquences ou les leçons sélectionnées étaient donc très diversifiés : littérature, grammaire, oral, texte argumentatif, etc.

Aucun logiciel spécialisé n'a été utilisé pour la transcription ni aucune convention particulière, si ce n'est la transcription intégrale des échanges. Le transcripteur procédait à l'écoute de la bande audio et transcrivait simultanément tout ce qu'il entendait, les interventions de l'enseignant autant que celles audibles des élèves. De cette manière, les transcriptions produites sont dépouillées de toutes les indications paraverbales (pause, silence, allongement vocalique, intonation descendante ou montante, etc.) qui en alourdiraient la lecture. Comme nous sommes conscients qu'une telle forme de transcription élimine une quantité importante d'informations (des intonations d'humour, d'impatience, de complicité...), il nous est apparu beaucoup plus efficient de tenir compte des dimensions vocaliques, gestuelles et contextuelles lors de l'analyse faite à partir des enregistrements vidéo. En effet, l'outil méthodologique que nous avons adopté et adapté pour l'analyse des séquences vidéo, le synopsis, est constitué à partir d'une analyse conjointe des transcriptions audio et des enregistrements vidéo. Il nous semblait donc inutile de transcrire tout ce qu'il est facilement possible d'observer et d'inférer lors de l'utilisation conjointe de la transcription et de la bande vidéo. En outre, une catégorie de la grille – voir l'Appendice A – utilisée pour l'analyse des observations a été précisément créée pour rendre compte des éléments gestuels et paraverbaux dans le synopsis (« **PPDS0-5** : Modes d'interaction » : c'est-à-dire tous les éléments qui concernent la façon dont l'enseignant s'adresse aux élèves, entre en relation avec eux pour susciter leur attention. Cela comprend des éléments non verbaux et paraverbaux – regards, expressions faciales, intonation, mouvements – et des stratégies destinées à capter l'attention – humour, ironie, etc.).

La production du synopsis : de l'analyse des pratiques à celle du rapport à la culture

Pour étudier le rapport à la culture des enseignants de français dans leurs pratiques de classe, nous avons décidé d'adapter l'outil méthodologique spécialisé appelé synopsis, tel qu'il a été présenté par Dolz, Schneuwly et Ronveaux (2006) et Schneuwly et Dolz (2009). Pour ces chercheurs, élaborer le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste

à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe; d'autre part, les contraintes *textuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction; enfin l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie (Dolz, Schneuwly, & Ronveaux, 2006, p. 175)

En d'autres termes, rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste essentiellement à *réduire* la masse des données recueillies en classe en une unité saisissable sous forme de scénarios, à *découper* les éléments dans la séquentialité du déroulement de l'enseignement et à *hiérarchiser* les éléments découpés en sous-éléments ordonnés, comme nous le verrons plus loin. Ce travail s'effectue essentiellement à partir du cadre théorique que se sont donné les chercheurs et qui détermine en grande partie le regard porté sur les pratiques analysées. Ce faisant, « [avec] la réduction d'une séquence d'enseignement, le chercheur perd de l'information, car il élimine toute une série de déterminations et appauvrit la situation. Mais il en gagne aussi, en dégagant de l'opacité de la médiation la logique de l'action didactique » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 92). La rédaction du synopsis passe par le découpage des séquences filmées en fonction des activités didactiques menées par l'enseignant. Or, comme le mentionnent Dolz et al. (2006), l'activité scolaire n'est pas étudiée en soi, mais comme un révélateur du traitement de l'objet enseigné.

Ainsi, pour le GRAFE, le regard porté sur l'activité enseignante vise à décrire le plus fidèlement possible l'objet enseigné et ses transformations dans une sorte de mouvement concentrique, toutes les considérations des chercheurs se rapportant à l'objet qui constitue le point nodal de la recherche. Notre démarche suit un mouvement inverse. Si notre point de départ est le même que celui du GRAFE, soit l'activité enseignante, nous menons une démarche plus excentrique qui analyse le rôle de l'objet disciplinaire dans le développement culturel des élèves. En d'autres termes, l'objet n'est pas étudié pour lui-même, mais dans sa relation complexe et multidimensionnelle au rapport à la culture. Notre découpage sera donc forcément différent de celui du GRAFE, dans la mesure où nous cherchons à mettre en relation les objets enseignés avec des dimensions du rapport à la culture qui débordent largement des objets disciplinaires.

Démarche générale

Même si nous nous inspirons largement de la démarche et de la mise en page du synopsis proposées par Dolz et al., nous avons adapté certains éléments dans la manière de procéder et dans la présentation, en fonction de notre objet de recherche. Tel que nous menons notre analyse, le synopsis est toujours (sauf lors de la première étape) le résultat du travail simultané de deux personnes afin d'assurer tout au long du processus une plus grande validité. Mentionnons également que contrairement à Dolz et al., nous avons rédigé des synopsis pour chaque leçon filmée de la séquence d'enseignement, chacun des synopsis constituant une entité textuelle. En effet, il nous semble plus facile de nous concentrer sur le découpage d'une leçon à la fois plutôt que de tenir compte d'emblée de toute la séquence, même si cela suppose de devoir rappeler pour chacun des synopsis certains niveaux de hiérarchisation englobants (n et nn) qui se répètent. Néanmoins, nous voyons à restituer une certaine logique dans les séquences d'enseignement en constituant une synthèse des éléments caractéristiques du rapport à la culture de chaque enseignant, éléments qui sont observés dans l'ensemble de la séquence ou des leçons.

La démarche que nous avons adoptée se déroule en trois temps.

Premier temps : les chercheurs procèdent à une lecture individuelle des transcriptions des différentes leçons de la séquence d'enseignement. Cette première lecture du texte se fait dans une attitude dite « d'attention flottante »; en recourant à divers signes (changement d'activité, consignes, plan annoncé), le chercheur établit un premier découpage séquentiel qui n'est pas encore nécessairement hiérarchisé (Dolz et al, 2006, p. 181). En utilisant annotations et traits sur la transcription, le chercheur tente un premier étiquetage des unités ainsi dégagées – les unités correspondent aux niveaux de découpage que les chercheurs construisent, infèrent à partir de l'activité enseignante, comme les unités de sens en analyse de contenu qui sont découpées par les chercheurs : les unités englobantes (n et n-n) et les unités de l'activité elle-même (n-n-n). À la suite d'une seconde, voire d'une troisième lecture, le chercheur tente de dégager un niveau zéro où les élèves sont en contact avec des objets d'enseignement (niveaux qui seront confirmés ou infirmés par une mise en commun de la première tentative de découpage). Ce niveau est celui de l'activité observée, de l'« activité scolaire » (n-n-n). Celle-ci

se caractérise fondamentalement par une consigne qui définit un but; elle instaure un environnement favorable à l'atteinte de ce but; elle s'effectue grâce à des reprises éventuelles de la consigne et surtout par une série d'actions et d'interactions, notamment sur le support matériel, exécutées par les élèves et régulées par

l'enseignant afin d'atteindre le but poursuivi (Dolz et al., 2006, p. 184).

Pour délimiter le niveau de l'« activité scolaire », les chercheurs peuvent se fier à deux critères observables : le déclencheur de l'activité et le maintien d'un support matériel limité au cours de l'action ou de l'interaction en cours. Il y aura changement d'activité scolaire dans un même niveau lorsque l'objet enseigné reste le même, mais que les conditions de réalisation se modifient – par exemple, le passage d'un exposé magistral à une phase d'exercisation individuelle sur les mêmes notions –, et changement de niveau lorsque le passage d'une activité scolaire à une autre suppose le changement manifeste de l'objet enseigné. Par exemple, dans le synopsis 6 tiré des observations de la classe de Josée – un nom fictif – (voir le Tableau 1), celle-ci termine une plénière sur un passage dans le roman lu collectivement et demande aux élèves de sortir leur manuel pour y faire des activités sur le texte dramatique. Dans cet exemple, les changements opérés en ce qui a trait à l'objet enseigné (lecture d'une œuvre intégrale à lecture de textes dramatiques), à la nature de la tâche (questionnement en plénière sur un passage lu à présentation d'éléments théoriques par l'enseignante) et à la mise à disposition (travail en plénière sur une œuvre intégrale à présentation magistrale à partir du manuel) commandent le passage des niveaux hiérarchiques n, n-n et n-n-n à des niveaux subséquents (1, 1-1, 1-1-1, 1-1-2 à 2, 2-1, 2-1-1). Ainsi, suivant le cadre méthodologique de Dolz et al., pour qu'il y ait changement de niveau (n-n-n) pour un même objet d'enseignement, au moins un des trois critères suivants doit être respecté :

1. changement du point de vue de l'objet enseigné : passage d'un objet à un autre, d'une composante d'un objet à une autre ou changement de perspective par rapport à l'objet;
2. changement du point de vue de l'activité finalisée proposée aux élèves : passage à une nouvelle tâche, de nature différente de celle qui précédait;
3. changement du point de vue de la mise à disposition : création d'un environnement de travail (dispositif matériel, régime de fonctionnement de l'objet enseigné, posture de l'enseignant et des élèves) en rupture avec le précédent.

C'est également lors de cette étape que les chercheurs peuvent émettre des hypothèses quant au découpage des unités englobantes (n et n-n) qui sont généralement inférées en fonction de la logique de l'action didactique. Les niveaux n et n-n constituent en fait des macro-objectifs qui sont inférés à partir des récurrences rencontrées sur l'ensemble des leçons ou des séquences. C'est pourquoi ils sont parfois appelés à se modifier au cours de la rédaction des synopsis.

Deuxième temps : après le premier temps de travail individuel, les hypothèses dégagées sont mises en commun avec celles émises par un autre chercheur pour confirmer ou infirmer leur justesse. Lorsqu'il y a ambiguïté ou désaccord sur le découpage effectué, les chercheurs ont recours à tous les éléments à leur disposition (transcription, enregistrement vidéo, supports distribués aux élèves, structuration du matériel d'enseignement, etc.) pour étayer leur discussion et parvenir à un découpage consensuel. Les chercheurs peuvent ensuite procéder à l'établissement du texte du synopsis à l'aide de la transcription et de l'enregistrement vidéo tel qu'il apparaît dans le Tableau 1.

Lors de cette étape, les chercheurs procèdent à la rédaction du cœur du synopsis, c'est-à-dire la description de ce qui se passe dans une unité donnée. Il ne s'agit pas ici de paraphraser la transcription, mais plutôt de narrer en réduisant ce qui se dit et se fait : il s'agit en fait de ce que l'on nomme le *résumé narrativisé* (Dolz et al., 2006, p. 186). Nous distinguons également l'*étiquetage* des unités englobantes (n et n-n) et le *résumé narrativisé* des unités du niveau de l'activité scolaire (n-n-n) : « l'étiquetage des niveaux n et n-n prend la forme nominale d'un verbe; ce dernier renvoie à l'action que l'enseignant propose aux élèves » (Dolz et al., 2006, p. 186). En d'autres termes, on trouve à ces niveaux l'objet structurant l'activité sous forme d'une action réalisée par l'élève. Le niveau n-n-n, sur lequel les chercheurs doivent d'abord travailler, prend quant à lui la forme d'un « texte rédigé sous la forme d'un récit qui crée une cohérence entre les éléments retenus, pour faciliter la compréhension d'un lecteur n'ayant pas pris connaissance du protocole et voulant avoir rapidement accès aux informations principales » (Dolz et al., 2006, p. 187).

Les chercheurs doivent, au niveau n-n-n, restituer simultanément deux types d'information, le discours de l'enseignant – E – et les chaînes d'action, en veillant à mettre en œuvre quatre principes : « centrage sur l'*activité* de E, les dimensions de l'*objet* traité, l'*objectif* de E, les *moyens* qu'utilise E pour réaliser son objectif » (Dolz et al., 2006, p. 188). Ils procèdent également au repérage des différents niveaux hiérarchiques en lien avec la transcription et l'enregistrement vidéo. La première étape du repérage consiste à inscrire dans le synopsis les pages et les lignes de la transcription auxquelles réfère chaque niveau hiérarchique (ex. : T : p. 2, L. 24 à p. 3, L. 5.) Ensuite, en s'aidant du balisage effectué sur la transcription, les chercheurs procèdent à celui en lien avec l'enregistrement vidéo. L'un des chercheurs visionne la vidéo et inscrit dans le synopsis le découpage en minutes des différentes séquences d'actions dégagées (ex. : V : 4'09-14'44 (10'35)). Le temps indiqué entre parenthèses indique la durée totale du niveau hiérarchique.

Tableau 1

Extrait du synopsis de l'observation 6 (10-12-07), classe de Josée

Niveau	Repères	Matériel	Description	Quoi	Rapport à la culture	Comment
1			Lecture d'une œuvre intégrale			
1-1			Analyse d'un roman commun			
1-1-1	6/7 V : 4'09-14'44 (10'35) T : p. 2. L. 24 à p. 3, L. 5.	Le Grand Meaulnes	Lecture à voix haute du Grand Meaulnes Une élève lit une partie du chapitre puis s'arrête. E interroge ses élèves sur le sens de l'expression <i>battre la contrée</i> et explique le sens de l'expression. Une autre élève poursuit la lecture. E demande aux élèves si quelqu'un d'autre veut poursuivre et poursuit la lecture. E s'interrompt pour demander aux élèves, en précisant qu'il s'agit d'une question de culture générale, d'où proviennent les objets de l'oncle de Meaulnes, soit des poignards ornements et des <i>ouïres soudanaises</i> . Les élèves suggèrent que cela vient de la guerre du Viêt Nam. E les interroge sur <i>soudanaises</i> . Les élèves répondent qu'il s'agit du Soudan et du continent africain. E fait une parenthèse historique sur la colonisation de l'Afrique par la France.	PPDSO-4 : En plénière, lecture à voix haute par deux élèves (E implique la lecture), puis par E. E interrompt la lecture à deux reprises pour questionner les élèves sur le sens de certaines expressions : <i>battre la contrée</i> , <i>ouïres soudanaises</i> .	PPDE-1 : Savoirs lexicaux (sens de certaines expressions), savoirs historiques (colonisation de l'Afrique par la France) et géographiques (Soudan). PIDSu-4 : E souligne qu'elle ouvre une parenthèse à titre de culture générale pour expliquer les <i>ouïres soudanaises</i> . PPDE-5 : Un élève suggère que les <i>ouïres soudanaises</i> viennent du Viêt Nam, mais E ne relève pas.	
1-1-2	6/7 V : 14'45-16'52 (2'07) T : p. 3. L. 5-43.	Le Grand Meaulnes	Rappel de l'action antérieure à la lecture actuelle et questionnement en plénière sur le passage lu E questionne les élèves sur la promesse qu'un personnage a faite à un autre et sur les conséquences de celle-ci. Les élèves siment l'action. E demande également aux élèves pourquoi un personnage a tenté de se suicider. Les élèves répondent. E rappelle l'évolution des relations entre les personnages au fil du roman.	PPDSO-5 : E fait de l'humour. PPDSO-4 : Questionnement en plénière.	PIDSu/PPDSu-3 : E questionne les élèves sur l'attitude de Meaulnes, son pessimisme par rapport à la vie. Les élèves ne réagissent pas vraiment, demeurent silencieux alors que E insiste sur l'idée qu'à vingt ans, Meaulnes s'avère quelque peu pessimiste, que de belles choses peuvent encore lui arriver.	

Tableau 1 (suite)

Niveau	Repères	Matériel	Description	Rapport à la culture	Quoi	Comment
2			Lecture de textes dramatiques			
2-1			Présentation d'éléments théoriques sur le contenu du texte dramatique			
2-1-1	V : 17'55-30'11 (12'16) I : p. 4, L. 5 à p. 7, L. 8.	<i>Manuel</i> , pp. 95.	Présentation des éléments théoriques sur le découpage d'un texte dramatique E demande aux élèves ce qu'ils ont vu comme éléments théoriques sur le texte dramatique jusqu'à maintenant. Les élèves mentionnent qu'ils ont parlé des scènes, des actes. E demande aux élèves si elle leur a parlé des tableaux. Les élèves répondent par la négative. E explique ce qu'est un tableau et le découpage. E explique la fonction du schéma narratif et prend le <i>Bourgeois gentilhomme</i> comme exemple. E explique les différents types de passages dans un texte dramatique et fait des liens avec les autres genres de textes (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif). E dit aux élèves de bien lire les parties ombragées du manuel et précise la matière à examen. Ensuite, E interroge les élèves sur le rythme du texte. Les élèves répondent. E explique ce qu'est le rythme du texte et à quels indices il est possible de reconnaître un rythme rapide ou lent. E lit les exemples de types de rythme dans le manuel. E demande aux élèves de dire si le rythme présenté dans les exemples est rapide ou lent. Les élèves répondent et justifient leur réponse.	PPDE-1 : Savoirs littéraires liés au texte dramatique (thèmes), savoirs langagiers (registres de langue), savoirs historiques (vie de Molière et réception du <i>Bourgeois gentilhomme</i>), savoirs lexicaux (sens de certains mots et expressions). * Il est à noter que ses explications des concepts sont à la fois laconiques, vagues et lacunaires (ex. thèmes). E ne fait que survoler les pages théoriques qui seront à l'étude pour l'examen. Le caractère lacunaire de ses explications est à l'image des explications fournies par le manuel.	PPDS0-4 : E est assis et lit le manuel en apportant des précisions. Il s'agit d'une présentation magistrale entrecoupée de questionnements en plénière. E fait des liens avec ce que les élèves ont vu antérieurement pour situer la théorie (schéma narratif du récit d'aventures, pièces lues les cours précédents, genre de texte vu à la première étape).	PPDE-2 : Les savoirs sont légitimés par leur présence dans le manuel et parle fait qu'ils feront l'objet d'une évaluation à l'examen. PIDSu-5/PIDSu-6 : Il est à noter que c'est la pratique du théâtre plus que l'apport des savoirs sur le théâtre qui semble animer E. Alors que E se montre enthousiaste lorsque les élèves incarnent les personnages des extraits, elle présente ici les savoirs amenés en bloc comme de la « théorie gamifié » à « gôber » et s'excuse du caractère ennuyeux de cette théorie (E juge elle-même négativement ce qu'elle fait, il y a parle fait même peu d'investissement de la part des élèves).

Mentionnons également qu'il est parfois difficile de rendre compte de certains phénomènes qui adviennent en classe par le codage hiérarchique tel que nous l'avons défini plus haut, soit qu'ils se situent entre, en dehors ou encore au-dessus des niveaux. À l'instar du GRAFE, nous désignons ces épisodes dans le synopsis par les termes *intermède*, *transition*, et *insert*. Ces épisodes sont notés en italique et toujours précédés du chiffre 0 pour montrer qu'ils ne se situent pas dans la linéarité des niveaux hiérarchiques proposés.

- Les *intermèdes* correspondent à une rupture totale du fil de la leçon par un événement en dehors de l'objet de l'enseignement (ex. : messages au haut-parleur, accueil des élèves par l'enseignant au début de la classe, visite de la bibliothécaire en classe, etc.).
- Les *transitions* correspondent aux diverses annonces faites par l'enseignant, en général de type rétroactives ou proactives de la période ou de la séquence d'enseignement. Nous distinguons deux types de transition : certaines sont intégrées dans un niveau d'analyse et l'introduisent; dans ce cas, elles sont intégrées au niveau de l'activité scolaire; d'autres se situent à un niveau plus élevé et structurent la séquence ou une partie de la séquence; dans ce cas, elles sont notées dans le niveau 0 et écrites en italique.
- Les *inserts* sont des moments de décrochements du cours de la leçon, mais qui demeurent en relation plus ou moins forte avec l'objet d'enseignement ou la classe de français (ex. généralisation ou exemplification de notions par l'enseignant, projection sur la matière qui sera vue ultérieurement, etc.).

Troisième temps : lorsque les synopsis de chacune des séances observées sont établis et les niveaux englobants identifiés (n et n-n), les chercheurs procèdent au découpage du niveau n-n-n-n de chacun des synopsis en relevant les composantes du rapport à la culture (sur les plans individuel et pédagogique) inférées à partir de l'observation. Le niveau n-n-n-n est construit à partir des trois dimensions du rapport à la culture (subjective, épistémique et sociale) pour chaque forme d'activité menée en classe. Le passage du niveau n-n-n – celui de l'activité observée – au niveau n-n-n-n – celui du rapport à la culture inféré – constitue un travail d'interprétation, essentiellement orienté par notre cadre conceptuel. Ce niveau est une création de notre groupe de recherche, le GRAFE, utilisant ce niveau pour construire des divisions plus fines de l'activité enseignante. L'insertion dans le synopsis des traces du rapport à la culture interprétées à partir des pratiques joue pour nous un rôle très important, parce qu'elle permet de construire un outil complet, qui facilite

la production des portraits des enseignants sous l'angle de leur rapport à la culture.

Pour construire le niveau n-n-n-n, les chercheurs procèdent au codage des données observées en se référant à la grille d'analyse des observations – voir l'Appendice I. Les abréviations pour nommer chacune des catégories du RC se traduisent comme suit : les lettres **PI** et **PP** au début de chacune des catégories désignent le **Plan Individuel** ou le **Plan Pédagogique**; la lettre **D** est employée pour désigner les dimensions, soit **Su** pour Subjectivité, **E** pour Épistémique et **So** pour Sociale. Ces lettres sont suivies du chiffre correspondant à chacune des catégories pour chacune des dimensions.

En outre, compte tenu de la nature différente des données à analyser entre les deux phases de la recherche – l'élaboration des premiers synopsis a permis de définir certaines catégories liées aux pratiques enseignantes qui n'avaient pas émergé des entretiens –, la grille d'analyse des observations ne présente que quelques modifications par rapport à celle employée pour l'analyse des entretiens. La catégorie **PPDSO-4** qui se nommait Rôle de l'enseignant et moyens pédagogiques mis en œuvre pour l'analyse des entretiens est devenue Stratégies didactico-pédagogiques; les catégories suivantes ont émergé au cours de l'élaboration des premiers synopsis : **PPDSu-2** : Critères de sélection et de légitimation des objets culturels, **PPDE-2** : Critères de sélection ou de légitimation des savoirs, **PPDE-5** : Prise en compte des connaissances des élèves ainsi que **PPDSO-5** : Modes d'interaction. Ainsi, les traces du rapport à la culture de l'enseignant sont codées selon la grille d'analyse et indiquées en caractère gras, et sont ensuite décrites de manière à mettre en lumière la façon dont elles se manifestent dans les actions. Pour ce faire, nous avons subdivisé l'analyse du rapport à la culture en deux colonnes : l'une, située à gauche, présente le « comment », c'est-à-dire la description des gestes de l'enseignant, ce qu'il *fait*, et l'autre, à droite, le « quoi », c'est-à-dire la description de ce que l'enseignant *dit* aux élèves (connaissances, actions à réaliser, modes de travail, attitudes, objets de recherche, etc.). Parfois, des notes de travail précédées du signe ☞ sont ajoutées sous des descriptions; ces notes constituent des pistes d'interprétation fortes et sont destinées à commenter le travail ou l'attitude des élèves lorsqu'ils sont révélateurs du rapport à la culture de l'enseignant ou encore à souligner le caractère typique de l'action de l'enseignant en regard de son rapport à la culture.

Ce que nous apprend la production d'un synopsis quant au RC des enseignants

Pour montrer comment l'élaboration de synopsis nous permet de comprendre la façon dont le rapport à la culture des enseignants observés se manifeste dans

leurs pratiques enseignantes, nous analyserons maintenant un exemple concret – déjà abordé dans le Tableau 1. L’enseignante – Josée –, filmée dans les semaines qui précédaient les vacances de Noël, nous a reçus dans sa classe au moment où elle mettait en place une séquence d’enseignement sur le théâtre, les élèves devant jouer au retour des vacances des Fêtes une scène d’une pièce de théâtre qu’ils auront eux-mêmes choisie. En deux mots, précisons que cette enseignante d’expérience suit une structure très organisée qui se répète à peu de choses près dans chacune des leçons que nous avons observées : lecture collective à voix haute du roman *Le Grand Meaulnes*; travail dans le manuel sur des exercices visant l’apprentissage de notions sur le théâtre; exercices de vocabulaire; exercices de syntaxe – pronoms relatifs – en toute fin de séance – 5 à 10 minutes.

La forme tabulaire comme révélateur d’une matrice disciplinaire

Le synopsis, parce qu’il est découpé en niveaux hiérarchiques sous une forme tabulaire, permet de repérer aisément l’organisation – et la répétition – des différents objets disciplinaires. Dans la classe de Josée, les niveaux supérieurs « n » se succèdent dans un ordre systématique et ne s’intègrent jamais les uns aux autres – d’autres synopsis sont beaucoup plus difficiles à définir parce que les objets disciplinaires s’y fondent les uns aux autres, la lecture d’un conte merveilleux traditionnel par exemple mêlant des activités d’écriture créative, des débats interprétatifs, des exercices de grammaire, de lexique, etc. Ainsi, la présentation tabulaire nous permet de voir que les niveaux supérieurs « Lecture d’une œuvre intégrale », « Travail sur le vocabulaire », « Lecture de textes dramatiques » et « Travail sur la grammaire » se succèdent de façon cloisonnée sans jamais s’imbriquer. Certes la lecture du *Grand Meaulnes* donne bien lieu à quelques questionnements de nature lexicale, mais jamais les activités d’apprentissage systématique sur le lexique ne s’inscrivent dans le travail sur le roman ou le théâtre. De la même façon, les apprentissages grammaticaux viennent après le travail sur le roman ou sur le théâtre et ne s’en inspirent jamais. La présentation tabulaire du synopsis, notamment par la numérotation des objets disciplinaires et des niveaux hiérarchiques qui les subdivisent, rend ainsi manifeste le caractère cloisonné de l’enseignement de Josée, c’est-à-dire que chaque objet disciplinaire est traité indépendamment, sans articulation par exemple des activités d’écriture à la lecture d’une œuvre intégrale, à l’apprentissage de notions sur le théâtre ou au travail sur les règles qui régissent l’emploi du pronom relatif, même si ces dernières sont enseignées parce que les élèves commettent trop d’erreurs en les utilisant dans leurs rédactions – aux dires de Josée. Le tableau du synopsis présente alors un aperçu des objets disciplinaires travaillés aussi clair qu’une table des matières, parce que jamais l’objet n°2, par exemple, ne s’imbrique dans l’objet n°1. Nous obtenons la

séquence suivante pour la première séance observée en ce qui concerne les activités (n-n-n) :

- 1-1-1 Remise en contexte de l'action du roman.
- 1-1-2 Lecture à voix haute du *Grand Meaulnes*.
- 2-1-1 Travail en plénière sur des mots associés à des mets traditionnels de différents pays.
- 3-1-1 Lecture de l'introduction du texte dramatique dans le manuel.
- 1-2-1 Présentation du document d'analyse du roman à lire individuellement³.

Le synopsis permet aussi d'apprécier la récurrence des activités menées par Josée autour de chaque objet d'enseignement au cours des sept séances observées. Les activités sur la lecture du *Grand Meaulnes* se divisent généralement comme suit :

- n : 1- Lecture d'une œuvre intégrale.
- n-n : 1-1 Lecture d'un roman commun.
- n-n-n : 1-1-1 Remise en contexte.
- n-n-n : 1-1-2 Lecture à voix haute ou individuelle.
- n-n-n : 1-1-3 Questionnement en plénière.

Si la lecture collective se répète au cours des sept leçons observées, la remise en contexte est reprise aux leçons n^{os} 1-3-4, et le questionnement en plénière, aux leçons n^{os} 2-3-5-6, encore une fois sans qu'aucun autre sous-domaine de la classe de français – écriture, grammaire, etc. – ne vienne s'y greffer. La matrice disciplinaire à l'œuvre dans un tel découpage des objets disciplinaires traduit une conception cloisonnée de la discipline scolaire française, et ce, pour deux raisons : si les activités suivent une matrice récurrente, celle-ci n'est perturbée d'aucune façon par l'intégration d'autres objets ou d'autres activités.

Le synopsis rend manifeste une autre forme de cloisonnement, celle-là perceptible dans l'analyse du rapport à la culture, aux niveaux de découpage n-n-n-n, qui découlent des activités décrites au niveau n-n-n. Les manifestations du rapport à la culture de Josée dans la forme du synopsis – tant sur le plan de son propre rapport à la culture que dans la prise en compte du RC de ses élèves – traduisent une faible relation entre les dimensions du RC, plus particulièrement en ce qui regarde la dimension épistémique, soit la place des savoirs dans son enseignement. En clair, les colonnes de droite du tableau où apparaissent les traces du RC de Josée mettent en évidence l'importance de la relation pédagogique, Josée veillant à maintenir une relation toujours très

cordiale et chaleureuse avec ses élèves. À ce sujet, la catégorie PPDSO-5, Modes d'interaction, montre fréquemment comment la relation humaine occupe une place prépondérante dans ses pratiques enseignantes; l'extrait de synopsis suivant, tiré de la colonne « Comment » de l'analyse du RC de Josée, s'inscrit dans le cadre d'une leçon sur le vocabulaire, à l'aide d'un exercice « Enrichissons notre vocabulaire » de la revue populaire *Reader's Digest* :

PPDSO-5 : E lit la feuille jaune avec intonation, fait des blagues et rit de bon cœur de celles des élèves (« un bavarois fait baver »), ironise pour récupérer l'attention des élèves dissidents (« Ça vous excite de parler des desserts! ») et en apostrophe certains dans le fil de son discours (« Mon Dieu, quelle belle phrase. N'est-ce pas, Michel! »), appelle les élèves « mon cher », « ma chère », E a des expressions faciales éloquentes (Observation 1, 27'20" à 46'52").

Les élèves de Josée apprécient beaucoup également la façon dont elle donne vie aux textes qu'elle lit, lui demandant souvent qu'elle lise elle-même à voix haute le chapitre du *Grand Meaulnes* qu'ils devaient lire individuellement en silence – ils veulent entendre « sa belle voix » (Observation 1). La catégorie PPDSU-5, Aspects psychoaffectifs de l'élève, apparaît ainsi souvent dans la colonne « Comment » du synopsis aux côtés de la catégorie PPDSO-5, Modes d'interaction, double-codage qui indique en quelque sorte que l'affectivité occupe une place importante dans la pédagogie de Josée :

PPDSO-5/PPDSU-5 : E fait de l'humour, rit de bon cœur aux plaisanteries des élèves, E souligne la qualité de la lecture des élèves et les encourage à se mettre dans la peau de leurs personnages.

☞ *Les élèves veulent jouer les extraits, ils écoutent religieusement la lecture de leurs pairs.*

PPDSU-1 : E engage les élèves dans la pratique du théâtre (Observation 3, 28'17" à 31'05").

Ce qui ressort de cet extrait, c'est l'engagement des élèves dans une pratique culturelle qui est significative à leurs yeux, parce qu'ils y trouvent un intérêt affectif, un plaisir manifeste à participer et à écouter leurs camarades lire l'extrait. La catégorie PPDSU-5, Aspects psychoaffectifs de l'élève, apparaît alors aux côtés de la catégorie PPDSU-1, Pratiques culturelles de l'élève. Cet engagement des élèves provient en grande partie de l'action de l'enseignante, analyse que soulignent clairement les codes apparaissant dans la colonne « Comment » du RC. Josée met alors ses élèves en activité, dans une pratique sociale de référence (Martinand, 2001) qui leur donne l'impression de toucher à du « vrai » théâtre – même s'ils restent tout à fait conscients que

l'activité n'est qu'une fiction de théâtre puisqu'elle ne couvre qu'un extrait et se limite au cadre de la leçon, en classe. Néanmoins, retenons que le caractère significatif d'une telle pratique apparaît à travers la conjonction des codes liés à l'affectivité des élèves, à leurs pratiques culturelles et aux connaissances en jeu – ici les didascalies –, PPDE-1, Nature des savoirs convoqués en classe.

En revanche, d'autres activités sur le théâtre menées à l'aide du manuel ne présentent pas une telle configuration des composantes du RC des élèves. Au cours de la même observation, la 3^e, Josée poursuit le travail sur le théâtre en suivant scrupuleusement les activités prescrites par le manuel. Le synopsis présente en détail l'activité et les dimensions du rapport à la culture impliquées (voir Tableau 2).

Les stratégies didactico-pédagogiques, marquées dans la colonne « Comment » du RC par le code PPDSO-4, ne font référence à aucun engagement des élèves, même si Josée continue à user d'humour pour animer l'activité. Le synopsis indique un certain désengagement des élèves qui s'observe dans les bandes vidéo : on ne trouve pas dans l'activité menée à l'aide du manuel de traces de réflexivité – PPDSu-3, Réflexivité de l'élève. Les élèves attribuent manifestement peu d'intérêt – et de sens – à ces apprentissages, peut-être parce que leur finalité est peu définie – elle est en fait liée à l'interprétation d'un extrait d'une pièce de théâtre, qui se fera plus d'un mois après l'apprentissage des notions. La forme du synopsis montre alors l'isolement des aspects épistémiques dans la colonne « Quoi » du RC et leur non-articulation au travail réflexif des élèves ou à leur engagement affectif ou axiologique – la valeur de la tâche. Le symbole « ☞ » laissé par les chercheurs dans le synopsis en guise de piste interprétative constitue un autre repère visuel qui facilite le traitement postérieur des données par l'équipe de recherche, en clarifiant notamment le lien entre les différentes catégories du RC analysées. Ici, le « ☞ » propose un lien entre l'engagement intellectuel des élèves et leur désintérêt manifeste pour les connaissances en jeu dans l'activité.

À propos de l'activité suivante (Observation 3, 47'52" à 49'45"), au cours de laquelle un élève entreprend la lecture à voix haute de la présentation des notions à apprendre, les chercheurs ont mené l'analyse suivante, dans la colonne « Quoi » du RC :

PPDE-2 : E prend la théorie dans le manuel. Elle souligne que les pages théoriques du manuel sont importantes pour la compréhension de lecture à la fin de l'étape.

☞ *La légitimité des savoirs est ici justifiée par leur valeur scolaire en fonction des objectifs du manuel.*

Tableau 2
Extrait du synopsis de l'observation 3

Description	Rapport à la culture	
	Comment	Quoi
<p>2-1-9 Travail sur des notions de paratexte liées au texte dramatique.</p> <p>Un élève lit une question du manuel. E répète la question et demande à toute la classe d'y répondre. Les élèves avancent des pistes de réponse et E répond aux questions, tout en fournissant des précisions en lien avec les pistes fournies par les élèves. Les notions suivantes sont ainsi abordées : le sens du titre de la pièce, le rôle de la note accompagnant le titre, les descriptions des liens entre les personnages, les indications sur le nombre de personnages, le genre de la pièce (comédie-ballet), les indications sur le lieu et la manière de repérer le personnage principal d'une pièce. (Observation 3, 38'17" à 47'08")</p>	<p>PPDSO-5 : E fait de l'humour, questionne les élèves, approuve la bonne réponse et la souligne.</p> <p>PPDSO-4 : E se conforme à la démarche prescrite par le manuel. Par ailleurs, elle oriente les réponses des élèves vers celle qu'elle souhaite obtenir (« Vous pensez trop loin! ») et ignore également, quand les élèves avancent des hypothèses, les réponses autres que celle qu'elle veut entendre. Les élèves écoutent, ils ne prennent pas de notes.</p> <p>☞ <i>On pourrait dire, à la lumière de ce qui précède, que E engage peu les élèves dans cette activité qui offre peu de défis intellectuels</i> (« Vous pensez trop loin! »)</p> <p>PIDSU-1 : E introduit des considérations qui témoignent de sa connaissance pratique du théâtre : ratio personnages-comédiens, non-obligation du metteur en scène devant les indications contenues dans les didascalies.</p>	<p>PPDE-1 : Savoirs de nature lexicale (sens de <i>comédie-ballet</i>) et savoirs liés au texte dramatique : sens du titre de la pièce, rôle de la note accompagnant le titre, descriptions des liens entre les personnages, indications sur le nombre de personnages, le genre de la pièce (comédie-ballet), indications sur le lieu et la manière de repérer le personnage principal d'une pièce. E précise le rôle du paratexte (fournir des indications au metteur en scène et permettre aux comédiens de jouer),</p> <p>PPDE-2 : Les notions vues sont prescrites par le manuel.</p>

La catégorie PPDE-2, Critères de sélection ou de légitimation des savoirs, sert à identifier les critères que se donnent les enseignants pour sélectionner les savoirs devant être maîtrisés par les élèves. Les nombreuses analyses convergentes dans les synopsis de Josée corroborent nos observations antérieures au sujet du caractère cloisonné de son enseignement : le choix des connaissances sur le théâtre n'est pas lié à une pratique sociale de référence – le jeu, même aux fins d'évaluation scolaire –, il vise plutôt l'apprentissage de notions qui seront à l'examen et est subordonné à la séquence du manuel utilisé en classe⁴ : « **PPDE-3** : Vers 56' E confirme que les questions permettront d'utiliser la théorie, "d'appliquer les connaissances" (pas de mieux lire) » (Observation 7, 54'50" à 1h00'39"). La catégorie PPDE-3 renvoie aux rôles des savoirs en classe; la remarque des chercheurs laissée ici dans le synopsis et les paroles de Josée rapportées montrent la finalité des activités menées dans le manuel. La forme tabulaire du synopsis rend alors visuellement manifeste l'isolement de la dimension épistémique.

Si le cloisonnement des savoirs dans les pratiques enseignantes de Josée ressort à travers l'analyse qui vient d'être présentée au sujet des activités sur le théâtre, elle apparaît de façon explicite dans son propre discours. Les catégories renvoyant à la dimension épistémique du RC sont isolées des aspects subjectifs dans la colonne « Comment » du Tableau 1 – l'affectivité ou la réflexivité est peu ou pas sollicitée –, les paroles de Josée dans ce passage étayant notre analyse, ce que met en évidence la colonne « Quoi » :

PIDSu-5/PIDSu-6 : Il est à noter que c'est la pratique du théâtre plus que l'apport des savoirs sur le théâtre qui semble animer E. Alors que E se montre enthousiaste lorsque les élèves incarnent les personnages des extraits, elle présente ici les savoirs amenés en bloc comme de la « théorie garrochée » à « gober » et s'excuse du caractère ennuyeux de cette théorie (E juge elle-même négativement ce qu'elle fait, il y a par le fait même peu d'investissement de la part des élèves⁵) (Observation 6, 17'55" à 30'11").

En utilisant un code renvoyant au plan individuel du RC de Josée – les aspects psychoaffectifs et axiologiques de son propre RC –, les chercheurs ont voulu mettre en évidence le fait qu'elle semble plus animée par les activités qui mettent les élèves en action que par celles qui se limitent à l'apprentissage de notions. C'est pourquoi ils ont retenu dans le synopsis les paroles de Josée qui expriment on ne peut plus clairement la relation qu'elle construit entre les élèves et le savoir dans son enseignement : les expressions péjoratives *garrochée* et *gober* de même que les excuses qu'elle prononce au sujet du

« caractère ennuyeux de cette théorie » ne sont pas pour valoriser la pertinence de cette dernière aux yeux des élèves. L’outil du synopsis met clairement en évidence cette mise à l’écart, voire cette disqualification, des savoirs dans la formation culturelle des élèves.

La construction du synopsis permet en outre de mettre en lumière la fréquence de certaines catégories du rapport à la culture et leur association à un type d’objets disciplinaires en particulier. C’est le cas de la réflexivité des élèves (PPDSu-3) qui est sollicitée de façon soutenue uniquement lors des plénières autour de la lecture collective du *Grand Meaulnes*. À cet effet, nous ne rangeons pas dans la catégorie Réflexivité de l’élève des échanges où l’enseignante ne sollicite que des réponses brèves, à l’aide de questions fermées, sans exiger d’explicitation de la part des élèves. L’activité réflexive implique plutôt la construction d’un raisonnement – réaction, explication de la compréhension ou de l’interprétation – autour d’un fait de langue, d’un genre textuel, d’un phénomène littéraire, etc. Josée profite de ces échanges après la lecture collective pour interroger les élèves sur leur compréhension de l’extrait qui vient d’être lu : « PPDSu-3 : E demande aux élèves de faire des liens entre les personnages, de situer l’action lue par rapport à l’ensemble du roman et de se représenter les conséquences de cette action pour la suite du roman » (Observation 5, 16’54” à 19’12”). Ce sont les seuls moments pendant nos sept observations où nous avons vu les élèves s’engager dans une réflexion qui, manifestement, les stimulait, parce qu’elle les plongeait dans une véritable pratique sociale de référence, la discussion autour de la compréhension d’un roman. Ces échanges surviennent aussi avant la lecture, pour remettre en contexte les chapitres lus aux cours précédents :

PPDSu-3 : E fait appel aux souvenirs des élèves pour situer l’action et faire le point sur celle-ci avant d’entreprendre la lecture du passage. Les élèves mentionnent des bribes d’informations et doivent retracer la cause de l’état psychologique du personnage (Observation 3, 3’31” à 4’15”).

Après avoir lu pendant 10 minutes à voix haute le chapitre du jour, Josée reprend les échanges en mettant les élèves à contribution :

PPDSu-3 : E demande aux élèves de réfléchir sur la fonction du passage descriptif de la baignade dans l’économie du roman. Une élève répond qu’il s’agit d’une présentation du vécu, E enchaîne en expliquant qu’il s’agit d’une description de la vie des jeunes gens de l’époque (Observation 3, 14’09” à 15’41”).

Certes ces épisodes d’échanges réflexifs sont brefs – ils peuvent durer de 45 secondes à 2 minutes 20 secondes –, mais ils représentent

vraisemblablement pour les élèves des moments forts des cours de français si l'on en croit leur participation et leur volonté de participer aux échanges qui sont nettement plus prononcées que dans les autres activités.

L'analyse des observations et sa traduction dans le synopsis ne révèlent aucune trace d'une activité réflexive soutenue dans le travail sur le théâtre à l'aide du manuel ni dans les exercices grammaticaux sur le choix des pronoms relatifs. Tout au plus, dans ces activités, les élèves sont-ils invités à fournir la bonne réponse attendue par l'enseignante sans que celle-ci ne leur demande d'expliquer pour quelles raisons par exemple il convient de mettre un « qui » dans une phrase, la seule mention du « qui » étant acceptée. Dans le cas de ces exercices grammaticaux, Josée fait une lecture rapide des encadrés théoriques apparaissant dans les feuilles polycopiées remises aux élèves et tient pour acquis que cette lecture suffit pour que les élèves puissent répondre aux questions. Les activités grammaticales ne donnent ainsi lieu à aucun échange entre l'enseignante et les élèves où ceux-ci seraient amenés à étudier un phénomène langagier en observant des cas concrets et en tentant de dégager en l'occurrence les règles de fonctionnement des pronoms relatifs les plus usuels. La dimension épistémique du RC est ici coupée de la subjectivité des élèves, autant sur le plan de la réflexivité que des pratiques d'écriture ou des manipulations syntaxiques – déplacer des éléments de la phrase, les remplacer par leur antécédent syntaxique, etc.

Conclusion

Le synopsis est un outil méthodologique qui présente l'avantage de réduire la masse considérable des données recueillies au cours de l'observation vidéo en un texte organisé, de dimension raisonnable. Dans cette optique, il n'est pas particulier à l'analyse de pratiques enseignantes, encore moins à l'analyse du rapport à la culture des enseignants. Il peut être utilisé pour le traitement de données issues d'autres domaines, en fonction d'autres cadres théoriques ou conceptuels qui jouent un rôle central dans le découpage et la hiérarchisation des épisodes retenus. Comme le GRAFE, nous avons choisi comme point de focalisation les objets enseignés dans la classe de français, parce que nous adoptons une perspective didactique pour analyser la relation entre des objets disciplinaires de la classe de français et la formation culturelle des élèves. Ce choix est conforme à nos objectifs de recherche, mais ne saurait nécessairement convenir par exemple à des études à caractère psychosocial ou sociologique. Ainsi, si le synopsis permet d'étudier une foule de contextes complexes qui doivent être réduits pour être analysés, les éléments sur lesquels se concentre le chercheur pour effectuer ce découpage sont spécifiques. Plus ces éléments sont choisis avec soin et en fonction des questions de recherche, plus le synopsis

offre des pistes fécondes pour interpréter des données qui sont réduites et regroupées en fonction d'une logique propre à l'étude menée.

Toutefois, la production d'un synopsis provoque inévitablement des pertes importantes d'informations. Le découpage s'effectue à partir du filtre de notre cadre théorique, celui du rapport à la culture : nous cherchons dans les activités enseignantes des traces de la culture à travers l'enseignement et l'apprentissage des contenus de la classe de français. C'est donc dire que notre regard sur les gestes des enseignants est fortement conditionné par l'impact que ceux-ci pourraient avoir sur le rapport à la culture des élèves. Nous écartons ainsi de notre analyse quantité d'informations qui ont trait par exemple au découpage des objets disciplinaires, aux progressions adoptées, toutes des considérations qui sont au cœur de l'étude du GRAFE.

Mais ces choix théoriques et méthodologiques ne constituent pas à notre avis des problèmes suffisants pour rejeter le synopsis comme outil méthodologique. Il nous permet de faire une lecture nuancée, contrastée de l'activité enseignante en mettant au jour des relations entre les différentes dimensions du RC; il permet de séparer les composantes des pratiques enseignantes et de les recomposer pour analyser leurs relations avec le RC, ce qu'il n'est pas possible de faire à partir de la masse brute des discours et des gestes. Certes sa création représente un travail colossal pour une équipe de recherche, mais la centaine d'heures que demande l'écriture d'un synopsis est à nos yeux le prix à payer pour trouver un grain approprié dans le compte rendu de nos données de recherche entre le retour continuels aux bandes vidéo et le résumé succinct des activités observées. En somme, il s'agit d'un outil qui sert d'intermédiaire entre la masse brute des données d'observation recueillies en classe et l'analyse du rapport à la culture des enseignants à l'œuvre dans leurs pratiques enseignantes.

Notes

¹ Cette recherche est financé par le Conseil de Recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

² Les enseignants devaient répondre en à peu près une page aux deux questions suivantes : Que représente la culture pour vous? Quel est selon vous le rôle de l'enseignant dans le développement du rapport à la culture des élèves?

³ L'objet 1 portant sur la lecture d'une œuvre intégrale, nous avons distingué au niveau n-n deux composantes : 1-1 Lecture d'un roman commun et 1-2 Lecture individuelle d'un roman. Cette dernière activité survient à la toute fin du premier cours, à 11 minutes de la fin.

⁴ Certes, au moment de l'entretien d'explication, quand elle a été invitée à décrire cette séquence au terme des observations, Josée a affirmé être « esclave du manuel » à ce point parce qu'elle devait plonger l'année suivante dans le nouveau programme de

français – à l’automne 2008 – et qu’elle ne pouvait se permettre d’inventer de nouvelles activités qui ne survivraient pas à l’année scolaire en cours. Malgré cette réserve exprimée par l’enseignante au sujet de ses pratiques, il reste pour nous, eu égard à la mise en œuvre du rapport à la culture en classe, que son enseignement sollicite manifestement peu l’engagement intellectuel des élèves et qu’il les amène peu à intégrer dans leur rapport à la culture de nouvelles pratiques culturelles nourries de savoirs institutionnalisés.

⁵ « Alors e.e., je m’excuse, ce matin j’ai l’air d’être une garrocheuse de théorie (rire). C’est ce que je suis ce matin. Ok, on regarde ça ensemble. J’aimerais ça avoir votre attention pis ça y’a des questions, ne vous gênez pas. Mais il va y avoir beaucoup de théorie ce matin, mais je ne vous demande pas de gober ça là, sans rien dire. » (Transcription 6, p. 7, L. 11-15).

Références

- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l’effet-maître et l’étude des pratiques enseignantes. Dans M. Bru, & J.-J. Maurice (Éds), *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles* (pp. 35-52). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 281-299). Paris : L’Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d’une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l’étude des pratiques d’enseignements : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. Dans Y. Lenoir (Éd.), *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques* (pp. 11-28). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M. J. Perrin Glorian, & Y. Reuter (Éds), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d’Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dumont, F. (1996). *Le lieu de l’homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines : les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles : De Boek & Duculot.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A. A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. Dans Y. Lenoir (Éd.), *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques* (pp. 61-75). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

Erick Falardeau est professeur de didactique du français à l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'articulation de l'approche culturelle de l'enseignement à l'enseignement du français; il s'intéresse aussi à l'évaluation de la lecture au secondaire ainsi qu'à l'enseignement de la lecture littéraire.

Denis Simard est professeur à l'Université Laval. Ses travaux portent sur les théories éducatives, la pédagogie et son histoire, l'approche culturelle de l'enseignement et l'herméneutique en éducation. Denis Simard est notamment l'auteur de L'enseignement, profession intellectuelle (en collaboration avec M'hammed Mellouki, 2005); Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture, 2004.

Appendice A

Présentation des éléments de la grille d'analyse des observations et codification
Groupe de Recherche Enseignement et Culture, Université Laval

Plan individuel	
Dimension subjective	Dimension sociale
PIDSu-1 : Pratiques culturelles	PIDS0-1 : Rôle des autres dans le développement culturel
PIDSu-2 : Critères de sélection ou légitimation des objets culturels	PIDS0-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales
PIDSu-3 : Réflexivité	PIDS0-3 : Rôle de l'école
PIDSu-4 : Représentations de la culture	PIDS0-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PIDSu-5 : Aspects psychoaffectifs	
PIDSu-6 : Aspects axiologiques	
PIDSu-7 : Représentations qu'a l'individu de sa propre culture	
Plan pédagogique	
Dimension subjective	Dimension sociale
PPDSu-1 : Pratiques culturelles de l'élève	PPDS0-1 : Rôle des autres dans le développement culturel de l'élève
PPDSu-2 : Critères de sélection ou de légitimation des objets culturels	PPDS0-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales de l'élève
PPDSu-3 : Réflexivité de l'élève	PPDS0-3 : Rôle de l'école pour l'élève
PPDSu-4 : Représentations culturelles de l'élève	PPDS0-4 : Rôle de l'enseignant et stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre
PPDSu-5 : Aspects psychoaffectifs de l'élève	PPDS0-5 : Modes d'interaction
PPDSu-6 : Aspects axiologiques de l'élève	
PPDSu-7 : Représentations qu'a l'enseignant de la culture de l'élève	