

Université de Montréal

**Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les
pratiques pédagogiques des enseignants du 3^e cycle du primaire en
grammaire actuelle**

par
Marie-Hélène Giguère

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Ph. D.
en psychopédagogie-andragogie et didactique

Mai 2015

© Marie-Hélène Giguère, 2015

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée :

Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel des enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle

Présentée par :
Marie-Hélène Giguère

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Mélanie Paré, Présidente-rapporteure

Robert David, Directeur de recherche

Pascale Lefrançois, Co-directrice de recherche

Isabelle Montesinos-Gelet, membre du jury

Marie Nadeau, examinatrice externe

Serge J. Larivée, représentant de la doyenne de la FSE

Résumé

Notre recherche doctorale vise à décrire les effets d'un cercle pédagogique sur les pratiques pédagogiques et didactiques d'enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle. Ce projet s'inscrit dans une recherche plus large intitulée « Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo et permet un partage d'expertise ». Elle vise à éclairer les conditions d'efficacité d'une formation continue sur différentes dimensions du développement professionnel au regard de la formation elle-même et de son effet sur le transfert des pratiques en classe.

Pour y parvenir, nous avons analysé les échanges provenant des cercles pédagogiques vécus durant une année scolaire. Nous avons également analysé deux activités de grammaire, avant et après la formation en grammaire offerte sous forme de capsules. Ces observations en classe ont été captées sur vidéo, dans la classe de 18 enseignants participant à notre expérimentation. Nous avons enfin analysé les réponses des participants à un questionnaire sur leur perception à l'égard du dispositif de formation auquel ils ont participé pendant neuf mois.

Nos analyses montrent qu'un dispositif de formation à la grammaire actuelle qui met au cœur de la formation l'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo soutient le développement du regard professionnel des enseignants dans le contexte du cercle. Ceux-ci observent plus d'interactions et les interprètent mieux, de manière plus approfondie. Nos observations ont également montré que les enseignants développent majoritairement des pratiques dans leur classe, qu'ils développent de nouveaux savoirs en lien avec le cadre théorique de la nouvelle grammaire et qu'ils modifient la vision qu'ils ont de la grammaire actuelle au fil des rencontres.

Cette recherche peut enrichir les connaissances scientifiques sur le développement professionnel et influencer les formateurs d'enseignants de même que les cadres des milieux scolaires pour ajuster l'offre de formation continue afin de la rendre plus efficace.

Mots-clés

Développement professionnel, analyse de pratiques, exemples de pratiques sur vidéo, pratiques pédagogiques, grammaire actuelle, enseignement.

Abstract

This doctoral research aims at describing the effects of the video club device on the teaching practices of teachers of modern grammar in the third cycle of elementary school. It is part of a larger research project entitled "Study of the effects on teachers' teaching practices and student writing skills of a training device for the teaching of modern grammar that incorporates videos of exemplairy practices and allows the sharing of expertise". It aims to clarify the conditions that allow for efficient in-service training on different aspects of professional development with regard to the training itself and its effect on the transfer of effective practices in the classroom.

To achieve this, we analyzed the discussions from video clubs over a whole school year period. We also analyzed the video clips of two grammar activities in grammar, shot before and after training in the classroom of 18 teachers involved in our experiment. Finally, we analyzed the participants' answers to a questionnaire on their perception of the professionnal development device in witch they participated for nine months.

Our analyses show that a training device to modern grammar that centers the training practice on the analysis of examples from video clips supports the development of professional vision of teachers in the context of the video club. They observe more interactions and interpret better, more thoroughly. Our observations also show that most teachers develop practices in their class, develop new knowledge related to the theory of modern grammar and change their vision of modern grammar as the workshops unfold.

This research can enrich scientific knowledge on professional development and influence executives in the school system in offering more efficient in-service training to teachers.

Keywords

Professional development, practice analysis, videos of exemplairy practices, pedagogical practices, modern grammar, teaching.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xiii
Liste des abréviations	xv
Remerciements	xvi
Introduction	1
1. Problématique	5
1.1. Contexte d'émergence de la grammaire actuelle au Québec	5
1.2. Appropriation de la grammaire actuelle par les enseignants	11
1.3. Dispositifs de formation à la grammaire actuelle	17
1.3.1. Codes de correction.....	18
1.3.2. Ateliers sur la grammaire	21
1.3.3. Besoins pour une formation efficace	22
1.3.4. Introduction des exemples de pratiques sur vidéo comme objet d'apprentissage....	25
1.4. Dispositif de groupe d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo susceptible de soutenir le processus d'appropriation de la grammaire actuelle	26
1.5. Question générale de recherche	30
2. Cadre théorique	32
2.1. Principaux concepts liés à l'apprentissage de la grammaire actuelle	32
2.1.1. Description des éléments clés pour le primaire	33
2.1.1.1. Phrase de base.....	33
2.1.1.2. Manipulations syntaxiques.....	37
2.1.1.3. Groupes et fonctions.....	44
2.1.1.4. Classes de mots	46
2.1.2. Description des pratiques efficaces en grammaire actuelle.....	49

2.1.2.1.	Approche inductive.....	50
	<i>La démarche active de découverte (DAD).....</i>	52
	<i>L'apprentissage par l'abstraction</i>	53
	<i>La résolution de problème.....</i>	53
2.1.2.2.	Fragilités mises à jour par la démarche inductive.....	54
2.1.2.3.	Exercices proposés par les didacticiens de la grammaire actuelle	57
	<i>La phrase dictée du jour.....</i>	58
	<i>La dictée zéro faute.....</i>	58
	<i>L'atelier de négociation graphique (ANG).....</i>	59
2.2.	Développement professionnel	62
2.2.1.	Description du concept de développement professionnel.....	62
2.2.2.	Caractéristiques du développement professionnel	64
2.2.2.1.	Développement professionnel endogène	65
	Modèle de développement professionnel des enseignants dans une communauté de pratique	65
2.2.2.2.	Développement professionnel organisationnel.....	78
2.2.2.3.	Effets des dispositifs de développement professionnel sur les apprentissages des enseignants	83
2.2.2.4.	Contextes de formation et d'accompagnement.....	87
	Les communautés d'apprentissage.....	87
	L'usage des exemples de pratiques sur vidéo	89
2.3.	Cercles pédagogiques : description et effets.....	91
3.	Méthodologie.....	105
3.1.	Participants.....	107
3.2.	Contexte de l'étude	108
	3.2.1. Description des neuf rencontres, des thèmes et des exemples de pratiques présentés.....	110
3.3.	Instruments de collecte des données.....	120
3.4.	Traitement et analyse des données	123
	3.4.1. Observations lors des cercles pédagogiques.....	124
	3.4.2. Description de la collecte en contexte d'observations en classe	132
	3.4.3. Description de l'analyse du questionnaire.....	137
3.5.	Forces et limites de la méthodologie.....	137
3.6.	Précautions éthiques	139

4. Résultats	140
4.1. Analyse des cercles pédagogiques	140
4.1.1. Évolution des thèmes abordés par les enseignants	141
4.1.1.1. Analyse des interventions selon les thèmes.....	144
4.1.1.1.1. Rencontre 1.....	145
4.1.1.1.2. Rencontre 2.....	147
4.1.1.1.3. Rencontre 5.....	149
4.1.1.1.4. Rencontre 8.....	151
4.1.1.1.5. Rencontre 9.....	153
4.1.1.2. Analyse du référent des interventions	158
4.1.2. Évolution de la nature de la participation des enseignants.....	167
4.1.2.1. Rencontre 1	170
4.1.2.2. Rencontre 2	172
4.1.2.3. Rencontre 5	173
4.1.2.4. Rencontre 8	174
4.1.2.5. Rencontre 9	176
4.1.3. Évolution des dimensions du modèle <i>Développement professionnel dans une communauté de pratique</i>	178
4.1.4. Évolution de la profondeur des échanges.....	184
4.2. Analyse des pratiques en classe.....	189
4.2.1. Analyse des progrès sur le plan pédagogique.....	190
4.2.1.1. Analyse chez les enseignants.....	191
4.2.1.2. Analyse par indicateur	195
4.2.2. Analyse des progrès sur le plan grammatical	196
4.3 Apport du questionnaire pour appuyer les impressions de progrès.....	201
4.4. Synthèse	209
5. Discussion.....	211
5.1. Diversité des dimensions contributives au développement de l'expertise	212
5.1.1. Équilibre dans l'autorégulation des dimensions du modèle <i>Développement professionnel dans une communauté de pratique (Shulman et Shulman, 2004)</i>	213
5.1.2. Développement du regard professionnel	217
5.2. Recherche d'un lien entre les analyses des cercles et les progrès dans les pratiques en classe	219

5.2.1. Indicateurs de transposition	219
5.2.2. Tension inhérente à l'autoscopie.....	227
5.3. Avantages du cercle pédagogique au regard des formations traditionnelles.....	233
5.4. Retour sur les objectifs de la recherche.....	237
6. Conclusion	239
6.1. Rappel des résultats	240
6.2. Spécificités du cercle pédagogique	244
6.3. Apports de la recherche	247
6.4. Pistes de travail.....	248
Bibliographie.....	250
Annexe 1 : Modèle de récursivité	xvii
Annexe 2 – Principes de bases de la grammaire de la phrase	xviii
Annexe 3 – Horaire des formations	xix
Annexe 4 - Questionnaire.....	xxiii
Annexe 5 – Grille de codage.....	xxxii
Annexe 6 – Exemple d'extrait codé	xxxv
Annexe 7 – Formulaire de consentement pour les enseignants	xxxix
Annexe 8 – Formulaire de consentement pour les parents des élèves	xliii

Liste des tableaux

Tableau I: Utilisation des manipulations syntaxiques.....	39
Tableau II: Classes de mots	48
Tableau III: Typologie des savoirs enseignants.....	72
Tableau IV: Niveaux d'évaluation et de planification du développement professionnel des enseignants.....	84
Tableau V: Neuf lignes directrices pour un processus de changement réussi.....	86
Tableau VI: Facteurs jugés bénéfiques pour les formations en milieu scolaire	102
Tableau VII: Tableau de cohérence de la recherche.....	106
Tableau VIII: Description des neuf rencontres des cercles pédagogiques	111
Tableau IX: Grille de codage initiale des cercles pédagogiques.....	125
Tableau X: Thèmes généraux pour observer les pratiques en classe	133
Tableau XI: Échelle de jugement des pratiques en classe	135
Tableau XII: Thèmes spécifiques pour observer la compétence à enseigner la grammaire	136
Tableau XIII: Grille de codage sur les thèmes.....	143
Tableau XIV: Thèmes selon les groupes - Rencontre 2	148
Tableau XV: Principaux thèmes abordés selon les groupes - Rencontre 9.....	154
Tableau XVI: Référent des interventions sur les pratiques pédagogiques selon les groupes.....	159

Tableau XVII: Évolution du référent des interventions sur le raisonnement grammatical par rencontre et selon les groupes.....	163
Tableau XVIII: Référent des interventions selon les groupes	165
Tableau XIX: Grille de codage sur la nature de la participation	169
Tableau XX: Grille de codage des dimensions du modèle <i>Développement professionnel dans une communauté de pratique</i>	178
Tableau XXI: Dimensions du modèle <i>Développement professionnel dans une communauté de pratique</i> par rencontre.....	179
Tableau XXII: Grille de codage pour les catégories de la profondeur des échanges.....	185
Tableau XXIII: Évolution de la profondeur des échanges par rencontre et selon les groupes	187
Tableau XXIV: Légende pour le codage des observations en classe	190
Tableau XXV: Dimensions d'analyse pédagogiques des pratiques en classe.....	191
Tableau XXVI: Analyse des pratiques pédagogique.....	192
Tableau XXVII: Analyse des pratiques en grammaire.....	198
Tableau XXVIII: Analyse grammaticale détaillée	199
Tableau XXIX: Pratiques déclarées transférées.....	202
Tableau XXX: Nombre d'interventions sur son autoscopie.....	231

Liste des figures

Figure 1: Modèle <i>Développement professionnel dans une communauté de pratique</i>	67
Figure 2: Évolution des thèmes abordés	144
Figure 3: Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 1	146
Figure 4: Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 2	148
Figure 5: Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 5	150
Figure 6: Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 8	152
Figure 7: Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 9	154
Figure 8: Évolution du référent des interventions sur les pratiques pédagogiques par rencontre et selon les groupes	160
Figure 9: Évolution du référent des interventions sur le raisonnement grammatical par rencontre et selon les groupes	164
Figure 10: Nature de la participation - Rencontre 1.....	171
Figure 11: Nature de la participation - Rencontre 2.....	173
Figure 12: Nature de la participation - Rencontre 5.....	174
Figure 13: Nature de la participation - Rencontre 8.....	175
Figure 14: Nature de la participation - Rencontre 9.....	176
Figure 15: Évolution de la nature de la participation	177
Figure 16: Évolution des dimensions du modèle <i>Développement professionnel dans une communauté de pratique</i>	182
Figure 17: Évolution de la profondeur des échanges.....	186

Figure 18: Perception de l'évolution du regard professionnel dans les exemples de pratiques sur vidéo (EPV)205

Figure 19: Perception de l'évolution du regard professionnel en classe206

Liste des abréviations

Abréviation	Signification
CI	Complément indirect du verbe
CP	Complément de la phrase
DAD	Démarche active de découverte
EPV	Exemple de pratiques sur vidéo
FRQSC	Fonds de recherche québécois sur la société et la culture
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
NSDC	<i>National Staff Development Council</i>

Remerciements

Nul ne fait de doctorat seul. Il paraît qu'il faut un village pour élever un enfant; je confirme qu'il faut un village pour supporter un doctorant!

Merci à mes trois chéris qui ont vu leur maman faire ses devoirs soirs après soirs, fin de semaine après fin de semaine, été après été... Oui, mes amours, mon devoir est fini!

Merci à ma maman d'avoir pris le relai des garderies plus souvent qu'à son tour!

Merci à mon papa d'avoir relu mon travail de son œil avisé et avoir encouragé à distance mes efforts, surtout quand ça allait moins bien.

Merci à Sylvain, mon amoureux depuis 20 ans d'avoir pris la relève un soir par semaine pendant presque dix ans pour me permettre d'étudier à la maîtrise et au doctorat et ce, même s'il ne comprenait pas « la chose » (*de l'aquaforme, ça ne te tenterait pas, à la place?*)...

Merci à Pierre Lapointe, Martin Léon, Yann Perreau, Philippe B et Catherine Major d'avoir baigné de poésie mes longs moments de rédaction.

Merci à l'équipe d'Animare pour ses présences professionnelles aux tournages : Olivier, Élisabeth, Maxime, Charles-Robert et à Aziz pour la perche!

Merci à Isabelle Plante, Catherine Turcotte, Isabelle Gauvin, Marie-Hélène Forget et Florian Meyer pour leurs sages conseils universitaires.

Merci à Laure Ghilain d'avoir retranscrit les cercles! Cette somme de travail m'a permis de me maintenir à flot et de ne pas couler en chemin!

Merci aux enseignantes qui ont accepté de participer aux quatre groupes de travail avec les contraintes que la recherche leur a imposées. Je souhaite sincèrement que le gain en a valu l'investissement, même avec le recul.

Merci à ma co-directrice, Pascale, d'avoir soutenu mon travail, principalement au moment de la rédaction et des nombreuses relectures. Merci pour ta rigueur, merci pour les conversations passionnantes sur la grammaire!

Enfin, un merci inestimable à mon directeur, Robert, sans qui rien de tout cela n'aurait eu lieu. Merci d'avoir cru en mes capacités, d'avoir contribué à développer ce qui sommeillait en moi et de m'avoir soutenue durant tout ce long processus. Merci pour les multiples révisions et suggestions qui ont permis de développer à la fois ma pensée et mon style d'écriture. Merci d'avoir développé mon propre regard professionnel sur mon travail et de m'avoir permis de transférer mes savoirs dans ma pratique grâce à l'ajustement de ma vision professionnelle.

Il n'existe rien de constant si ce n'est le changement.

Bouddha

Introduction

Afin de répondre aux exigences de la société du XXI^e siècle et de prendre en considération les nouveaux savoirs sur l'apprentissage, le système d'éducation québécois a rénové son curriculum au début des années 2000. Ce programme de formation s'est vu attribuer les noms de « Renouveau pédagogique » ou encore « Réforme ». Ce changement, nécessaire et souhaité par plusieurs acteurs du monde de l'éducation, a permis de mettre en place dans les écoles un enseignement axé sur le développement de compétences. En effet, les élèves sont désormais conviés à mobiliser leurs connaissances et l'ensemble de leurs ressources dans des contextes complexes et diversifiés. Ce changement dans les programmes de formation se justifie par les exigences de plus en plus élevées de la société actuelle et du monde du travail en mouvance dans lequel nous vivons.

Le changement d'un programme par objectifs vers un programme par compétences ne s'est toutefois pas fait sans heurts. L'enseignement ainsi que l'évaluation ont dû être repensés. Cependant, au cœur des préoccupations est toujours demeurée la réussite des élèves. Plusieurs se sont inquiétés de savoir si les élèves parviendraient à mieux réussir dans ce nouveau cadre que dans le contexte des anciens programmes. Cette préoccupation touche en particulier le domaine du français qui voit d'année en année ses résultats publiés (et décriés) sur la place publique. Les taux de réussite, en écriture particulièrement, occasionnent invariablement des débats sur la qualité de la langue au Québec.

Dans le contexte du Renouveau pédagogique, la compétence « Écrire des textes variés » a remis en question plusieurs pratiques pédagogiques établies par la tradition scolaire en enseignement de l'écriture. Le contexte de développement de compétence invite désormais les élèves et les enseignants à s'attarder davantage au processus d'apprentissage et au transfert en situation de communication que les activités pédagogiques traditionnellement vécues.

Au-delà du besoin de rénover les pratiques pédagogiques et didactiques¹ en écriture, le besoin d'expliquer autrement le fonctionnement de la langue est apparu au Québec, comme dans la francophonie, bien avant le Renouveau pédagogique. En effet, dès les années 1970, l'enseignement de la langue se modifiait pour tenter de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves. La langue devenait une « langue-fonction » plutôt qu'une « langue-objet » : elle prenait sa place dans une situation de communication (apprendre la langue par son usage) plutôt que de demeurer un savoir cloisonné (apprendre sur la langue) (Nadeau et Fisher, 2006).

À partir des années 1960, sous l'influence de la linguistique et des progrès dans l'enseignement des langues étrangères, on prend conscience que l'enseignement du français est trop tourné vers l'acquisition de connaissances sur la langue au détriment de la capacité à l'utiliser. On souhaite donc que l'habileté à communiquer devienne l'objectif de l'enseignement, à l'écrit comme à l'oral. (Nadeau et Fisher, 2006, p. 44)

Depuis les années 60, les savoirs sur l'apprentissage ont progressé. Les connaissances grammaticales enseignées comme des « trucs » ont montré leur inefficacité à améliorer la compétence à écrire des élèves. Cependant, l'enseignement des « recettes » sont demeurées bien ancrés dans les pratiques régulières de la classe, en partie en raison de la forte tradition scolaire qui règne dans les écoles québécoises (Chartrand, 2011).

Également, les recherches en linguistique ont suivi le courant de la grammaire générative et transformationnelle amorcé dans les années 50. L'enseignement prescrit dans les programmes d'études de français au Québec représente une transposition didactique de cette théorie que d'aucuns ont nommé « nouvelle grammaire », « grammaire actuelle », « grammaire moderne » ou encore « grammaire renouvelée ».

Or, pour parvenir à transformer les savoirs en grammaire et les pratiques pédagogiques en écriture des enseignants, il importe de prévoir des dispositifs de développement professionnel efficaces. Encore une fois, tout comme la tradition de l'enseignement de

¹ L'expression « pratiques pédagogiques » employée dans cette thèse inclut l'aspect de pratiques ou décisions didactiques, à moins d'une précision contraire.

l'écriture est tenace, les dispositifs généralement mis en œuvre pour soutenir le développement professionnel n'offrent pas non plus les conditions optimales pour atteindre l'ensemble des changements envisagés. En effet, des présentations magistrales, ponctuelles, à de grands groupes, ne sont pas, par expérience, les formations les plus opérantes dans un contexte où on souhaite une transposition des savoirs et des pratiques. Les groupes favorisant les échanges et la régularité des rencontres semblent avoir plus d'effets sur le développement de pratiques (Arpin et Capra, 2008; NSDC, 2009; Fullan, 2007b; Hattie, 2009, Lafortune, 2008; Savoie-Zajc et al., 2011). C'est pourquoi la présente recherche porte sur les cercles pédagogiques, un dispositif de formation intégrant l'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo et des capsules de formation qui guident le travail d'analyse.

Le premier chapitre porte sur l'énoncé des composantes de la problématique. Nous abordons d'abord le contexte dans lequel les programmes de formation se sont succédé, puis l'apparition de la grammaire actuelle dans ces programmes et de la résistance des enseignants à apprendre une « grammaire seconde » en formation continue. Ensuite, nous traitons des conditions du développement professionnel actuel pour conclure sur la nécessité de rénover les formations en grammaire pour parvenir à ajuster les pratiques efficacement.

Le second chapitre expose d'abord les composantes clés de la grammaire actuelle, celles qui doivent être mises de l'avant en priorité dans le cadre d'une formation en faisant ressortir les difficultés qu'elles dressent. Ensuite, nous présentons les cercles pédagogiques en traitant des liens qui les unissent aux pratiques reconnues efficaces dans le cadre d'un développement professionnel profitable.

Le chapitre trois présente la méthodologie établie pour parvenir à observer les effets des cercles pédagogiques sur le regard professionnel des enseignants lors des cercles pédagogiques et sur les pratiques des enseignants en classe. Des données ont été recueillies avant et après les rencontres au cours d'une même année scolaire dans la classe des participants. De plus, les cercles eux-mêmes ont été analysés afin de tenter

d'observer la nature de l'évolution du regard professionnel des enseignants participant au cercle pédagogique.

Le quatrième chapitre décrit les constats effectués à la suite des analyses sur les cercles pédagogiques, sur les pratiques en classe et de l'analyse du questionnaire.

Le chapitre cinq tente de décrire la diversité des parcours observés dans les analyses. Il tente également d'établir des liens entre la participation au cercle pédagogique et les progrès constatés en salle de classe. Il précise les avantages observés de ce dispositif de formation au regard de formations plus traditionnelles et il énonce les spécificités du cercle pédagogique de même qu'il propose des pistes de développement. Il nous permet de répondre aux questions de la présente recherche.

Nous terminons cette thèse par une synthèse des résultats et en proposant des pistes pour des recherches futures. Nous tentons aussi de dégager des recommandations pour les milieux de pratique.

1. Problématique

Ce chapitre expose la problématique à l'origine de la présente recherche. Nous présentons tout d'abord le contexte d'émergence de la grammaire actuelle au Québec, son intégration dans les programmes de formation et le travail d'appropriation dans les écoles québécoises. Nous décrivons notamment les ruptures apparues dans l'enseignement et dans les savoirs et l'enseignement en grammaire entre le primaire et le secondaire. Puis, nous examinons les difficultés que pose l'apprentissage de la grammaire actuelle et des pratiques pédagogiques qu'elle sous-tend pour des enseignants. Ensuite, nous exposons les éléments problématiques liés au développement professionnel en grammaire, et nous terminons par notre questionnement au sujet de l'exploitation des exemples de pratique sur vidéo dans un contexte de formation continue comme piste d'intervention pour pallier les difficultés inhérentes liées aux formations traditionnelles.

1.1. Contexte d'émergence de la grammaire actuelle au Québec

Cette section porte sur le contexte éducatif et scolaire dans lequel s'est implantée la grammaire actuelle au Québec. Elle présente les jalons de cette implantation pour mieux faire ressortir, dans la section suivante, les problèmes qu'a occasionnés cette mise en œuvre.

Dans les années 1970, s'est développée une nouvelle approche pour expliquer le fonctionnement de la langue française. Cette grammaire, que l'on nomme généralement nouvelle grammaire, grammaire moderne, grammaire actuelle ou encore grammaire rénovée, est largement répandue dans la francophonie, y compris au Québec. La grammaire actuelle représente un consensus des savoirs savants en linguistique dans les pays francophones (France, Belgique, Suisse) ainsi qu'en Espagne et dans certains pays anglo-saxons (Desnoyers, 2001). La grammaire actuelle propose de voir la langue comme un système organisé et fonctionnel plutôt que d'être centré sur ses exceptions. Elle propose aussi un point de vue essentiellement syntaxique sur la langue plutôt que

presqu'exclusivement sémantique, comme c'était le cas dans le cadre de la grammaire traditionnelle. Conséquemment, elle propose des outils linguistiques qu'on appelle « manipulations syntaxiques » (effacement, remplacement, ajout, déplacement). Ces outils linguistiques sont aussi transférables dans plusieurs langues occidentales, contrairement aux questions basées sur le sens (Ex : *Qui est-ce qui joue ? À quoi ? Comment ? Avec qui ?* etc.).

La grammaire actuelle fait d'abord son apparition dans le programme de français au secondaire en 1995 et ensuite à l'ordre primaire en 2001 avec l'introduction du nouveau programme de formation de l'école québécoise ayant une visée de développement de compétences. Cet écart de six ans entre l'implantation au secondaire et au primaire crée des difficultés dans la progression des apprentissages des élèves. Apparaît, par la suite, le problème de son appropriation au primaire par des enseignants généralistes qui ne disposent pas des mêmes savoirs que les enseignants spécialistes de l'ordre secondaire et qui peuvent plus difficilement se centrer sur l'appropriation d'un seul objet disciplinaire. Puisqu'elle se trouve noyée dans le travail d'appropriation de l'ensemble du nouveau programme de formation, nous avons observé, dans notre milieu de travail, que la grammaire passe loin derrière dans leurs priorités de formation. Parmi les difficultés rencontrées, mentionnons notamment la compréhension du lien entre l'acquisition de savoirs sur la grammaire, le développement de la compétence en écriture et la mise en place de pratiques pédagogiques cohérentes avec cette visée. À cet égard, Nadeau et Fisher affirment que « si la grammaire nouvelle a tant tardé à s'implanter, c'est, d'une part, parce qu'elle a été (...) insuffisamment expliquée et, d'autre part, parce qu'on l'a appliquée sans l'associer à un véritable renouvellement des pratiques d'enseignement de la grammaire. » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 65).

S'approprier la grammaire actuelle représente un défi d'autant plus important pour les enseignants qu'elle ne forme qu'une petite partie de l'équation dans l'ensemble des tâches à réaliser pour mettre en œuvre un nouveau programme de formation. Non seulement certains enseignants n'intègrent pas les nouveaux savoirs nécessaires à l'enseignement de la grammaire, mais ils comprennent parfois mal le rapport entre

l'acquisition de connaissances et le développement de compétences et ont ainsi de la difficulté à mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui permettraient aux élèves de mobiliser leurs savoirs pour faire preuve de compétence. Or, bien que nos savoirs pédagogiques et didactiques suggèrent que l'acquisition des connaissances de façon isolée et décontextualisée ne favorise pas la viabilité, l'intégration, ni le transfert de ces apprentissages, l'acquisition de ces savoirs sur la langue demeure essentielle au développement de la compétence des élèves (Chartrand, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2006). Il ne s'agit donc pas de ramener les connaissances au centre de l'équation, mais de les traiter comme des ressources au service de l'expression d'une compétence.

Cette conception erronée a peut-être influencé les résultats qu'a observés la table de pilotage du Renouveau pédagogique (MELS, 2006) chez les élèves du primaire et du secondaire. En effet, leur rapport souligne une « faiblesse marquée des élèves du primaire en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances en français » (Ouellon, 2008, p.1). Selon ce rapport, il est toutefois trop tôt pour associer au Renouveau pédagogique cette faiblesse étant donné que les résultats obtenus aux épreuves obligatoires varient d'une année à une autre.

À la suite de ces constats, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) forme un comité d'experts dont le mandat est de déterminer des pistes pour soutenir le développement de la compétence à écrire. En janvier 2008, le rapport Ouellon soumet à la ministre 22 recommandations, dont celles d'harmoniser les programmes de formation du primaire et du secondaire et d'offrir une meilleure formation de base en français aux futurs enseignants ainsi que des modalités de formation qui répondent aux besoins des milieux scolaires pour la formation continue (Ouellon, 2008).

Le Plan d'action pour l'amélioration du français, publié en 2008 également, met également de l'avant 22 mesures, différentes de celles du rapport Ouellon, visant à augmenter la qualité du français écrit au Québec. Ces mesures touchent à la fois à la valorisation du français, aux programmes de formation, au suivi des élèves, à la formation des enseignants et au soutien qui leur est offert (MELS, 2008).

Dans la foulée de ces mesures, un nouveau groupe d'experts mandaté par le MELS rédige un complément au programme de formation : la « Progression des apprentissages en français au primaire » (MELS, 2009). La partie réservée à la compétence « Écrire des textes variés » été divisée en six sections correspondant aux dimensions linguistiques de la compétence à écrire : lexique, orthographe d'usage, conjugaison, accords, syntaxe et ponctuation, organisation et cohérence du texte. Organisée sous la forme de trois tableaux, chaque section de ce document nomme de manière précise et détaillée 1- les connaissances à acquérir pour chacune des années du primaire, 2- des pistes pour l'appropriation de ces connaissances et 3- l'utilisation que les élèves devraient faire de ces connaissances en contexte d'écriture. Pour les autres compétences en français (lire, apprécier, communiquer oralement)², deux tableaux structurent chaque partie de ces compétences. Les enseignants peuvent donc prendre connaissance des contenus qu'ils doivent enseigner et de suggestions sur la façon de les enseigner et d'amener leurs élèves à les considérer en situation d'écriture. Or, les enseignants ne sont pas tous au fait ni à l'aise avec les savoirs proposés dans la Progression des apprentissages, parce qu'ils impliquent une maîtrise de la grammaire actuelle et de son exploitation en classe par le biais de pratiques pédagogiques parfois nouvelles mettant l'induction et les capacités d'observation des élèves au centre de la démarche d'enseignement/apprentissage.

Voici maintenant un état de la situation telle que nous la décrivont certains enseignants du primaire que nous côtoyons dans le cadre de notre travail. Les enseignants disent généralement être peu au fait de la grammaire actuelle. Étant des généralistes, ils évoquent souvent la difficulté de maîtriser les contenus de toutes les disciplines, alors que les enseignants du secondaire en sont des spécialistes. Précisions cependant qu'en dépit de leur spécialité, les pratiques des enseignants du secondaire peuvent également être en rupture avec les visées du programme de formation. « L'application de la réforme au secondaire semble malheureusement avoir été assez improvisée. Les enseignants n'ont pas tous eu accès à une formation adéquate. Plusieurs ont été formés par les

² La Progression des apprentissages a ajouté la section sur la communication orale en aout 2011. La compétence « Apprécier des œuvres littéraires » a été fusionnée à la compétence « Lire des textes variés » à la suite d'un changement au régime pédagogique (juillet 2011).

maisons d'édition. »³. De plus, Lord (2012) démontre que les enseignants du secondaire présentent des pratiques de grammaire discutables. Ceux-ci semblent offrir de brefs rappels de notions déjà apprises mais mal maîtrisées par les élèves, leur font repérer ces phénomènes grammaticaux dans des textes ou des phrases, proposent des exercices de type « bonne réponse » et les corrigent sans fournir de questionnement ni d'explication.

Il ne serait pas surprenant de constater des pratiques semblables au primaire. En effet, lorsqu'ils parlent d'activités pédagogiques en écriture, plus spécifiquement en grammaire, les enseignants du primaire décrivent des exercices décontextualisés précédés de notes de cours ou encore des dictées évaluatives. Ils interviennent peu explicitement pour favoriser le transfert en écriture. Les cahiers d'exercices et le matériel reproductible sont l'exemple le plus évident de cette pratique. Ils regorgent de phrases trouées qu'il faut remplir par un choix binaire et ce genre d'exercice n'amène pas une réflexion suffisante chez les élèves, réflexion qu'ils pourraient transférer dans leurs propres écrits (Nadeau et Fisher, 2006; Nadeau, 1995). Les exercices qui mettent en évidence les mots à travailler par un caractère gras ou entre parenthèses n'offrent pas à l'élève la possibilité de mettre en œuvre l'ensemble de la réflexion nécessaire pour permettre le développement de leur compétence à écrire des textes variés de façon à ce que, en situation réelle d'écriture et considérant l'ensemble des tâches qu'il doit effectuer simultanément, il puisse convoquer ses savoirs en grammaire pour écrire correctement. Ainsi, le fait de se restreindre à de telles pratiques ne peut garantir que les élèves réalisent les apprentissages requis pour être en mesure de les transférer dans une situation d'écriture. Comme le mentionnent Nadeau et Fisher, « on a souvent tendance en enseignement à répéter ce que l'on a connu, en voulant bien faire, et à adopter de nouvelles pratiques sans réellement se détacher des anciennes » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 43).

³ Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique
(<http://www.ccdmd.qc.ca/carrefour/faq/faq01.html>) consulté le 5 août 2014.

Certains enseignants intègrent plus rapidement quelques notions de grammaire actuelle comme le concept de complément de phrase et les manipulations syntaxiques pour l'identifier, mais ils conservent des réflexes de leur propre apprentissage de la grammaire traditionnelle et enseignent des procédures non conformes au programme et à la grammaire actuelle. Par exemple, certains présentent des compléments de phrase systématiquement comme des compléments circonstanciels. Ils enseignent aux élèves à identifier le sujet du verbe (et non de la phrase) en utilisant la question « qui est-ce qui... fait l'action ? » au lieu d'employer les manipulations syntaxiques. Ils enseignent qu'une phrase répond aux caractéristiques « Qui? - Fait quoi? - Où, quand, comment, pourquoi? » plutôt que de présenter le modèle de la phrase de base. De plus, leur travail porte bien souvent sur les exceptions de la langue plutôt que sur les régularités de celle-ci, comme le recommande la grammaire actuelle, à plus forte raison chez les élèves du primaire (Garcia-Debanc, 2009). Chartrand (2011) relève des constats semblables chez les enseignants du secondaire. Une hypothèse veut que les enseignants reproduisent ces pratiques parce que c'est le meilleur modèle à leur disposition et qu'ils manquent de ressources pour développer leurs pratiques. Ils reproduisent ainsi un modèle d'enseignement qui ne permet pas à l'élève de réaliser une appropriation fonctionnelle de la grammaire qui lui permettra ensuite d'utiliser ses connaissances dans des situations complexes. Celui-ci n'a qu'à imiter ce qu'on lui montre, plutôt que d'exploiter le fruit de ses apprentissages en grammaire. Si l'acte de compréhension ne se produit pas, le concept ne pourra pas se généraliser, s'abstraire et se transférer à une situation nouvelle (Barth, 2004a).

Ces pratiques hybrides des enseignants en grammaire actuelle font en sorte que très rapidement, les élèves acquièrent des connaissances et des procédures erronées, parfois conflictuelles, parfois incomplètes. Autrement dit, ce qui est enseigné à un certain niveau n'est pas valide et fiable jusqu'à la fin du parcours scolaire obligatoire et souvent même d'une année à l'autre au primaire. Le manque de cohérence et de cohésion devient problématique à long terme pour la réussite des élèves et pour le transfert de ces apprentissages dans des situations d'écriture.

Comment les enseignants peuvent-ils s'appropriier tous ces savoirs tout en se familiarisant avec la progression de ces savoirs dans l'enseignement? Comment peuvent-ils faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour favoriser le développement de la compétence à écrire? Comment les conseillers pédagogiques peuvent-ils soutenir le travail d'appropriation de la grammaire actuelle, le développement de pratiques pédagogiques cohérentes et de modalités d'évaluation de la compétence en écriture pour favoriser la réussite des élèves?

1.2. Appropriation de la grammaire actuelle par les enseignants

Les concepts de base de la grammaire actuelle ne sont pas nombreux, mais sont parfois fondamentalement différents de ceux de la grammaire traditionnelle, ce qui en fait un réel défi pour l'apprentissage d'une « seconde grammaire ». Ces concepts demandent une réorganisation des savoirs des enseignants, nécessitant un travail important et volontaire. Nous y revenons plus en détail dans le cadre théorique, mais il nous apparaît important de situer les difficultés dans les apprentissages à réaliser par les enseignants dès le présent chapitre pour bien poser le problème.

D'abord, les enseignants doivent saisir le point de vue d'analyse syntaxique plutôt que sémantique sur la phrase. Ils doivent pouvoir travailler avec le modèle de la phrase de base représenté par l'équation : sujet de la phrase + prédicat de la phrase (+ complément de la phrase)⁴. Ils doivent connaître et utiliser les manipulations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement) pour effectuer des analyses de phrases⁵. Ils doivent comprendre l'analyse par décomposition (*top-down*) et utiliser les groupes de mots pour y parvenir⁶. Ils doivent considérer les classes de mots en trois catégories⁷ : les mots donneurs de genre, de nombre et de personne (noms et pronoms), les mots receveurs (déterminants, adjectifs et verbes) et les mots invariables (adverbes, conjonctions, prépositions) (Desnoyers, 2001 ; Lefrançois, 2003 ; Paret, 1996). En

⁴ Voir la section 2.1.1.1

⁵ Voir la section 2.1.1.2.

⁶ Voir la section 2.1.1.3.

⁷ Voir la section 2.1.1.4.

somme, ils doivent eux-mêmes établir des liens entre les notions afin de percevoir un système organisé et cohérent.

Ensuite, les enseignants doivent bien saisir l'enjeu de l'apprentissage de la grammaire pour l'écriture : comprendre le fonctionnement régulier de la langue en utilisant des outils accessibles, comme le sont les manipulations syntaxiques, permet aux élèves non seulement de mieux se corriger, mais de mieux rédiger. Si, de surcroît, ils apprennent ces régularités de manière inductive⁸ et qu'ils s'exercent dans ces contextes interactifs significatifs⁹, ils deviendront de meilleurs scripteurs (Chartrand, 1996; Lefrançois, 2003; Nadeau et Fisher, 2006). Or, si les connaissances des élèves se construisent en silo, comme c'est souvent le cas dans plusieurs classes du primaire et du secondaire, les résultats ne seront pas au rendez-vous dans leurs textes. En effet, l'enseignement magistral et la prise de notes traditionnellement offerts aux élèves ainsi que les exercices proposés dans les cahiers demandent aux élèves un travail de surface (bien souvent du repérage décontextualisé et répétitif sur des énoncés offrant peu de variété linguistique) et tiennent peu compte de leurs connaissances antérieures. Ce travail ne permet pas aux apprenants de réfléchir sur la langue en contexte (Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, lorsqu'il leur est demandé d'écrire et de corriger leurs propres écrits, les élèves se découragent devant la complexité et l'ampleur de la tâche et développent à long terme un sentiment d'incompétence en écriture.

Découle de ce constat un nécessaire réajustement des pratiques pédagogiques pour favoriser le transfert des apprentissages. Ces pratiques pédagogiques adaptées, nouvelles pour plusieurs enseignants, représentent un autre objet d'apprentissage nécessaire pour bien exploiter la grammaire actuelle en salle de classe. Ces pratiques touchent essentiellement à la vision socioconstructiviste de l'apprentissage qui invite à mettre en œuvre des situations favorisant l'apprentissage inductif, les interactions sociales, l'explicitation du raisonnement et l'exploitation des erreurs des élèves (Chartrand, 1996, 2011 ; Nadeau et Fisher, 2006). Si les pratiques de cette nature ne

⁸ Voir la section 2.1.2.1.

⁹ Voir la section 2.1.2.3.

sont jamais exploitées dans la classe, quelque soit la discipline, les enseignants y verront un défi plus grand à les mettre en œuvre et les développer.

Ce chantier peut paraître impressionnant quand on énumère l'ensemble des éléments à considérer, d'où le problème qu'il pose en formation continue. Un enseignant pourrait conclure que tout semble trop complexe pour s'y attaquer, d'autant plus que la grammaire ne représente qu'une partie de l'enseignement de l'écriture, tandis que la compétence à écrire des textes variés ne représente elle-même qu'une compétence parmi des dizaines d'autres au primaire.

Cependant, certains enseignants acceptent de s'investir dans une démarche de développement professionnel en grammaire. Afin de mieux comprendre les raisons qui font en sorte qu'un enseignant parvient à développer ses pratiques tandis qu'un autre s'y engage peu ou oppose une résistance, Shulman et Shulman (2004) se sont questionnés sur les dimensions qui influencent le développement professionnel.

Le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) suggère que quatre dimensions doivent évoluer simultanément pour qu'un enseignant puisse se développer professionnellement. Ces quatre dimensions sont en constante interaction: la vision, les pratiques, les savoirs et l'engagement. Nous y reviendrons plus en détail au chapitre suivant¹⁰, mais nous y référons dès maintenant pour mieux cerner le problème que pose la formation continue en grammaire.

Si nous appliquons ce modèle à la formation à la grammaire actuelle, nous pouvons observer que la vision qu'en ont les enseignants représente un élément clé dans le processus de développement des pratiques. En effet, il leur est parfois difficile de croire qu'un autre système pour expliquer le fonctionnement de la langue donne de meilleurs résultats pour les élèves que celui qui fonctionne pour eux et auquel ils sont habitués. Ils semblent avoir besoin de constater l'effet chez les élèves avant de lui attribuer un potentiel. Cependant, actuellement, les formations intensives offertes dans les commissions scolaires ne semblent pas susciter une transformation de la vision qu'ont

¹⁰ Voir la section 2.2.2.1.

les enseignants de la grammaire actuelle, parce que leur courte durée ne leur offre pas la possibilité de prendre conscience de l'effet de son usage auprès des élèves. Réfléchir à son apprentissage professionnel et intégrer des pratiques métacognitives demande du temps, de l'engagement et de la confiance mutuelle. Ces formations intensives le permettent peu, de même qu'elles donnent peu l'occasion d'accomplir des allers-retours entre la théorie et la pratique, élément nécessaire à la conceptualisation (Barth, 2004b). En effet, Barth nomme ce phénomène « alternance simultanée » qui permet aux apprenants de rapprocher les savoirs théoriques des savoirs pratiques qui y sont associés. Ces savoirs sont souvent perçus dans un premier temps comme des savoirs parallèles, ne sont pas intégrés conceptuellement et ne peuvent donc pas s'enrichir mutuellement.

Arpin et Capra (2008) résument à leur tour cette préoccupation de s'enraciner dans la pratique au moment des formations :

« les perfectionnements ponctuels à la carte, toujours présents dans le milieu scolaire, s'inscrivent de plus en plus dans un contexte de formation continue. Il ne s'agit plus de donner aux enseignants de l'information sur des contenus précis ou sur de nouvelles approches sans tenir compte de leurs questionnements et de leurs expériences pédagogiques. » (Arpin et Capra, 2008, p. XI)

Elles ajoutent aussi : « On sait maintenant très bien qu'une formation sans enracinement et sans suite dans l'expérience professionnelle des enseignants ne fait pas écho dans la vie quotidienne de leur classe et est sans effet observable sur les apprentissages des élèves. » (Arpin et Capra, 2008, p. XIV). De plus, un rapport américain sur le développement professionnel suggère qu'une formation efficace doit notamment comporter un certain nombre d'heures, s'échelonner sur l'ensemble de l'année scolaire, voire sur deux années, et être en lien étroit avec les pratiques en classe (Hammond, Wei, et Andree, 2009a).

Une formation qui tient compte des expériences des enseignants contribue à accroître le sentiment qu'elle répond à leurs besoins. Cela leur permet de nommer la vision qu'ils ont d'un objet pédagogique précis et de travailler à la faire évoluer (Arpin et Capra,

2008). Tenir compte des questionnements et des désaccords fait aussi en sorte qu'on parvient à placer l'enseignant dans une posture réflexive: il doit être en mesure de savoir pourquoi il adhère ou pas à ce qu'on lui présente, comme contenu ou approche, ou à ce qu'il observe en classe. Par exemple, il peut s'agir de la vision pédagogique de l'enseignant qui contraint ce qu'il observe ou ce qu'il juge utile de prendre en compte. S'il considère l'erreur comme une faute à bannir, alors l'induction, le questionnement et le travail sur des phrases comportant des erreurs ne lui paraîtront pas exploitables dans sa pratique.

Les nouveaux savoirs occupent aussi une place importante dans le développement de pratiques parce qu'ils impliquent une réorganisation du cadre de référence des enseignants. Ceux-ci doivent non seulement apprendre une grammaire, mais aussi défaire des habitudes tenaces. Nous savons qu'en situation de difficulté professionnelle, ce sont ces habitudes et la tradition scolaire qui refont surface, principalement parce que les enseignants se sentent plus compétents étant donné qu'ils maîtrisent ces gestes pédagogiques et qu'ils en connaissent les effets sur l'organisation de la classe et sur les apprentissages.

En effet, dans un contexte d'appropriation, les deux systèmes (grammaire traditionnelle et grammaire actuelle) existent pour un temps dans l'esprit des enseignants et, devant une situation problématique, le système sémantique associé à la grammaire traditionnelle prend le dessus sur le système syntaxique (Garcia-Debanc, 2009).

De plus, les pratiques pédagogiques associées à la grammaire actuelle, tels le questionnement, les échanges, les activités de découverte et de comparaison, doivent être considérées à la fois dans le cadre de la dimension « pratiques » du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) puisqu'il s'agit de gestes pédagogiques à développer, mais également dans le cadre de la dimension « vision » de ce même modèle. En effet, la grammaire représente pour plusieurs un objet de savoir à transmettre plutôt qu'à faire découvrir et à manipuler. Conséquemment à cette vision qu'ils ont de la grammaire, de nombreux enseignants nous affirment se placer en posture de transmetteur plutôt que de guide et ils nous

disent avoir de la difficulté à accompagner les essais de leurs élèves et à tirer profit de leurs questionnements. Ils affirment se sentir parfois peu sûrs d'eux quant à l'analyse de phrases transformées et, pour éviter d'induire les élèves en erreur par un raisonnement erroné, ils préfèrent contrôler toutes les leçons. Ces pratiques nouvelles doivent donc se développer au cours de formations et d'accompagnements afin d'accroître le sentiment de compétence de l'enseignant.

Également, l'engagement des enseignants à innover diminue généralement lorsque ceux-ci doutent de leur capacité à mettre en œuvre les nouveaux concepts ou craignent que leurs actions soient préjudiciables à leurs élèves. Or, pour briser le cercle vicieux du *statu quo*, les enseignants doivent mettre en place des activités suffisamment confortables pour eux, mais fructueuses pour les élèves. Le sentiment d'efficacité personnel devient une variable de la problématique et il n'est pas toujours aisé de le considérer lors des formations, surtout intensives. Selon la théorie de Bandura, les expériences actives de maîtrise sont une des sources du sentiment d'efficacité personnel, car l'enseignant doit vivre une expérience positive sur laquelle il a exercé un contrôle pour renforcer son sentiment d'efficacité personnel (Puozzo-Capron, 2009).

Enfin, nous croyons que le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire actuelle demande un lâcher-prise. Il existe un moment au cours de son cheminement où l'enseignant fait délibérément le saut entre ses connaissances antérieures sur la grammaire traditionnelle et le cadre conceptuel de la grammaire actuelle afin de faciliter l'appropriation de nouveaux savoirs. À ce moment, sa vision a suffisamment évolué en interaction avec ses savoirs et ses pratiques pour lui permettre de modifier sa compréhension. Ce saut peut sembler insécurisant et la motivation pour l'effectuer peut se trouver dans le soutien offert : l'enseignant qui se sent en confiance dans son groupe et avec le formateur sait qu'il prend un risque contrôlé.

Ces constats nous amènent à remettre en question les dispositifs de formation offerts actuellement aux enseignants dans le cadre de la formation continue, particulièrement ceux qui visent l'appropriation de la grammaire actuelle. Comment considérer à la fois la vision de l'apprentissage et la vision de la langue, l'expérience de l'enseignant avec ses

forces et ses insécurités tout en offrant un contenu solide, cohérent et transférable dans la classe ? Cette vision de la formation continue suppose une bonne connaissance des représentations et des pratiques des enseignants au sujet de la grammaire actuelle, mais aussi un lien de confiance avec le formateur et les pairs pour aborder ces sujets dans des échanges.

1.3. Dispositifs de formation à la grammaire actuelle

Le développement professionnel centré sur l'accompagnement propose de s'arrimer aux besoins des enseignants. Comme l'indique Lafortune (2008a), « sur le plan du contenu, l'accompagnement veut allier théorie et pratique, réflexion et action, de façon intégrée et complémentaire » (Lafortune, 2008a, p. 30). Nous nous questionnons cependant sur l'écart souvent observé entre les demandes des enseignants et les offres des conseillers pédagogiques ou encore l'écart entre les besoins exprimés par les enseignants et les besoins identifiés par les directions et les conseillers. Chartrand (2011) émet l'hypothèse que

les changements n'ont lieu que lorsque les principaux acteurs, les enseignants, le décident parce qu'ils leur semblent non seulement justifiés, mais possibles (compatibles avec leurs compétences, mais aussi avec les contraintes de temps, de matériel ou autre de la forme scolaire) (...) (Chartrand, 2011, p. 53).

Des recherches récentes ont mis en œuvre des formations portant sur des aspects précis et circonscrits de la grammaire actuelle. Par exemple, nous pouvons citer Lefrançois Anctil et Montesinos-Gelet (2014) dont l'objet de recherche portait sur le concept de phrase et des pratiques pédagogiques intégrant la littérature de jeunesse y étant associées. Elles ont documenté les effets de cette formation sur les pratiques en classe et sur les connaissances des enseignants sur le concept de phrase, sans s'attarder à l'évolution des enseignants à l'intérieur du dispositif. De la même manière, l'étude de Nadeau et Fisher (2014) portant sur l'effet des dictées innovantes sur les compétences des élèves a documenté l'effet de la formation chez les enseignants en salle de classe et chez les élèves, mais pas l'évolution au sein même du groupe de formation. Ces deux exemples de recherches montrent également que les chercheuses s'intéressent bien

souvent à un aspect précis de la grammaire et de son enseignement. Notre questionnement porte sur des savoirs et des pratiques plus larges, plus intégrés. En effet, nous désirons documenter un dispositif de formation en tant qu'objet de recherche et ses effets sur les pratiques en classe. À cet effet, notre formation porte sur des savoirs en grammaire et sur des pratiques permettant de favoriser l'apprentissage chez les élèves et nous tentons de décrire *ce qui* est intégré par les enseignants à la suite de la formation de manière plus vaste. Nous croyons que ce type de recherche n'existe pas à ce jour.

Notre expérience nous renseigne cependant sur deux formations fréquemment demandées dans les milieux pratiques auprès des conseillers pédagogiques et qui constituent l'essentiel des interventions en grammaire en formation continue: l'élaboration et la mise en place d'un code de correction dans une école et une formation sur les savoirs en grammaire. Malgré que ces demandes d'accompagnement soient toutes deux liées à la grammaire, leur portée pédagogique n'est pas la même. En effet, elles n'agissent pas pour atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage et de développement de pratiques, d'où le problème de perception de l'efficacité et de la pertinence de l'une ou l'autre de ces formations. Les sections suivantes présentent donc les deux dispositifs de même que les limites de ceux-ci.

1.3.1. Codes de correction

L'élaboration et la mise en place d'un code de correction commun à une équipe-école représentent le lieu de départ le plus fréquent pour les interventions pédagogiques en grammaire. Ce genre de demande, généralement formulée par les enseignants d'une école, laisse voir le besoin d'un arrimage entre les années scolaires et une recherche de cohésion horizontale et verticale afin d'offrir aux élèves des outils durables dans un contexte d'écriture. Cette demande renseigne sur la portée que les enseignants attribuent à cet outil qui devrait ensuite permettre aux élèves de suivre tout simplement une démarche de correction pour parvenir à produire un texte presque sans faute. En centrant leur travail sur l'outil qu'est le code de correction, ils perçoivent peu le besoin de développer leurs savoirs et de leurs pratiques en grammaire. De retour en classe

cependant, ils s'étonnent que les élèves ne parviennent pas à appliquer le code sans se douter que celui-ci sous-tend l'appropriation de nombreux concepts et de stratégies. D'une part, accompagner les élèves dans l'application d'un code d'autocorrection, leur fournir une rétroaction en utilisant soi-même un code de correction sur leurs erreurs et, d'autre part, développer une réflexion métalinguistique sur la langue sont deux chemins bien éloignés l'un de l'autre ; cet écart fait référence aux processus cognitifs inférieurs d'application d'une technique comparativement aux processus supérieurs de réflexion cognitive et métacognitive mobilisés devant une tâche problématique. Nous trouvons peut-être dans cet écart une réponse à l'usage restreint que font les élèves d'un tel code en situation d'écriture ; en effet, les enseignants se plaignent que les élèves n'utilisent pas leur code ou effectuent les marques sans faire les accords nécessaires. Au-delà de cette perception, Nadeau et Fisher (2009) ont montré que le fait de bien identifier les groupes amène massivement les élèves à accorder correctement les groupes du nom.

Cette mise en commun qu'est le code d'autocorrection a pour but d'unifier le langage et les manipulations demandées aux élèves afin qu'ils corrigent de manière plus ou moins autonome leurs productions écrites et d'unifier les rétroactions des enseignants sur les copies des élèves. Fréquemment, les enseignants délèguent un comité pour élaborer ce travail et ce sont les enseignants qui y participent qui font de plus grands pas dans la maîtrise de la grammaire, puisqu'ils sont amenés à y travailler de plus près et à confronter leurs pratiques et leurs idées à plusieurs reprises. Quant aux autres, ils tentent d'emboîter le pas sans nécessairement comprendre l'ensemble des décisions prises par leurs collègues. Malgré qu'un métalangage commun soit assez partagé par les enseignants, des nuances entre certaines formulations apparaissent quand on les questionne tout comme les connaissances antérieures au sujet de la langue. Il importe de réunir tout le personnel de l'école pour offrir une mise à niveau des notions et concepts propres à la grammaire actuelle et, bien souvent, le temps manque pour présenter son enseignement qui s'est aussi modernisé. Il existe donc des limites à un accompagnement qui ne porterait que sur le code : des traces plus uniformes apparaîtraient sur les copies des élèves, certes, mais peut-être pas des pratiques pédagogiques ni didactiques uniformes et efficaces en grammaire dans l'ensemble de

l'école. À la fin du processus d'élaboration du code de correction, les enseignants demandent habituellement l'aide des conseillers pédagogiques pour présenter le résultat des travaux à l'ensemble de leurs collègues. Une crainte s'installe quand les changements proposés sont très grands par rapport à ce qui est vécu dans les classes. Les membres du comité manifestent un malaise à l'idée de provoquer des réactions négatives chez leurs collègues en imposant un changement trop important et de se voir refuser le nouvel outil de travail auquel ils ont cru et pour lequel ils ont investi temps et énergie. Cette situation laisse entrevoir les écarts problématiques en enseignement de la grammaire, ainsi que la disparité quant au développement professionnel dans une école. Plus l'effort lié au changement est grand, plus difficile semble sa réalisation.

Ces formations à l'équipe d'une école sont limitées dans le temps : parfois une demi-journée pédagogique ou, au mieux, une journée, parfois des dégagements d'enseignants par cycle ou par niveau durant le temps de classe. Nous avons déjà mentionné précédemment que lors de tels ateliers, le manque de temps pour discuter de la vision de l'apprentissage et de la langue, l'absence d'allers-retours entre la théorie et la pratique et la mise à l'écart de l'expérience des enseignants ne favorisent pas l'appropriation de la grammaire en vue de mettre en œuvre des situations d'apprentissage significatives en classe. Ces formations sont aussi limitées dans leur objet : présenter un code correcteur arrimé au programme et non former les enseignants à la grammaire actuelle. Ainsi, les fréquentes demandes d'accompagnement et de formation liées à l'élaboration d'un code de correction nous renseignent sur ce qui préoccupe les enseignants et sur la nature et l'importance des changements qu'ils sont prêts à mettre en œuvre. Ces demandes se situent principalement au niveau de la classe, du quotidien et de la production d'outils concrets. À cet égard, Hattie (2009) relève que la production de matériel éducatif ne produirait que peu d'effet sur les savoirs et les pratiques des enseignants. Afin d'assurer la longévité de l'usage du code de correction, le rôle d'un conseiller pédagogique viserait en plus à proposer un apprentissage des concepts grammaticaux, un arrimage vertical entre les membres d'une équipe-école et un ajustement des pratiques en enseignement de la grammaire. Cet arrimage représente un défi considérable à relever et nécessite de

repenser en profondeur les dispositifs de formation et d'accompagnement pour y parvenir, sans compter la problématique de la mobilité du personnel dans les écoles.

1.3.2. Ateliers sur la grammaire

Un autre contexte de formation consiste à présenter les concepts clés de la grammaire actuelle à des enseignants qui veulent développer leurs connaissances et leur compétence en grammaire et qui s'inscrivent volontairement à ce type d'atelier. À la Commission scolaire des Patriotes, ces formations sont offertes depuis une douzaine d'années, surtout au primaire. Les conditions sont alors davantage contrôlées par les conseillers pédagogiques et le service des ressources éducatives : généralement trois jours étalés durant l'année scolaire (en journée pédagogique et sur dégagement). Plus de temps est accordé lors de ces ateliers pour aller en profondeur et pour étudier les usages de la grammaire en classe. La grammaire actuelle ainsi que son enseignement sont présentés en s'inspirant le plus possible des pédagogies actives.

Malgré tout, trop peu d'attention demeure accordée à l'*enseignement* de la grammaire lors de ces formations. Les savoirs sur la grammaire sont donc peu transférables en classe dès la fin de la formation ; la constitution d'un répertoire de pratiques nouvelles devrait être progressive. De même, peu d'attention est accordée à l'évolution du sentiment d'efficacité personnel des enseignants afin de favoriser la prise de risque pour un éventuel transfert en classe. Ce qui apparaît évident pour les formateurs ne l'est pas nécessairement pour ceux qui sont en situation d'apprentissage de nouveaux concepts. Comprendre au moment de la formation n'équivaut pas non plus à être en mesure de mettre en œuvre de nouvelles pratiques lors du retour en classe. Il faut anticiper ce travail de transposition pour bien identifier le soutien requis et permettre le développement de pratiques chez les enseignants, si on veut pouvoir en observer les effets jusque dans les écrits des élèves.

Cependant, peu de formations sont spécifiquement conçues pour répondre à ce besoin depuis le début de la Réforme et pour aider les enseignants à faire évoluer leurs savoirs, leur métalangage et leurs pratiques pédagogiques en lien avec la grammaire actuelle. De

plus, lorsque des formations sont offertes, peu d'enseignants s'y inscrivent et contrairement aux dispositifs élaborés et suivis par des recherches, nous ne disposons pas d'information sur ce que ceux qui les ont suivies modifient dans leurs pratiques pour accroître leur cohérence avec les usages privilégiés de la grammaire actuelle. Plus généralement, les enseignants se sentent parfois peu outillés pour transférer dans leur classe ce qu'ils apprennent lors de ces formations. Leurs savoirs ne s'actualisent pas dans des idées concrètes d'activités signifiantes pour les élèves. Comme il faut défaire des réflexes acquis depuis leur scolarisation, les enseignants ressentent parfois une crainte de se tromper devant leurs élèves. Ils se sentent peu efficaces à employer les manipulations plutôt que le questionnement. Ils se sentent peu habiles à proposer des analyses de phrases par groupes plutôt que mot à mot. Ils craignent de ne pas être convaincants dans les jugements de grammaticalité qu'ils présentent aux élèves. En somme, leur sentiment d'efficacité personnel diminue et semble les figer dans les souhaits et l'attente.

1.3.3. Besoins pour une formation efficace

Former des enseignants en exercice représente une tâche délicate puisque le formateur doit tenter de répondre à un besoin et, parfois, le susciter en amont. Si le conseiller pédagogique doit justifier le bien-fondé de la formation et cadrer son utilité, il travaille à ébranler la vision de l'enseignant qui participe parfois contre son gré et il doit composer avec une forme de résistance qui se traduit parfois par un climat tendu, le tout dans un temps restreint. En effet, le besoin de formation provient parfois d'une pression extérieure ou d'un besoin collectif dans l'école que chaque enseignant ne partage pas. D'un autre côté, « exiger des enseignants qu'ils assistent à des formations obligatoires, calquées sur les modèles déjà existants, est décevant pour ceux qui veulent progresser. » (Arpin et Capra, 2008, p. XIII)

À d'autres moments, la formation continue doit aussi abattre les barrières d'un certain déni au sujet de la nécessité de ces formations. Le conseiller pédagogique doit parfois présenter des formations dans un contexte où les enseignants résistent au changement, le critiquent et le dénigrent. Dans ces conditions, il apparaît difficile de susciter un réel

engagement comportemental et cognitif dans des tâches tels que des lectures d'articles, une présentation de modèles théoriques et exiger des travaux de réflexion afin de les insérer dans un portfolio professionnel. Si le conseiller pédagogique choisit d'aller à l'essentiel, à la pratique quotidienne, il se permet de répondre minimalement à la demande en préservant un rapport social acceptable de part et d'autre.

Ajoutons aussi que l'usage d'un métalangage suscite parfois de la méfiance, ce qui peut sembler surprenant dans un contexte professionnel. L'emploi de termes spécialisés comme « socioconstructivisme » ou « métacognition » voire « prédicat » semble rebuter certains enseignants, ce qui laisse entrevoir une partie de leur vision de l'enseignement et témoigne du rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs de leur profession. Le fait de devoir simplifier le langage tous les jours pour les élèves influence-t-il l'utilisation d'un langage scientifique propre à sa profession ? Est-ce que les occasions de l'utiliser sont si rares que son usage est jugé inutile ou même prétentieux ? Dans ce contexte, est-il possible de construire un cadre conceptuel et de faire évoluer des savoirs et des pratiques sans cet outil qu'est le langage ?

Par ailleurs, comme l'indique Fullan (2011a) :

il peut sembler étrange de dire que le perfectionnement professionnel – les enseignants et les enseignantes qui participent à des ateliers, assistent à des conférences et suivent des cours – a peu d'impact sur les progrès réalisés en classe et à l'école. De même, le travail individuel des enseignants n'est pas synonyme de réussite pour l'école ou pour le système d'éducation. (Fullan, 2011a, p. 2)

Cette affirmation met en lumière deux éléments : d'abord, le difficile transfert en salle de classe des apprentissages professionnels réalisés dans des contextes de formations, de conférences ou d'ateliers ponctuels, d'où le questionnement sur l'efficacité de tels dispositifs. Ensuite, l'aspect individuel et morcelé des activités de formation continue pour lesquelles les enseignants s'inscrivent au gré de leurs besoins perçus. Fullan (2011a) suggère que si on veut obtenir des changements et des résultats, il faut miser sur le groupe, car c'est dans ce contexte qu'ils s'observent et se vivent. Qu'il s'agisse d'une équipe-école qui se mobilise ou d'une communauté d'apprentissage créée pour un

partage de pratiques et dont les membres proviennent de plusieurs écoles, l'aspect social de l'apprentissage professionnel représente une condition essentielle à une formation efficace (Fullan, 2011a). Les formateurs considèrent-ils suffisamment ce critère dans la préparation de leurs ateliers ?

Le groupe ne devrait pas servir qu'à former plus de gens en même temps, il doit être au cœur de la planification et du suivi de la formation et de l'accompagnement. Barth (2004b) évoque le « dialogue cognitif » comme outil nécessaire de développement, d'analyse et de confrontation des idées.

Aussi, les enseignants sont souvent à la recherche de pratiques simples, faciles à reproduire dans l'immédiat et une fois cette partie de la formation offerte, ils ne semblent plus manifester de disponibilité cognitive pour creuser les concepts associés à ces pratiques (Bissonnette et Richard, 2001). Le besoin exprimé pour obtenir des formations directement transposables dans la salle de classe (que l'on pourrait nommer des formations « clé en main ») montre l'écart entre cette demande et l'offre des conseillers pédagogiques qui ressentent le besoin d'approfondir les concepts pédagogiques qui sous-tendent ces pratiques dites « clé en main ». D'un côté, les enseignants disent manquer cruellement de temps pour planifier de telles activités pour la classe et pour parcourir le chemin entre les éléments théoriques et leur transposition dans la pratique. De l'autre côté, les conseillers pédagogiques craignent de n'être pas efficaces si ces applications directement reproductibles en classe n'ont qu'une portée partielle, parce qu'un enseignant ne pourrait que se contenter de les appliquer sans en connaître les fondements théoriques. Le besoin d'une transposition rapide pour que le nouvel apprentissage soit viable doit faire partie des préoccupations du conseiller pédagogique. Inversement, afin d'assurer l'efficacité et la pérennité d'une pratique, l'enseignant doit comprendre pourquoi il la met en œuvre et avec quelle intention pour permettre un réinvestissement immédiat mais durable. Ainsi, de part et d'autre, une ouverture et un échange sont nécessaires pour satisfaire les besoins de chacun dans le cadre d'un développement professionnel de qualité.

1.3.4. Introduction des exemples de pratiques sur vidéo comme objet d'apprentissage

Comme nous venons de le décrire, les conditions actuelles de la formation des enseignants à la grammaire actuelle ne sont pas optimales. Plusieurs aspects peuvent être ajustés dans le développement de nos pratiques de formation. Un de ces aspects concerne l'utilisation d'exemples de pratiques sur vidéo pour susciter l'engagement et soutenir les apprentissages au cours de formations.

Depuis notre entrée en fonction à titre de conseillère pédagogique, nous observons la puissance des exemples de pratiques comme outil de formation auprès des enseignants. Après la présentation d'une nouvelle pratique de manière plus ou moins théorique, la vidéo vient appuyer et illustrer nos propos. Elle se veut en quelque sorte un argument de taille contre des enseignants qui ne croiraient pas possible de mettre cette pratique en œuvre dans leur classe, un peu comme une démonstration de la faisabilité d'une telle pratique.

Malgré tout, des commentaires de type argumentatif émergent des enseignants: «Ces élèves sont bien calmes!», «Ils lèvent la main et écoutent bien!», «Il n'y a pas beaucoup d'élèves dans cette classe!». Ce genre d'attribution externe agit comme un rempart face à l'évaluation de ses compétences à enseigner, en l'occurrence ici, la compétence à écrire des textes variés. Les enseignants tendent à attribuer aux caractéristiques des élèves l'efficacité d'une activité d'apprentissage plutôt que d'établir un lien avec la qualité des pratiques pédagogiques. Cette attribution, si elle se transpose en classe, peut signifier qu'ils estiment que le développement de leurs pratiques pourraient avoir un effet sur la réussite de leurs élèves. Par ailleurs, si la vision semble ébranlée, ils s'en protègent peut-être parce qu'intégrer une nouvelle pratique en classe demande un investissement de temps et d'énergie que certains ne sont pas prêts à fournir à court ou à moyen terme. Pour quelles raisons alors, l'usage de la vidéo pour illustrer les pratiques pédagogiques ne permet-il pas toujours de modifier les pratiques ni l'engagement ?

Notre expérience suggère que les interventions des enseignants qui se réunissent autour d'une table pour discuter de ces exemples de pratiques sur vidéo sont très riches; ils

peuvent porter sur de multiples aspects à la fois : l'aménagement de la classe, le climat, la gestion de classe, les pratiques pédagogiques et didactiques, le raisonnement des élèves, etc. Les enseignants peuvent interpréter les pratiques d'un autre enseignant et de ses élèves, faire référence à leur propre pratique en comparaison avec ce qu'ils relèvent dans la vidéo. De plus, ils peuvent s'en tenir à une simple observation de ce qui s'y passe ou poursuivre la réflexion vers une interprétation plus élaborée (Brunvand, 2010). Ces échanges rendent visibles les cadres conceptuels des enseignants et permettent au formateur de mieux apprécier les représentations des enseignants pour mieux les accompagner.

Et si l'utilisation des exemples de pratique sur vidéo devait se transformer pour permettre à un enseignant de témoigner du regard professionnel qu'il porte sur une pratique? En dépit de l'intérêt qu'il suscite, l'usage des exemples de pratiques sur vidéo ne semble pas avoir l'effet escompté sur le développement des quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). La question de leur usage se pose donc et nous devons déterminer le rôle qu'ils peuvent jouer dans la construction d'un contexte d'apprentissage professionnel qui soit fécond pour soutenir le développement des quatre dimensions de ce modèle. L'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo par les enseignants peut toucher aux quatre dimensions, en offrant un contexte de pratique réflexive et une mise en œuvre de nouvelles pratiques, comme il a été démontré dans des études portant sur l'évolution du regard professionnel en mathématique (Sherin et van Es, 2005, 2009 ; Santagata, 2009). Le même effet pourrait-il être observé dans l'appropriation des pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage de la grammaire en classe?

1.4. Dispositif de groupe d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo susceptible de soutenir le processus d'appropriation de la grammaire actuelle

Nous venons d'expliquer pourquoi les formations portant sur la grammaire et son enseignement doivent être réaménagées pour permettre une récurrence, une documentation du travail des élèves et une ouverture aux échanges pour faciliter la

réorganisation des concepts chez les enseignants et susciter un élan vers la transposition. Nous avons aussi mis de l'avant la limite des exemples de pratiques sur vidéo utilisées à des fins illustratives, c'est-à-dire qui visent à montrer quoi faire aux enseignants. Nous postulons que la structure et les contenus des formations actuelles ne permettent pas de faire évoluer simultanément les quatre dimensions que propose le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) à savoir la vision, l'engagement, les pratiques et les savoirs, ni de rendre visibles les réflexions et les représentations conceptuelles des enseignants.

Notre attention s'attarde sur un corpus de recherches autour de la formation continue faisant usage d'exemples de pratiques sur vidéo à des fins interprétatives (Sherin et van Es, 2005, 2009 ; Santagata, 2009). Ces recherches ont été menées aux États-Unis dans le but de développer les compétences d'enseignants d'écoles de premier cycle du secondaire (*middle schools*) en mathématique. Nous détaillons ces recherches à la section 2.3, mais nous en présentons ici un court aperçu pour mieux situer l'apport de nos travaux.

Les travaux de Sherin et van Es (2005, 2009) et Colestock et Sherin (2009) portent principalement sur le développement du regard professionnel des enseignants en salle de classe. Les chercheurs s'interrogent sur la capacité des enseignants à reconnaître les éléments importants d'une situation d'apprentissage et sur le développement de cette capacité à l'aide d'exemples de pratiques sur vidéo. Ils émettent l'hypothèse que de montrer aux enseignants à discerner les situations importantes d'une leçon les amènerait à modifier leurs pratiques pour mieux répondre aux besoins observés chez les élèves. Les analyses portent sur les sujets des conversations observés durant les 10 rencontres de l'année scolaire et sur la façon de discuter de ces sujets (2005). En plus de cette analyse, les participants à l'étude de 2009 ont également accepté de répondre à des entretiens avant et après les cercles pédagogiques au cours desquels on leur présentait un extrait vidéo de trois minutes et pour lequel ils devaient exprimer tout ce qu'ils observaient, l'extrait étant le même en début et en fin d'année. Enfin, trois enseignants ont été l'objet de trois observations en classe au début de l'année et trois en fin d'année

pour permettre aux chercheurs d'analyser le regard professionnel en classe selon les stratégies employées par les enseignants (ne considère pas l'idée de l'élève, considère l'idée de l'élève comme un objet d'investigation, raisonne - ou pas - à partir de l'idée de l'élève, reformule l'idée de l'élève ou généralise et synthétise l'idée de l'ensemble des élèves). De manière générale, pour les trois analyses, les résultats confirment les hypothèses à propos de l'efficacité des cercles pédagogiques sur le développement du regard professionnel : les enseignants ont transposé leur regard des pratiques des enseignants aux interventions des élèves et ils ont développé la manière dont ils parlent de leurs observations.

De son côté, Santagata (2009) vise deux objectifs par sa recherche sur les cercles pédagogiques : augmenter le bagage de connaissances en mathématique des enseignants participant à l'étude et augmenter les savoirs liés à la façon d'apprendre des élèves aux stratégies d'enseignement permettant de résoudre les problèmes de compréhension. Sa méthodologie de recherche s'avère complètement différente : elle propose aux enseignants des capsules de formations portant sur un contenu mathématique (incluant les difficultés récurrentes d'élèves) suivies par des tâches de résolution de problèmes au sujet de la thématique et des difficultés anticipées chez les élèves. Les analyses portent sur les réponses écrites des enseignants à ces résolutions de problèmes, sur des questionnaires administrés aux enseignants avant et après la formation concernant leurs connaissances en mathématique et sur la pédagogie. Des notes de recherche et des mémos complètent ses analyses. Malheureusement, la première année de l'étude n'a pas apporté les résultats escomptés. Il a fallu une 2^e année d'intervention en ciblant encore mieux les contenus et les consignes liées aux résolutions de problème pour observer un changement dans les savoirs et la vision des enseignants envers les réponses des élèves.

Ces recherches sur le cercle pédagogique et l'exploitation de la vidéo de manière interprétative nous apparaissent d'un grand intérêt par les résultats positifs qu'elles ont su démontrer dans les recherches précédemment citées pour répondre à nos propres objectifs de recherche. Nous nous inspirons à la fois de leur démarche de formation et de leur méthodologie d'analyse dans un autre domaine : la grammaire actuelle. La vidéo

devient alors un outil de formation qui permet à la fois la réflexion et le transfert des pratiques (en mathématique) dans la classe tout en offrant des contextes permettant l'acquisition de nouveaux savoirs de même que le développement de la capacité à observer et à interpréter des situations d'apprentissage. Est-ce qu'un dispositif de formation intégrant des périodes d'analyse d'exemples sur vidéo et des capsules de formation en lien étroit avec ces exemples de pratiques peut favoriser l'appropriation et le transfert de la grammaire actuelle par les enseignants? A-t-il des effets sur la vision qu'ont les enseignants au sujet de la grammaire actuelle? Contribue-il à bonifier la capacité des enseignants à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques et à observer ses élèves? A-t-il des effets sur les pratiques rapportées par les enseignants? Le corpus de recherches le suggère (Colestock et Sherin, 2009, Sherin et van Es, 2005,2009; Santagata, 2009) et la présente thèse tente de répondre à ces questions en transférant une partie de la méthodologie de ces recherches à la nôtre.

Il nous apparaît important de préciser d'emblée que les intentions de cette thèse ne visent pas à comparer l'efficacité de divers dispositifs de formation continue sur la grammaire actuelle, mais à étudier la portée d'une démarche de formation incluant des analyses interprétatives d'exemples de pratiques sur vidéo pour répondre aux problèmes évoqués précédemment. Nous croyons humblement pouvoir faire avancer la recherche dans le domaine des cercles en décrivant de manière qualitative l'effet d'un tel dispositif sur l'évolution du regard professionnel des enseignants lors des cercles et sur les transferts dans leurs pratiques pédagogiques en grammaire.

Une étude de cas, que nous avons menée en 2009, suggère qu'un dispositif de formation qui se limite à l'analyse de pratiques sans inclure des périodes d'acquisition de nouveaux savoirs comme le proposent Sherin et van Es (2005, 2009) ne permet pas d'atteindre les objectifs visés en terme de développement professionnel (Giguère, 2010). Le dispositif que nous souhaitons expérimenter dans cette étude s'apparente à la démarche mise en œuvre par Santagata (2009) qui intègre des périodes d'analyse de pratiques et des périodes d'apprentissage de la mathématique par des capsules de formation, dans le

contexte du développement des pratiques d'enseignants. Nous décrivons plus en profondeur ces études dans le prochain chapitre¹¹.

Bien entendu, nous nous questionnons sur la transposition de cette démarche au processus d'appropriation de la grammaire actuelle et des pratiques pédagogiques qui y sont associées. Les manières d'enseigner la grammaire actuelle pourraient s'apparenter à l'enseignement des mathématiques pour plusieurs raisons : entre autres parce qu'on tente de rendre les élèves cognitivement actifs et on les invite à manipuler les différents concepts à l'étude.

Est-ce que les enseignants développent davantage leur capacité à analyser les pratiques dans le cadre d'un groupe d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo ? Parviennent-ils à mobiliser davantage leurs savoirs sur la grammaire actuelle ou à les développer dans leur analyse ? Enfin, est-ce que ce dispositif de formation conduirait les enseignants à adopter plus rapidement des pratiques pédagogiques durables et cohérentes avec l'usage de la grammaire actuelle ?

1.5. Question générale de recherche

Nous avons discuté des éléments de problématique qui mettent en lumière les besoins des enseignants en grammaire actuelle et leurs besoins de développement professionnel en contexte de formation continue. Nous avons dégagé que la grammaire pose des défis importants pour la formation parce qu'elle implique la vision des enseignants, leur engagement, leurs savoirs et leurs pratiques. Nous avons aussi mis en lumière la nécessité de travailler en considérant les allers-retours entre la théorie et la pratique et ce, de manière récurrente. Par ailleurs, nous avons décrit les groupes d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo comme des lieux d'échanges et d'interaction nécessaires au développement professionnel, qui permettent aux enseignants de développer leur regard professionnel. La présente recherche vise donc à répondre à la question générale suivante :

¹¹ Section 2.3

Comment un cercle pédagogique qui se déploie sur l'ensemble d'une année scolaire, contribue-t-il au développement du regard professionnel et des pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire actuelle ?

2. Cadre théorique

La présente recherche porte sur l'appropriation de la grammaire actuelle et des pratiques pédagogiques et didactiques qui y sont associées, par des enseignants du primaire et par le biais d'un dispositif susceptible, selon la littérature que nous avons recensée, de favoriser ce travail d'appropriation. Dans ce chapitre, nous examinons essentiellement le concept de développement professionnel. Quelles dimensions une démarche de développement professionnel doit-elle prendre en considération? Quelle est sa portée? Comment le soutenir? Quel peut être l'apport d'un groupe d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo dans une démarche de développement professionnel d'appropriation de la grammaire actuelle? Cependant, malgré que notre question de recherche vise à documenter les effets d'une formation sur les pratiques pédagogiques et non les savoirs en grammaire, nous présentons dans un premier temps une explication théorique des concepts propres à la grammaire actuelle et son enseignement afin de considérer le lien entre les dimensions « savoirs » et « pratiques » du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004).

2.1. Principaux concepts liés à l'apprentissage de la grammaire actuelle

Cette première partie de chapitre porte sur les fondements de ce que l'on nomme « nouvelle grammaire », « grammaire actuelle », « grammaire moderne » ou « grammaire renouvelée ». Nous présentons d'abord une description des concepts linguistiques fondamentaux de cette transposition didactique, pertinents pour l'ordre primaire, puis nous décrivons les pratiques pédagogiques jugées efficaces par les didacticiens du français pour son enseignement. Nous tentons aussi de préciser tout au long de la description des concepts les avantages de cette grammaire et certaines raisons pour lesquelles son appropriation demeure difficile pour un enseignant afin de proposer des interventions susceptibles de bien soutenir son apprentissage dans les chapitres suivants.

2.1.1. Description des éléments clés pour le primaire

La section qui suit porte sur la description et l'explication de concepts grammaticaux propres à la grammaire actuelle et utiles à des enseignants du 3^e cycle du primaire. Ces éléments clés sont susceptibles de contribuer efficacement à la construction des savoirs des enseignants et des élèves sur la grammaire actuelle.

2.1.1.1. *Phrase de base*

Un des changements majeurs de la nouvelle théorie grammaticale porte sur la description de ce qu'est une phrase. La grammaire actuelle propose le concept de phrase syntaxique comme « un assemblage de mots grammatical, c'est-à-dire conforme aux règles de construction. (...) La phrase constitue l'unité supérieure, à la fois complète et autonome, susceptible d'être décrite au moyen d'un ensemble de règles morpho-syntaxiques. (...) » (Riegel, Pellat, et Rioul, 1994, p. 104) Le concept de phrase renvoie à un donné, une unité admise comme point de départ (Béguelin, 2000; Paret, 1996). Notons enfin que « le terme de *phrase syntaxique* ou *P* a maintenant remplacé celui de *proposition* et veut marquer toute P, même subordonnée (...) » (Lefrançois, 2003, p. 53). Précisons aussi, à l'instar de Béguelin (2000) que la notion de phrase peut être définie par une multitude de critères, tous discutables. La grammaire moderne privilégie le critère syntaxique plutôt que le critère sémantique adopté par la grammaire traditionnelle dans le but de mettre l'accent sur le système général de la langue au détriment de ses exceptions. De plus, ce critère syntaxique permet de donner au système une cohérence, une uniformité et une économie dans le parcours scolaire de l'élève, du primaire au collégial. Enfin, il permet de fournir aux élèves des outils plus opératoires pour réfléchir à leurs phrases (Desnoyers, 2001).

Ce critère syntaxique se développe principalement autour du concept de « phrase de base » ou, pour certains didacticiens, « Phrase P ». Il représente « un modèle¹² général et unique » auquel peuvent se ramener la plupart des phrases en français (Boivin et Pinsonneault, 2003). La phrase syntaxique (P) est donc une unité de sens autonome

¹² Boivin (2012) précise que la phrase de base est un « modèle scientifique » et non un « modèle à suivre ».

composée de deux constituants obligatoires (GN et GV) et d'un ou de plusieurs constituants facultatifs (GX) (Boivin, 2012).

Ces constituants de la phrase P sont désignés par les fonctions de sujet, de prédicat et possiblement de complément de phrase. La phrase de base considère l'ordre de ces groupes (sujet-verbe-complément(s) du verbe/attribut-complément de phrase) et est déclarative, positive, active, neutre et personnelle (Chartrand et al., 2011; Riegel, Pellat, et Rioul, 1994). D'abord introduite timidement dans les programmes, le langage pour la décrire a évolué avec ceux-ci, probablement lié à la compréhension que s'en font les enseignants et les élèves qui l'utilisent.

Le modèle de la phrase de base présent dans la Progression des apprentissages (MELS, 2009) est celui-ci : Sujet de la phrase + Prédicat de la phrase (+Complément de la phrase). Les grammaires scolaires ne sont cependant pas toutes arrimées à cet énoncé et ceci constitue une difficulté dans l'analyse des phrases. Les élèves sont souvent confrontés à l'énoncé « Groupe nominal sujet (GNs) + Groupe verbal (GV) + groupe facultatif complément de la phrase (GFcp) », entraînant une confusion entre les concepts de classes de mots et de fonctions des groupes.

Ces objets de savoir que sont les concepts de « phrase P », de fonctions syntaxiques, de constituants obligatoires ont subi une transformation du domaine de la linguistique au domaine de la didactique. C'est ce que Chevallard (1985/1991) nomme la transposition didactique externe. Or, « le savoir à enseigner est contraint par les limites mêmes de l'enseignement : il arrive parfois que le savoir effectivement enseigné se distingue du savoir à enseigner. » (Gauvin, 2011). Il existe donc un glissement que Chevallard appelle la transposition didactique interne, c'est-à-dire la transposition des savoirs à enseigner vers les savoirs *effectivement* enseignés en salle de classe. Cette transposition montre ses limites concernant le modèle de la phrase de base.

« Selon les travaux antérieurs sur la transposition didactique, les choix didactiques devraient être guidés par deux critères fondamentaux : la cohérence du système présenté à l'élève et la pertinence didactique des choix effectués » (Boivin, 2012). La

cohérence, c'est-à-dire « l'absence de contradiction entre les éléments du système, le degré de généralisation et le maintien des choix didactiques à travers le système » (Boivin et Pinsonneault, 2008a, p. 33) représente un critère d'évaluation pour un modèle didactique (Boivin, 2012). Selon ce critère et selon les constats qui sont faits dans le matériel didactique exploité dans les classes, nous pouvons comprendre que la cohérence pose problème avec le concept de phrase de base puisque le savoir « savant » se transforme une première fois pour devenir « enseignable », mais une seconde fois dans les pratiques réelles des enseignants.

En effet, d'après Boivin (2012), deux approches associées à la grammaire actuelle peuvent assurer une cohérence concernant les propriétés des constituants obligatoires et facultatifs : l'approche syntaxique et l'approche par fonctions grammaticales. L'avantage de la première approche $P \rightarrow GN + GV (+GX^+)$ permet de montrer que le prédicat de la phrase est toujours un GV et que le complément de phrase peut se réaliser en différents groupes. La deuxième option, l'approche par fonctions syntaxiques ($P \rightarrow$ Sujet de P + Prédicat de P (+Complément de P)) montre plutôt que les fonctions de sujet de P et de complément de P sont réalisées par différents groupes, ce qui en représente l'avantage. « Toutefois, l'amalgame des deux ou le choix d'une approche plutôt sémantique réduisent fortement l'adéquation descriptive et la cohérence interne des modèles didactiques proposés » (Boivin, 2012, p. 4). Les modèles mixtes qui adjoignent les groupes et les fonctions ne montrent pas de cohérence, à plus forte raison s'ils incluent des propriétés syntaxiques. Par exemple, l'énoncé $P \rightarrow GNs GV GFCP$ tente de montrer que la phrase est composée d'un groupe nominal ayant la fonction de sujet, d'un groupe verbal et d'un groupe facultatif complément de phrase. Dans cet exemple fréquemment rencontré dans le matériel didactique présent dans les écoles, la *catégorie* grammaticale est mentionnée dans le premier et le deuxième groupe, mais pas le troisième, la *fonction* grammaticale est mentionnée dans le premier et le troisième groupe, mais pas dans le deuxième et on introduit la *caractéristique* « facultatif » dans le troisième groupe, mais pas celle d'« obligatoire » dans les deux premiers. « Cette approche présente le défaut d'associer le terme "groupe" à autre chose qu'une catégorie grammaticale » (Boivin, 2012, p. 6).

Aussi, selon les documents consultés, les termes pour parler de la phrase n'ont pas évolué de la même manière pour les mêmes élèves au cours de leur cheminement scolaire, contrevenant au critère du maintien des choix didactiques dont parlent Boivin et Pinsonneault (2008a). Le concept de « prédicat », par exemple, semble n'avoir pris sa place dans les programmes que très récemment, alors qu'il se trouve depuis assez longtemps dans les articles didactiques et linguistiques recensés (Béguelin, 2000). Pour ajouter à la confusion, quelques grammairiens utilisent une définition sémantique et traitent systématiquement le prédicat comme le propos (ou rhème) – ce qu'on dit à propos du sujet - élément qui ne s'applique pas nécessairement au groupe verbal¹³ (Boivin, 2012; Béguelin, 2000).

Nous aborderons à la section suivante (2.2) l'aspect de la résistance au changement dans le développement de ses pratiques. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà considérer quelques éléments susceptibles d'éclairer cette résistance. La transposition didactique externe induit que certains savoirs nouveaux au sujet de la syntaxe semblent désorganisés, entre autres parce que le concept de phrase n'admet pas de critère unique pour l'expliquer. De surcroît, la transposition didactique interne induit à son tour des modèles incohérents qui installent entre les **catégories grammaticales**, les **fonctions syntaxiques**, et les **propriétés des catégories grammaticales** des équivalences qui n'en sont pas. Certes, ces distinctions sont nécessaires à l'analyse, mais de manière isolée.

Également, Boivin (2012) ajoute au sujet de la phrase de base qu'elle ne constitue pas une finalité dans l'apprentissage de la syntaxe ou encore une démarche pour rédiger des phrases. « Dans la mesure où les élèves ont une posture métalinguistique par rapport à leur production langagière, ils peuvent utiliser avec profit la P de base comme outil (...) » (Boivin, 2012). Il est ainsi possible de replacer les constituants d'une phrase selon l'ordre canonique pour ensuite pouvoir utiliser les manipulations et déceler peut-être certaines erreurs syntaxiques. La phrase de base peut aussi servir à la rédaction d'un

¹³ Dans la phrase : « Hier, un accident est arrivé », ce dont on parle est « hier » (le thème) et ce qu'on en dit est qu'« un accident est arrivé » (le propos). Le thème n'est donc pas le sujet et le rhème n'est pas le prédicat.

texte quand l'élève se trouve dans une impasse; utiliser les constituants dans leur ordre de base peut servir à laisser aller les idées, quitte à réviser sa phrase par la suite. Prévoir une partie de la formation portant sur la phrase de base permet de consolider plusieurs apprentissages chez les enseignants et de leur offrir par le fait même un outil supplémentaire pour l'enseignement de la syntaxe. Elle permet aussi d'établir un lien entre la grammaire, l'analyse de phrase et l'écriture.

2.1.1.2. Manipulations syntaxiques

Afin de travailler les concepts de la phrase, les manipulations syntaxiques deviennent l'outil privilégié de la grammaire actuelle. « On appelle manipulation, dans la classe de langue, des modifications qu'on fait subir aux éléments de la phrase pour en faire ressortir les caractéristiques » (Paret, 1996, p. 118). Chartrand les qualifie de « procédures de découverte » (Chartrand, 2013, p. 2). Ces opérations syntaxiques sont au nombre de quatre : **le déplacement, le remplacement, l'ajout et l'effacement**. Certaines de ces manipulations se précisent dans certains contextes, d'où le nombre de manipulations plus élevé dans les programmes ou les grammaires. Par exemple, **l'encadrement** représente en fait l'ajout de *ne...pas* ou de *c'est ...qui* autour d'un mot ou d'un groupe de mots, mais est présenté comme une manipulation supplémentaire dans Chartrand et al. (2011) et Lecavalier (2011) entre autres; il en est de même pour le **dédoublement** (l'ajout de *et cela se passe* ou *et il le fait*) notamment dans Chartrand et al. (2011) et dans Laporte et Rochon (2007).

L'utilisation des manipulations syntaxiques permet d'effectuer un travail concret sur les mots et les groupes de mots. Elle permet de délimiter des groupes de mots, d'identifier leurs fonctions, leurs classes, elle permet de mieux saisir la construction de phrases transformées (types et formes) et de s'en inspirer pour l'écriture. Toutes ces utilisations sont accessibles et opérantes pour les élèves, ce qui en constitue le principal avantage.

Pour être efficace, la manipulation doit être effectuée dans le contexte de la phrase, puis un jugement de grammaticalité doit être émis sur son effet sur la phrase produite. La conclusion (est-ce que ça se dit ou pas?) permet de porter un jugement au sujet des

fonctions syntaxiques ou des catégories grammaticales. Ignorer cette précision par souci d'économie de temps peut occasionner des erreurs

Par exemple, si nous voulons identifier le sujet dans la phrase « La nourriture préférée des koalas, les feuilles d'eucalyptus, sert dans la préparation de médicaments », nous tentons d'ajouter « c'est ... qui » autour d'un groupe de mots qui nous apparaît comme un sujet. Plusieurs manipulations doivent être effectuées pour confirmer nos hypothèses. Une fois le groupe qui occupe la fonction sujet délimité par « c'est...qui », nous tentons de remplacer ce groupe par un pronom sujet. Si on ajoute « c'est...qui » hors du contexte de la phrase, on peut conclure facilement que « **c'est** les feuilles d'eucalyptus **qui** ... », ça se dit, alors que ce n'est pas le cas :

Tableau I

Utilisation des manipulations syntaxiques

Manipulation d'ajout	*La nourriture préférée des koalas, c'est les feuilles d'eucalyptus, qui sert dans la préparation de médicaments ¹⁴ .
Jugement de grammaticalité	Ça ne se dit pas, cette phrase transformée est agrammaticale.
Conclusion	Le groupe nominal « les feuilles d'eucalyptus » n'est pas le sujet.
Manipulation d'ajout	C'est la nourriture préférée des koalas, les feuilles d'eucalyptus, qui sert dans la préparation de médicaments.
Jugement de grammaticalité	Ça se dit bien, cette phrase transformée est bien construite.
Conclusion	Le groupe nominal « la nourriture préférée des koalas, les feuilles d'eucalyptus » peut être le sujet.
2^e manipulation : le remplacement	<i>Elle</i> sert dans la préparation de médicaments.
Jugement de grammaticalité	Ça se dit bien, la phrase produite est grammaticale.
Conclusion	Le groupe nominal « La nourriture préférée des koalas, les feuilles d'eucalyptus » est le sujet de la phrase.

La grammaire actuelle laissant de côté la sémantique pour se tourner résolument du côté de l'analyse syntaxique de la langue permet une plus grande objectivité, car des manipulations permettent de tester les fonctions des groupes et les classes des mots à l'aide de jugements grammaticaux. Le sens, le jugement d'acceptabilité, voire de grammaticalité demeure dans l'acceptation de constructions au détriment d'autres (Haas, 1999). Par exemple, il est impossible d'effacer un verbe dans une phrase bien construite:

«*Papa lit une histoire à ses enfants*»

¹⁴ L'astérisque indique l'agrammaticalité.

ne peut pas se dire «**Papa Ø une histoire à ses enfants*».

La manipulation de l'effacement permet de déduire que le verbe est essentiel dans la phrase parce que l'effacer rend la phrase agrammaticale.

Bien sûr, il faut pouvoir mémoriser les manipulations possibles et impossibles à effectuer pour identifier les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques. Par exemple, il faut connaître que l'effacement, le déplacement et l'ajout sont possibles pour identifier un complément de phrase, mais rarement le remplacement par un pronom (*y* dans le cas d'un lieu). Par contre, ce sont toujours les quatre mêmes manipulations qui sont employées avec de nombreux détails à connaître autour de chacune.

Certains didacticiens comme Boivin (2012) et Gauvin (2011) recommandent comme un outil supplémentaire « le retour à la phrase de base » pour faciliter l'analyse. En effet, dans les phrases qui ont subi des transformations, les manipulations deviennent inefficaces. Il faut donc rétablir l'ordre de base des mots pour pouvoir les appliquer. Par exemple, dans une phrase interrogative, il convient de retirer les marques d'interrogation et de replacer les constituants dans l'ordre canonique pour identifier les groupes. Dans « Clémence arrivera-t-elle à l'heure? » l'ajout du *c'est...qui s'avère impossible* : « ***C'est** Clémence **qui** arrivera-t-elle à l'heure? », bien que nous soyons certains que le GN « Clémence » soit le sujet de la phrase. Il importe donc de retransformer la phrase afin qu'elle soit conforme au modèle de base (une phrase déclarative) pour parvenir à utiliser les manipulations : « **C'est** Clémence **qui** arrivera à l'heure ». Une solide connaissance des types et formes de phrases permet de les reconnaître et d'être en mesure de les replacer dans l'ordre canonique afin d'effectuer les manipulations nécessaires à l'analyse. La connaissance des types et formes de phrases permet donc une meilleure reconnaissance des phrases transformées, une plus grande habileté à retourner à l'ordre de base et à faire de cette manipulation un matériau utilisable pour les enseignants et pour leurs élèves (Paret, 1996). Aussi, selon Béguelin (2000), cette opération linguistique demande une abstraction importante que peu d'élèves seraient en mesure d'accomplir seuls.

Une phrase à sujet inversé peut aussi confondre élèves et enseignant :

«*Tous les matins chantent les oiseaux à ma fenêtre*».

*«*C'est tous les matins qui chantent les oiseaux à ma fenêtre*»

ou *«*Tous les matins chantent c'est les oiseaux qui à ma fenêtre*»

sont des phrases agrammaticales en français. Il faut rétablir l'ordre de base des constituants (Sujet + Prédicat + Complément de la phrase) pour parvenir à en faire l'analyse, un peu à la manière d'une cinquième manipulation :

«*Ce sont les oiseaux qui chantent à ma fenêtre tous les matins*».

Devant une telle difficulté, certains (enseignants comme élèves) pourraient avoir tendance à « arranger » les phrases afin que la manipulation fonctionne :

«*C'est tous les matins **que** chantent les oiseaux à ma fenêtre*»

ce qu'il faut éviter de faire. L'intuition grammaticale est souvent plus forte et il faut parfois se contraindre pour prononcer des manipulations impossibles comme par exemple ajouter «ne... pas» autour d'un mot autre que le verbe (par exemple : *«*Ma ne petite pas sœur a cinq ans*»).

Certaines constructions syntaxiques ne permettent pas toujours d'employer les manipulations d'une manière uniforme. Un enseignant ayant une connaissance réduite de l'utilisation des manipulations syntaxiques pourrait se retrouver en classe avec un problème insoluble, Une maîtrise complète de l'utilisation des manipulations dans plusieurs contextes évite que sans cette solution, l'enseignant revienne peut-être dans les habitudes sémantiques afin de faire correspondre la théorie et la pratique (Garcia-Debanc, 2009). Par exemple, nous savons qu'on peut ajouter les adverbes «ne... pas» autour d'un verbe afin d'en déterminer la classe de mots. Cependant, cette manipulation ne fonctionne que sur un verbe conjugué, à un temps simple, exemple de détail à connaître pour employer efficacement les manipulations.

«*Myriam ne joue pas au soccer cet été*»

et non *«*Myriam n'a joué pas au soccer cet été*»

ou encore *«*Myriam accepte de ne jouer pas au soccer cet été*».

La manipulation d'ajout fonctionne différemment avec un verbe au temps composé (elle se place autour de l'auxiliaire uniquement : «*Myriam n'a pas joué au soccer cet été*») ainsi qu'avec un verbe à l'infinitif où sont regroupés les adverbes «ne pas» devant le verbe: «*Myriam accepte de ne pas jouer au soccer cet été*». Nous observons ainsi une cohérence dans l'appellation de la manipulation : l'utilisation des adverbes « ne...pas » ne se fait pas toujours en encadrement, mais représente toujours un ajout.

De la même manière, le verbe pronominal est encadré par les adverbes comme dans la phrase

«*Julien se met au travail rapidement*».

La manipulation encadre le pronom avec le verbe :

*«*Julien se ne met pas au travail rapidement*»

mais plutôt «*Julien ne se met pas au travail rapidement*».

Il en est de même pour toute phrase dans laquelle un pronom complément est placé devant le verbe (*Il ne lui téléphone pas; elle ne la chante pas bien.*)

Le fonctionnement particulier de cette manipulation confirme l'importance d'utiliser plusieurs manipulations syntaxiques avant de confirmer une hypothèse.

De plus, les élèves produisent de telles phrases et c'est la raison pour laquelle les enseignants doivent connaître les variantes de l'utilisation de certaines manipulations afin de présenter ces possibilités aux élèves et les amener à en employer plusieurs avant de conclure.

Enfin, maîtriser les variantes de l'analyse, c'est aussi convier l'élève à ce qu'il pourra analyser en situation d'écriture. Il est parfois souhaitable de proposer des exemples ambigus aux élèves et de les amener à réfléchir sur toutes les possibilités et de les

justifier. Ce faisant, l'enseignant ne tient plus la posture de celui qui sait, mais plutôt de celui qui guide pour soutenir la réflexion de l'élève.

Comme nous l'avons déjà précisé, le concept de manipulations syntaxiques remplace celui du questionnement de la grammaire traditionnelle (Desnoyers, 2001; Lefrançois, 2003, Paret, 1996). La longue série de questions (une question ou plusieurs questions par fonction) n'est pas toujours bien maîtrisée par les élèves et les réponses qu'ils donnent ne les aident pas réellement à comprendre la structure ou le sens de la phrase (Nadeau et Fisher, 2003). Par exemple, des élèves peuvent poser les questions aux mauvais endroits dans les phrases et mal identifier les groupes ou fonctions (« *J'ai trouvé un tas de roches dans ma cour* » : un tas de quoi? « *de roches* », le groupe « *de roches* » étant identifié comme un complément indirect).

Ce changement fonctionnel de la grammaire actuelle demeure un obstacle important à son appropriation par les enseignants et il demande un lâcher-prise conscient et volontaire. Chartrand souligne que « le recours aux manipulations syntaxiques constitue une démarche exigeante pour les formateurs, mais aussi pour les personnes formées, dont la compétence linguistique est en développement » (Chartrand, 2013, p. 3). Le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) suggère qu'il faut, simultanément à une formation portant sur les savoirs, permettre à l'enseignant de faire évoluer sa vision de l'importance de la grammaire actuelle, son utilité et son effet sur les apprentissages des élèves, sa cohérence, pour accroître son niveau d'engagement dans le développement de ses savoirs et de ses pratiques.

Enfin, certains locuteurs comme ceux issus de milieux défavorisés ou de milieux allophones peuvent accepter des formulations orales qui s'écartent de la norme linguistique. Conséquemment, des phrases comme « ** Va où le cabanon* » ou « **J'ai téléphoné ma mère* » peuvent être entendues par un enfant dans son quotidien familial et fausser ses références syntaxiques et son jugement de grammaticalité. L'enseignement de ce jugement doit s'intégrer aux leçons de grammaire, ce qui leur semble une tâche supplémentaire à l'apprentissage de la grammaire. Boutet (1986) démontre cependant

que les enfants peuvent non seulement émettre de tels jugements de manière correcte, mais que ceux-ci s'affinent et se précisent au fil de leurs apprentissages scolaires.

Nadeau (2003) rappelle que la conscience métalinguistique et les jugements sur la phrase permettent aux élèves de mieux distinguer les phrases bien construites de celles qui sont agrammaticales. Or, l'enseignement de la syntaxe semble difficile à intégrer, car la syntaxe demeure un concept très abstrait. Les manipulations syntaxiques ainsi que le modèle de la phrase de base deviennent ces outils privilégiés pour valider ou invalider des hypothèses et sont à la portée des élèves.

2.1.1.3. Groupes et fonctions

Le nouveau système proposé par la grammaire actuelle impose une explication du fonctionnement de la langue très différente du système traditionnel que les enseignants ont appris. Par exemple, l'analyse des phrases par décomposition fait l'objet d'un apprentissage nouveau (Desnoyers, 2001; Lefrançois, 2003): l'analyse grammaticale se fait de la phrase au groupe, puis du groupe au mot plutôt que par regroupement de mots pour remonter jusqu'à la phrase. Selon plusieurs didacticiens de la grammaire au secondaire, la phrase sert donc de point de départ à l'analyse grammaticale au lieu d'en être l'aboutissement.

Boivin et Pinsonneault (2008b) définissent la phrase comme des groupes obligatoires et facultatifs organisés de *manière hiérarchique* en ce sens que les groupes constituants de la phrase dépendent de celle-ci; ils s'y rapportent. On parle donc d'un sujet *de la phrase*, d'un prédicat *de la phrase* et d'un complément *de la phrase*. Ces groupes eux-mêmes peuvent être déconstruits selon un rapport de récursivité qui établit que les groupes s'enchâssent les uns dans les autres. Dans l'exemple : « *Papa lit une histoire amusante à ses enfants* », les groupes « *une histoire amusante* » et « *à ses enfants* » montrent un lien avec le verbe « *lit* » en ce sens qu'ils le complètent, ils dépendent de lui. Ces mots font partie d'un même groupe dont le noyau (le mot le plus important, celui qui peut le moins s'effacer) est un verbe. Le groupe prend donc le nom de la classe de son noyau pour devenir, dans cet exemple, un groupe du verbe (ou groupe verbal). Le noyau est parfois

complété par d'autres groupes qui peuvent à leur tour être déconstruits : « *une histoire amusante* » est un groupe dont le noyau est un nom (*histoire*), complété à son tour par un groupe dont le noyau est un adjectif (*amusante*). On peut représenter graphiquement cette notion de récursivité par des arbres, des boîtes, des crochets, etc. comme le montre l'annexe 1.

Ce travail de décomposition offre aussi l'avantage de grouper des phrases complexes qui ne sont pas à l'étude au primaire. Par exemple, les sujets composés d'un GN sous la forme déterminant + nom + subordonnée relative se voient encadrés par *c'est... qui* et remplacés par un pronom de conjugaison, ce qui facilite le travail d'analyse et évite de devoir recourir aux phrases P1 et P2 pour analyser les deux verbes conjugués présents dans la phrase graphique. Ce travail de décomposition peut d'ailleurs être exploité pour une meilleure appropriation, visuelle, de cet aspect de la grammaire actuelle.

Le concept de groupe se définit comme « une unité syntaxique non autonome organisée à partir d'un noyau qui en constitue la base, c'est-à-dire l'élément fondamental » (Chartrand et al., 2011, p. 78). Un groupe de mots est formé d'un ou plusieurs mots (qui deviennent les expansions ou compléments du noyau) et il exerce une fonction dans la phrase en lien avec les autres groupes qui l'accompagnent. Il est nommé à partir de la catégorie grammaticale de son noyau (Boivin et Pinsonneault, 2008b; Lecavalier, 2011). Les groupes sont délimités de manière assez naturelle dans une phrase et les comprendre permet de mieux saisir ce qu'on lit, mais aussi de mieux comprendre les accords nécessaires dans la phrase (Nadeau et Fisher, 2006). Le concept de groupe permet le regroupement de mots isolés en unités plus grandes, logiques selon le sens, et permet ainsi une meilleure compréhension de la phrase. Il est en effet illogique de regrouper les mots de la phrase suivante sans considérer les groupes syntaxiques : *Papa lit une / histoire amusante à / ses enfants tous les / soirs.*

Une difficulté amenée par ce concept de groupe et de fonction survient lorsque la frontière n'est pas nette entre les dépendances des groupes les uns par rapport aux autres. En effet, la grammaire actuelle se veut explicative de phénomènes fréquents et réguliers de la langue, mais elle n'est pas parfaite. Il n'est parfois pas possible, avec les

manipulations syntaxiques, de discriminer un complément indirect du verbe (CI) d'un complément de la phrase (CP). Dans l'exemple tiré de Nadeau et Fisher (2006) « *Elle boit son thé avec du citron* », le complément *avec du citron* n'est pas clairement un CI ni un CP, car il ne se déplace pas aisément (*? *Avec du citron, elle boit son thé*) ne se remplace pas par un pronom et se dédouble mal (* *Elle boit son thé et cela se passe avec du citron* / *? *Elle boit son thé et elle le fait avec du citron*). Cependant, il s'efface (*Elle boit son thé*). Des quatre manipulations proposées, aucune n'est réellement décisive pour confirmer l'une ou l'autre des fonctions. Cependant, les élèves produisent de telles phrases et l'absence de solution provoque parfois un état de déséquilibre cognitif. Cet inconfort influence nettement la dimension d'engagement et il est donc important de considérer une nouvelle attitude à adopter en de telles circonstances : celle de la tolérance à l'ambiguïté, de l'ouverture, de la modélisation de notre réflexion sans arriver à une conclusion finale, tranchée. Voilà un changement majeur qu'apporte la grammaire actuelle avec ses limites! Ici, la démarche pour justifier l'un ou l'autre des choix est plus intéressante que le résultat.

2.1.1.4. Classes de mots

Les classes de mots sont aussi des concepts revisités par la grammaire actuelle. Nous avons vu précédemment que les manipulations syntaxiques peuvent servir à identifier, entre autres, la classe d'un mot. À quoi réfère ce concept? Selon la grammaire traditionnelle, il est d'usage de parler de la nature des mots, comme si celle-ci leur est exclusive. En fait, les mots correspondent à des catégories grammaticales, aussi appelées classes de mots, selon leur position dans la phrase et leurs liens avec les autres mots. Le mot « souris » n'appartient pas à la même catégorie dans la phrase « La souris mange un fromage » que dans la phrase « Je souris à la vie ». De plus, le critère sémantique n'est plus suffisant pour décrire une classe de mot. On dira par exemple qu'un adjectif sert à décrire ou préciser un nom, mais on dira aussi qu'il est le noyau du groupe adjectival, qu'il peut faire partie du groupe du nom, placé avant ou après le nom, qu'il peut aussi faire partie du groupe du verbe comme attribut du sujet placé après le verbe, etc. À ces considérations sémantiques et syntaxiques s'ajoutent des caractéristiques

morphologiques qui témoignent de la variabilité des classes de mots et des règles d'accords qui en découlent (Chartrand et al., 2011).

Aussi, la catégorie grammaticale de certains mots change en raison de leur fonctionnement syntaxique. L'exemple le plus marquant concerne les « anciens » adjectifs qui sont entrés dans la classe des déterminants : par exemple, les adjectifs possessifs « mon, ton, son, (...) » sont devenus des *déterminants* possessifs, car ils peuvent se remplacer par d'autres déterminants, mais pas par d'autres adjectifs. Il est possible de remplacer « *Mes* chaussures rouges sont sales » par « *Des* chaussures rouges sont sales », « *Les* chaussures rouges sont sales », mais pas par « **Gentilles* chaussures rouges sont sales » ou « **Belles* chaussures rouges sont sales ». Le critère syntaxique l'emporte encore pour identifier les catégories grammaticales des mots qui fonctionnent de la même manière dans un même contexte phrastique.

Une autre nouveauté de la grammaire actuelle consiste à présenter les classes de mots selon qu'elles sont variables ou invariables, donneurs ou receveurs d'accord comme le montre le tableau II:

Tableau II
Classes de mots

Classes de mots		
Mots variables		Mots invariables
Donneurs d'accord	Receveurs d'accord	
Nom	Déterminant	Préposition
Pronom	Adjectif	Adverbe
	Verbe	Conjonction

(Lecavalier, 2011)

Selon cette logique, les noms sont des donneurs de genre et de nombre aux déterminants et aux adjectifs dans un groupe du nom, aux participes passés et aux attributs du sujet quand le nom est le noyau du sujet de la phrase, et de nombre et de personne aux verbes conjugués (toujours quand le nom est le noyau du GN sujet de la phrase). Traditionnellement, les grammaires ont enseigné que « le déterminant s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine » (Grevisse et Goosse, 1993, p. 864). La distinction entre le donneur et le receveur n'est pas nette en raison de l'expression employée : le déterminant « détermine ». Cette expression peut laisser entendre que c'est *parce que* nous disons « les pommes » qu'il faut mettre un « s » à pommes. Or, selon la logique des donneurs-receveurs, c'est *parce que* le mot « pommes » est au féminin pluriel qu'il faut utiliser le déterminant féminin pluriel « les ». Comme le mentionnent Nadeau et Fisher (2006) : « Les déterminants *les* et *des* agissent souvent comme des signaux qui entraînent l'ajout du s au nom qui suit. » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 163). Ainsi, depuis longtemps, les enseignants ont utilisé un outil fort simple (voire simpliste) pour aider les élèves à accorder les noms : les lunettes d'accord. Il s'agit en fait de repérer les marques du pluriel sur le déterminant (ex : les, mes, ces), de les encercler, puis de les relier à la finale du nom qui suit le déterminant en encerclant le « s ». Le

dessin forme une paire de lunettes rondes. Suivant cette logique, c'est le pluriel du déterminant qui produit le pluriel du nom. Or, la théorie des donneurs-receveurs montre l'inverse. Plutôt que de faire partir le trait du déterminant, la grammaire actuelle suggère plutôt de partir du donneur, du nom et de relier les mots qui lui sont associés comme receveurs (déterminants et adjectifs). Pour comprendre que le nom est donneur, il faut se placer en production (dans l'esprit du scripteur) et non du lecteur. La mécanique des lunettes (posture de réception) produit à long terme des difficultés importantes quand les élèves maîtrisent mal les classes de mots et les règles d'accord. Nadeau et Fisher (2006) soulignent qu'elle induit des accords erronés tels que l'accord du verbe avec un *-s* plutôt qu'un *-nt*.

Ces changements conceptuels, nous en avons discuté tout au long de leur description, demandent aux enseignants à la fois d'ajouter des savoirs, d'en éliminer et d'en réorganiser. Ce travail demande du temps et des itérations, car il va de pair avec la conception qu'on se fait de la langue, de son explication et de son enseignement.

2.1.2. Description des pratiques efficaces en grammaire actuelle

Nous l'avons identifié précédemment, modifier sa compréhension du fonctionnement de la langue représente un changement important en soi pour un enseignant. Pour lui-même comme scripteur, mais surtout comme enseignant, car il doit maîtriser un nouveau système afin de le rendre clair et cohérent pour ses élèves. Pour que son apprentissage de cette grammaire actuelle soit le plus bénéfique pour les élèves, l'enseignement de cette grammaire doit se modifier simultanément aux cadres conceptuels linguistiques. En effet, une approche plus contemporaine propose d'intégrer des concepts propres à la vision socioconstructiviste de l'apprentissage, tels que la construction du savoir à partir de représentations et de connaissances antérieures des élèves, la zone proximale de développement, l'apprentissage social et la prise en considération de l'erreur comme un outil de travail. Remplir des cahiers d'exercices, même dans l'esprit de la grammaire actuelle, ne change pas le comportement et les apprentissages des élèves en grammaire ni en écriture (Nadeau et Fisher, 2006).

Garcia-Debanc (2009) dégage cinq dimensions de la pratique professionnelle en enseignement de la grammaire. D'abord, le guidage offert par l'enseignant permet à l'élève de connaître l'utilité de la notion enseignée et permet à l'enseignant de faire des choix judicieux dans les corpus qu'il présente aux élèves. Ensuite, l'utilisation efficace des manipulations syntaxiques doit se pratiquer sur plusieurs cas variés par les élèves et par l'enseignant. La troisième dimension suggère que l'aide à la généralisation passe par la variété des exemples proposés et l'opportunité offerte aux élèves de manipuler les énoncés, de questionner, de justifier leurs réponses. La quatrième dimension veut que la trace écrite des réflexions des élèves soit partagée collectivement durant la leçon plutôt que de récapituler à la fin de la leçon. Enfin, la cinquième dimension consiste à prendre en compte les réponses des élèves, particulièrement ceux qui vivent des difficultés, et d'étayer leur raisonnement grammatical.

L'approche de la nouvelle grammaire invite à la réflexion. Elle ne l'est pas moins dans la grammaire traditionnelle, mais cette dernière se veut une approche centrée sur la communication; les leçons courtes comportant des procédures simples, appelées « trucs », sont légion comme autant de raccourcis pour mieux écrire, mais généralement sans que l'élève en comprenne le fonctionnement. Pour réussir aux contrôles, il lui suffit d'appliquer les trucs ou même de répéter des règles d'accord par cœur. L'enseignement préconisé par la grammaire actuelle est donc plus inductif et les exercices proposés pour mieux maîtriser la langue se basent sur des productions réelles d'élèves, et sont proposés dans des contextes signifiants et variés. Les paragraphes suivants présentent tour à tour des approches réflexives dont les différents dispositifs sont liés à l'approche de découverte, puis des exercices réflexifs qui permettent un meilleur transfert en écriture.

2.1.2.1. Approche inductive

La tradition scolaire propose depuis fort longtemps des manières de fonctionner qui se basent sur la déduction. Les leçons portant sur des concepts grammaticaux ne font pas exception et sont souvent construites selon le modèle suivant:

- 1- observation d'un ensemble d'exemples, choisis souvent dans la littérature
- 2- déduction des notions grammaticales à partir de ces exemples

- 3- définition que les élèves notent et mémorisent pour un contrôle
- 4- exercices décontextualisés
- 5- évaluation décontextualisée portant sur les notions et règles apprises
(adapté de Béguelin, 2000, p. 71)

Cette façon de faire a montré qu'elle ne permet pas à la majorité des élèves de se représenter les concepts dans leur ensemble, de les différencier les uns des autres, de les intégrer ni de les transférer en écriture (Chartrand, 1996, Nadeau et Fisher, 2006).

Les recherches didactiques portant sur la grammaire actuelle laissent paraître plutôt que si l'élève découvre des régularités de la langue en étant guidé par son enseignant et par des procédures stables, il maîtriserait mieux à la fois le concept et son utilisation (Chartrand, 1996, Haas, 1999). Comme le suggère Barth (2004b), si l'élève parvient à conceptualiser des régularités à partir d'un ensemble d'exemples judicieusement choisis par son enseignant, ses concepts seront plus viables et plus facilement mobilisables dans des contextes variés. Afin de permettre cette réflexion sur la langue, les textes et les phrases, des activités d'enseignement par lesquelles un enseignant veut proposer un nouveau phénomène grammatical sont à privilégier. Par exemple, la démarche active de découverte (ou DAD) (Chartrand, 1996), l'apprentissage de l'abstraction par les exemples-oui et les exemples-non (Barth, 2004a) et la résolution de problème (Nadeau et Fisher, 2006) ont toutes en commun de mettre l'élève en action afin qu'il construise ses connaissances, généralement avec l'aide de ses pairs. Ses capacités d'observation, de classement et de généralisation sont mises à contribution. Ces démarches de découverte doivent s'articuler en trois temps : contextualisation du phénomène dans un texte authentique, décontextualisation pour les exercices et recontextualisation dans une situation de lecture et d'écriture authentique (Boivin et Pinsonneault, 2008b). Les phrases proposées pour l'analyse proviennent soit de textes (littéraires ou non) si le concept s'applique particulièrement à ce genre textuel, soit de corpus de phrases qui présentent le concept à l'étude. Le travail sur les phrases doit pouvoir se faire en alternance entre les cas particuliers et la structure syntaxique impliquée, entre l'analyse de la langue et l'utilisation de la langue (Garcia-Debanco, 2009).

Nous présentons dans les prochains paragraphes une brève définition des trois démarches énumérées précédemment : la démarche active de découverte, l'apprentissage par l'abstraction et la résolution de problème. D'autres démarches existent, mais ces trois dernières sont, à notre connaissance, les plus répandues. Nous discutons ensuite des changements qu'elles impliquent pour les enseignants afin de les soutenir dans le développement de leurs pratiques en grammaire.

La démarche active de découverte (DAD)

La démarche active de découverte, telle que proposée par Chartrand (1996), se compose de six étapes précédées d'une mise en situation. Cette dernière permet à l'élève de connaître le concept dont il sera question, d'en connaître l'utilité dans la langue et dans des genres de textes spécifiques s'il y a lieu. La première étape consiste à présenter aux élèves (regroupés en équipes) un premier corpus d'observation dans lequel le concept à l'étude est représenté de façons variées. On demande alors aux équipes de procéder à des manipulations afin d'en déterminer les caractéristiques. Des hypothèses sont alors émises par les élèves et partagées en groupe classe (2^e étape). Un deuxième corpus est alors soumis aux élèves afin de valider, d'infirmer ou de préciser les hypothèses. Un retour collectif permet d'ajuster les hypothèses, toujours guidé par l'enseignant qui peut apporter des nuances et des exemples ou des contre-exemples (3^e étape). Une fois les hypothèses ajustées, les élèves sont invités à consulter des outils de référence (grammaires, manuels, etc.) pour les valider (4^e étape). Cette étape d'institutionnalisation des savoirs est cruciale pour ne pas laisser des questions ou des hypothèses en suspens. Des exercices variés sont ensuite proposés aux élèves afin de permettre une manipulation du nouveau concept appris dans des situations variées. Cette cinquième étape peut s'avérer plus ou moins longue selon les besoins des élèves. Enfin, la 6^e étape propose un réinvestissement dans une situation d'écriture où la notion apprise est transférée avec soutien. Cette étape peut aussi s'avérer plus ou moins longue, toujours selon les besoins des élèves. Nous croyons que la démarche active de découverte s'avère cependant une pratique plus difficile à intégrer en raison du temps

qu'elle demande en préparation et en expérimentation de même qu'au regard du changement de posture important qu'elle impose à l'enseignant.

L'apprentissage par l'abstraction

La démarche par l'abstraction vise à faire connaître un concept en faisant découvrir ce qu'il est autant que ce qu'il n'est pas. Elle vise à utiliser en contraste des représentations concrètes d'un concept (exemples oui) et des représentations concrètes de ce qu'il n'est pas (exemples non) afin d'amener les élèves à développer une représentation abstraite de ce concept par l'ensemble de ses attributs ou caractéristiques. Ainsi, après une mise en situation, un enseignant propose quelques exemples oui dans lesquels se trouvent toutes les caractéristiques du concept. Puis, il présente des exemples non dans lesquels, pour commencer, aucune des caractéristiques ne se trouve. Par contraste, les élèves doivent nommer ce qui est commun aux exemples oui et qui ne se trouve pas dans les exemples non. L'enseignant note les hypothèses des élèves. Il ajoute ensuite des exemples oui et des exemples non au gré des réponses des élèves pour diriger les hypothèses. Il peut aussi présenter des exemples non dans lesquels il n'y a pas toutes les caractéristiques, mais uniquement quelques-unes. Ce travail d'observation peut se réaliser en petites équipes et en groupe classe pour la validation des hypothèses. Cette activité se termine par un transfert en écriture. À noter qu'il est recommandé de ne choisir que trois caractéristiques à faire découvrir pour un concept (Barth, 2004a; Nadeau et Fisher, 2006). Ce type de pratique s'avère plus facilement transposable parce qu'il se vit de manière collective (avec tout le groupe). Bien qu'il demande une phase de préparation assez longue, des connaissances approfondies du concept et des conceptions erronées des élèves sur ce concept, elle est tout de même beaucoup moins longue que la préparation pour la démarche active de découverte.

La résolution de problème

Comme le soulignent Nadeau et Fisher (2006), la résolution de problème consiste à choisir un problème récurrent chez les élèves et à leur proposer d'y apporter une solution. Elle demande un travail collaboratif et une utilisation importante d'un

métalangage adéquat, d'où leur recommandation de proposer cet exercice à partir du 3^e cycle du primaire. Par exemple, les confusions homophoniques peuvent être proposées aux élèves sous forme de problème : « Quand écrit-on *leur* sans -s et *leurs* avec un -s? » Un corpus d'exemples pour chacune des graphies est soumis aux élèves et l'enseignant les laisse trouver la solution. Il peut guider les équipes, leur soumettre des idées, d'autres phrases, mais il les laisse confronter leurs points de vue pour en arriver à une solution. Cette solution est comparée et discutée en groupe par la suite. La Progression des apprentissages au secondaire (MELS, 2011) y réfère quand elle propose comme pratique de prise de parole (1^{re} et 2^e secondaire) et comme situation d'écriture justificative (3^e secondaire) « la solution d'un problème de grammaire » (p. 18). Tout comme l'apprentissage par l'abstraction, cette pratique est moins couteuse en temps que la DAD.

Un climat qui favorise la prise de risque et qui accepte l'erreur comme une fenêtre sur les représentations des élèves est essentiel à l'exploitation de ces dernières pratiques (Nadeau et Fisher, 2006).

2.1.2.2. Fragilités mises à jour par la démarche inductive

L'approche inductive, qu'elle se réalise sous une des trois formes précédentes, implique parfois l'acquisition et l'utilisation de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques chez les enseignants, mais principalement un développement de vision. En effet, elle suppose un important changement de posture chez les enseignants. L'enseignant n'est plus uniquement un transmetteur de savoir, mais plutôt un accompagnateur qui guide les élèves dans leur conceptualisation du système de la langue. Il leur propose des exemples, il les aide à les comparer, il les invite à manipuler ces concepts et à utiliser le métalangage approprié pour en tirer des conclusions. De ce fait, il continue à détenir un savoir sur la langue qui lui permet d'intervenir rapidement à des réponses d'élèves, mais cela lui demande d'être très à l'aise avec l'ensemble de la grammaire pour éviter de confirmer des erreurs d'élèves ou d'infirmer des réponses correctes. De plus, il doit également être très attentif aux remarques des élèves qu'il doit interpréter et traiter directement en classe pour fournir de nouveaux exemples efficaces. Étant des

généralistes, les enseignants du primaire ont parfois une connaissance moins étendue de la grammaire, surtout au premier cycle, ce qui peut parfois induire les élèves dans des représentations plus ou moins justes à long terme. Le sentiment d'efficacité personnel (Puozzo-Capron, 2009) de l'enseignant est fragilisé lors de la mise en œuvre de pratiques qui diffèrent fortement des pratiques antérieures. Le travail requis pour développer et raffiner ces pratiques jusqu'à ce qu'elles permettent d'obtenir les effets escomptés peut sembler hors de portée.

Cette approche nécessite de faire confiance aux élèves, d'être à l'écoute de leurs réponses, ouverts à leurs réflexions, à leurs intuitions grammaticales et à leur engagement, tout comme elle implique une expertise pour être en mesure de jongler aisément avec les questions et les hypothèses des élèves.

De plus, ce genre d'activités doit se vivre à propos de quelques concepts, quelques notions bien choisies, car elles demandent beaucoup de temps dans la planification des corpus de phrases et dans l'horaire en classe de même que beaucoup d'énergie de la part des élèves et de l'enseignant. Nadeau et Fisher (2006) insistent sur le fait qu'une notion doit être travaillée en classe de 3 à 6 mois dans une année scolaire afin d'espérer être réinvestie de manière autonome. Cela fait peu de notions par année, mais des apprentissages solides, fiables et transférables.

Les élèves sont donc amenés à réfléchir sur la langue, à la manipuler et à en discuter avec leurs pairs et l'enseignant. L'enseignement de la grammaire ouvre donc la porte à l'implantation d'une communauté d'apprenants. Les élèves et les enseignants sont conviés à une conversation autour de la langue et l'apprentissage social peut contribuer à la construction collective des représentations des concepts grammaticaux et leur fonctionnement ainsi qu'à la valorisation du vocabulaire utilisé pour en discuter.

La communauté d'apprenants, en plus de se construire par les interactions sociales est aussi unie par un métalangage commun et précis, puisqu'elle contribue à développer progressivement la compréhension partagée de certains concepts. Dans un contexte qui requiert de nombreux échanges, le métalangage devient un outil privilégié de réflexion et

de communication (Boivin et Pinsonneault, 2008). Elles indiquent que ce langage doit être simple, précis, et cohérent, idéalement construit avec les élèves dans la classe. Chartrand (2003) insiste aussi sur l'importance du métalangage. Selon elle, il ne faut pas avoir peur de nommer un prédicat par son nom. Elle revient toujours à l'aspect de la rigueur dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. De plus, elle insiste sur le fait de préciser le nom des classes, des groupes ou des fonctions dont on parle. Lorsqu'on dit le mot «complément», par exemple, il faudrait être plus explicite. Dans le traditionnel énoncé consacré à l'ordre des mots dans la phrase de base, «sujet-verbe-complément», les fonctions «sujet», «prédicat» et «complément» gagneraient à être complétées par les précisions nécessaires : sujet *de la phrase*, prédicat *de la phrase* et complément *de la phrase*, puis par extension, complément *direct du verbe*, complément *du nom*, etc. (Chartrand, 2010).

Enfin, la grammaire actuelle, comme plusieurs disciplines d'ailleurs, invite à l'observation du raisonnement des élèves et de leurs représentations lors de l'enseignement. Nadeau et Fisher (2006) montrent l'inutilité d'ajouter des notions nouvelles si on ne tient pas compte des connaissances antérieures des élèves et des représentations qu'ils se font des concepts déjà acquis. Aussi, Darras et Cauterman (1997) témoignent de l'importance de considérer les représentations des élèves lors de la planification de l'enseignement. Nadeau et Fisher (2003, 2006) précisent de même l'importance de tenir compte des représentations des élèves dans l'enseignement ainsi que de la place qu'on doit accorder à l'échange et à la discussion, au raisonnement et à la justification. Les auteurs précisent que l'enseignant doit modéliser ses pensées et ses processus pour que les élèves intègrent cette façon de réfléchir sur la langue. Le temps accordé aux réponses et le souci d'aller au-delà de la réponse énoncée permet aussi de considérer le point de vue de l'élève et comprendre le cheminement cognitif parcouru pour arriver à une telle réponse (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006) pour intervenir efficacement.

2.1.2.3. Exercices proposés par les didacticiens de la grammaire actuelle

Pour faire suite aux activités d'enseignement, des activités d'exercisation et de consolidation sont nécessaires à l'intégration de la grammaire. Le but de ces exercices est de reproduire, dans un environnement contrôlé, le genre de réflexion susceptible de se produire en situation d'écriture afin d'entraîner le questionnement et la réflexion pour mieux écrire et ce, de manière de plus en plus automatisée. Les exercices sont aussi importants qu'ils l'étaient avant pour soutenir les élèves dans la maîtrise de la langue.

Anciennement basés sur l'efficacité dans la communication, les exercices visent à développer chez les élèves des automatismes facilitant leur travail d'écriture et de correction: ces derniers ont appris une série de « trucs » sur lesquels ils se sont exercés avec des exercices lacunaires, toujours centrés sur une seule règle, une seule difficulté de la langue. Les trucs, qui concernent la distinction entre les homophones, par exemple, ont montré leurs limites: battre ou battu pour savoir si j'écris -é ou -er (mais pas -ez!). Ils sont efficaces dans un environnement contrôlé comme un exercice, mais dans un texte, les élèves peinent à reconnaître les contextes d'utilisation des trucs. En fait, dans ce cas précis, la mémoire est sollicitée lors de l'enseignement du truc et moins la compréhension. L'élève apprend à effectuer une opération dans un contexte précis qui n'exige pas qu'il prenne en considération les multiples caractéristiques d'un contexte complexe pour parvenir à mobiliser les savoirs appropriés. Il suffit de faire manipuler les élèves pour les amener à découvrir qu'on peut remplacer un verbe à l'infinitif par un autre, car ils présentent les mêmes caractéristiques syntaxiques (Nadeau et Fisher, 2006).

De plus, les exercices proposés dans des cahiers ou des manuels correspondent à une série plus ou moins complète sur les notions à voir dans l'année. Ils ne sont pas liés aux difficultés des élèves de la classe. Les didacticiens de la grammaire actuelle invitent plutôt à cerner les difficultés de ses propres élèves, à miser sur celles-ci pour les faire progresser. Ainsi, les exercices doivent être planifiés par les enseignants en lien avec les observations de ces derniers sur le travail de leurs élèves.

Aussi, les exercices traditionnels représentent bien souvent une tâche de surface, morcelée par rapport à l'ensemble des considérations dont doit tenir compte un scripteur en situation authentique. Si dans un exercice, par exemple, l'adjectif à accorder avec le nom se situe toujours à sa droite, un élève peut généraliser qu'un accord de l'adjectif se fait toujours à la droite du nom. Dans un texte où l'adjectif se présente à gauche du nom, cet élève risque fort de passer outre et d'omettre l'accord. Aussi, la réflexion demandée à l'élève est bien souvent raccourcie : les mots à accorder, par exemple les adjectifs, sont bien souvent mis en gras ou soulignés. L'élève n'apprend donc pas d'abord à les repérer. Pour espérer être efficaces dans leur objectif à améliorer la qualité du français dans des productions écrites, les exercices doivent se rapprocher de cette tâche complexe et demander une réflexion complète dans une grande variété de contextes linguistiques (Nadeau et Fisher, 2006).

La phrase dictée du jour

Cogis (2005) propose la phrase dictée du jour et la phrase donnée du jour. Dans le premier contexte, une phrase est dictée aux élèves qui l'écrivent individuellement. L'enseignant note ensuite au tableau toutes les graphies utilisées et soumises par les élèves. Cette phrase est analysée en groupe ou en sous-groupe afin d'éliminer toutes les graphies inadéquates, et ce, par le questionnement, les manipulations et la justification. À l'inverse, la phrase donnée du jour ne comporte pas d'erreur et les élèves doivent justifier pourquoi elle est bien écrite et donc, confronter les erreurs qu'eux-mêmes auraient commises.

La dictée zéro faute

La dictée zéro faute représente un autre choix judicieux qui suscite la réflexion. Cette dictée permet aux élèves de poser toutes leurs questions au fur et à mesure que l'enseignant dicte les phrases. L'enseignant accueillera le moindre doute de ses élèves, exprimé de manière la plus précise possible. Il s'agit ensuite d'accompagner l'élève dans sa réflexion, de modeler le raisonnement approprié, de faire ressortir les pièges, les étapes, les solutions possibles. Il est suggéré de proposer des phrases courtes et assez

simples dans un premier temps pour ensuite évoluer vers des phrases plus longues et complexes afin d'entraîner les élèves à douter, à poser des questions appropriées et à écouter les réflexions des autres (Cogis, 2005; Nadeau et Fisher, 2006; Wilkinson, 2009).

Ces deux dernières pratiques (la dictée zéro faute et la phrase dictée du jour) ont été jugées efficaces dans une étude de Nadeau et Fisher (2014). Menées de manière régulière et habile, elles permettent aux élèves du 2^e cycle du primaire jusqu'à la 3^e secondaire de s'améliorer de manière plus grande que le progrès normal en orthographe grammaticale et ce, autant en contexte de dictée que de production écrite. Les élèves plus faibles et moyens en écriture semblent profiter de ces pratiques, plus que leurs pairs plus forts. De plus, les auteures indiquent que « ces deux pratiques apparaissent comme le chaînon manquant dans l'acquisition d'une véritable compétence orthographique en production de texte, entre les exercices limités à une seule règle et la révision de texte qui portent sur l'ensemble des difficultés » (Nadeau et Fisher, 2014, p. 5).

L'atelier de négociation graphique (ANG)

L'atelier de négociation graphique est une autre forme d'exercices à proposer aux élèves. Un court texte est dicté aux élèves placés en petit groupe de cinq ou six. Ceux-ci l'écrivent, puis comparent leurs réponses afin de discuter des différences entre les graphies. L'enseignant écoute et guide la discussion qui s'anime entre les élèves. À la fin, il fournit le texte sans erreur et quand toutes les équipes sont passées, il présente au reste de la classe les éléments qui ont fait l'objet d'échanges et de désaccords (Haas, 1999).

Le but de ces trois activités est de susciter la réflexion grammaticale autour d'un problème choisi et utile aux élèves afin que ceux-ci acquièrent des réflexes de questionnement lors de situations d'écriture authentiques. L'élève doit apprendre à réfléchir sur ses phrases afin d'identifier de manière quasi automatisée la reconnaissance des classes de mots (variables en genre ou en nombre ou invariables) ou des groupes syntaxiques (afin de repérer les donneurs et les receveurs). De surcroît, une

solide représentation du concept de phrase de base permet au scripteur de rédiger des phrases bien structurées et cohérentes.

Ces activités offrent aussi à l'enseignant un accès privilégié aux représentations de ses élèves sur un concept. Ils fournissent des renseignements précieux sur l'apprentissage de chacun et sur les éléments qui demeurent à travailler. En permettant les échanges, les élèves aussi ont accès aux réflexions de leurs pairs, peut-être plus accessibles que celles de l'enseignant : les représentations intermédiaires des élèves sont parfois plus faciles à construire à une certaine étape de leur apprentissage. Les échanges permettent aussi l'utilisation d'un métalangage nécessaire à l'apprentissage formel (ou abstrait) d'un concept. Ce métalangage n'est plus réservé à l'enseignant; il devient un outil de travail collectif. Les élèves réalisent qu'ils peuvent discuter non seulement de la langue, mais du processus et de la démarche qui leur est nécessaire pour devenir de meilleurs scripteurs. Enfin, les échanges permettent de constater que tout le monde a des doutes sur la langue et qu'il est normal de commettre des erreurs. Cette habileté à tenir compte de l'erreur, l'utilisation du métalangage, les discussions font en sorte que la classe devient une communauté d'apprenants.

Dans ces divers contextes, l'enseignant doit servir de modèle. Il doit modéliser ses réflexions et amener ses élèves à proposer les leur. Il devient un médiateur entre les représentations des élèves et le savoir. « Le rôle de l'enseignant se limite à l'étayage: il relance, reformule, apporte des contre suggestions, mais surtout questionne les élèves. Comme l'attention est déplacée du produit vers le processus, la forme des questions est importante. Celles-ci se doivent évidemment d'être ouvertes. » (Wilkinson, 2009). Est-ce que tous les enseignants sont à l'aise avec cette démarche? Lorsqu'on a l'habitude de se présenter comme détenteur du savoir et comme figure d'autorité, il peut être difficile d'apprendre à exercer un rôle de soutien. Il est également plus facile de planifier et de piloter une situation dans laquelle on présente un savoir prédéterminé et qu'on offre un soutien dans un parcours balisé.

Pour synthétiser cette section sur la description des concepts importants de la grammaire actuelle et des nouvelles pratiques en classe qu'elle propose, nous dirons d'abord que la grammaire moderne doit être comprise par le modèle de la phrase de base, des groupes qui la constituent et par l'utilisation des manipulations syntaxiques. Les classes de mots doivent servir à la compréhension d'un système cohérent et régulier de la langue afin d'être en mesure de produire les accords nécessaires en français. Aussi, nous dirons d'une part que l'enseignement de la grammaire doit tendre vers la découverte de ce système et à la construction de connaissances; d'autre part, les exercices doivent amener les élèves à réfléchir et à automatiser des stratégies qu'ils pourront par la suite mieux les mobiliser en situation d'écriture. Nous dirons enfin que l'appropriation de la grammaire présente de nombreux défis, tant pour les élèves que pour les enseignants.

2.2. Développement professionnel

Cette section s'intéresse au concept de développement professionnel. Nous proposons dans un premier temps une définition générale du concept. Par la suite, nous examinons des modèles endogènes qui s'intéressent particulièrement aux caractéristiques internes aux enseignants et d'autres modèles plus organisationnels qui présentent des conditions structurelles efficaces. Nous établissons les liens avec l'apprentissage de la grammaire actuelle par les enseignants. En terminant, après avoir énoncé les caractéristiques d'un cercle pédagogique, nous utilisons cette grille de lecture pour tenter de comprendre les principes qui pourraient expliquer les effets du cercle sur l'appropriation de la grammaire actuelle et des pratiques pédagogiques et didactiques associées.

2.2.1. Description du concept de développement professionnel

Les paragraphes qui suivent décrivent le concept de développement professionnel tel que défini par Uwamariya et Mukamurera (2005). Plutôt que d'être perçu comme un processus linéaire de développement de carrière, nous envisageons ce concept comme une posture professionnalisante qu'un enseignant peut adopter à certains moments ponctuels ou au cours de sa vie professionnelle. La professionnalisation réfère à une autonomie et une responsabilité dans la résolution de problèmes complexes liés à une profession. Le développement professionnel peut donc être vu comme une démarche d'apprentissage par le biais de laquelle l'enseignant construit et reconstruit ses savoirs sur la base de son expérience et de la recherche en éducation, individuellement et collectivement. Toujours selon ce point de vue ciblant la posture professionnalisante, l'enseignant est ici capable d'identifier de manière autonome les thèmes qu'il souhaite développer et les moyens qu'il mettra en œuvre pour y parvenir. Parmi les facteurs qui influencent son engagement, la coopération et la collaboration de son institution (pairs et directions), l'échange et le partage dans la formation continue occupent une place importante dans le développement de ses compétences professionnelles (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Ainsi, dans nos travaux, nous adoptons le point de vue de ces chercheuses :

De façon générale, le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique. Il apparaît aussi comme un processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome et qui lui permet d'augmenter sa confiance en soi. (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 142)

Aussi, le développement professionnel peut être défini comme un apprentissage par la recherche ou la réflexion. Pour l'enseignant (ou le praticien réflexif tel que défini par Schön, 1994), la réflexion peut survenir *dans* l'action et *sur* l'action. La première permet un ajustement et une prise de décision en temps réel, en classe, pour s'adapter aux différents événements qui surviennent dans une situation d'apprentissage. La seconde concerne la réflexion sur ses expériences passées et permet de s'y référer pour en dégager des effets et ajuster sa pratique pour l'avenir. L'enseignant doit ainsi réfléchir sur les liens entre les théories pédagogiques et didactiques, les programmes, les fondements de l'éducation et le quotidien de sa classe (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La réflexion *sur* la pratique survient à un moment où la personne est moins sollicitée par sa pratique en classe, ce qui lui permet de se consacrer davantage à l'analyse. Ce travail de réflexion *sur* l'action est amorcé collectivement lors des rencontres d'analyse de pratiques sur vidéo, par exemple, et certaines études suggèrent qu'il aurait un effet sur la réflexion de l'enseignant *dans* l'action au moment où il retourne dans sa classe (Sherin et van Es, 2005, 2009, NSDC, 2009).

Nous pouvons donc considérer cette conception du développement professionnel comme étant un mécanisme d'apprentissage, soit par la formation continue, soit par la réflexion qui consistent en des actes professionnalisants. À cet égard, Fullan (2007a) critique l'utilisation du terme « développement professionnel » pour suggérer plutôt l'expression « *professional learning* » que nous traduirons par « apprentissage professionnel », expression également employée par le rapport du *National Staff Development Council* (2009). Pour Fullan, les éducateurs doivent apprendre quelque chose tous les jours, ce qui en fait des apprenants pour la vie, des modèles pour leurs élèves. L'apprentissage professionnel doit représenter « une expérience quotidienne

pour tous »¹⁵ (p. 36) et c'est une des raisons pour lesquelles il opte pour ce terme au détriment de l'expression « développement professionnel ». Selon nous, cet apprentissage quotidien concerne, entre autres, la réflexion *dans* et *sur* l'action en ce sens qu'on peut apprendre et se réguler en s'observant et en observant ses élèves. Il concerne également les apprentissages rendus possibles par certains dispositifs de formation.

Pour conclure l'introduction à cette section, ajoutons que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a publié, en 2001, un référentiel sur les compétences professionnelles des enseignants. Dans la foulée du Programme de formation de l'école québécoise à visée de compétence et du souhait de professionnaliser le métier d'enseignant, douze compétences professionnelles ont été définies avec l'intention d'orienter à la fois la formation initiale et continue. Dans ce référentiel, la compétence 11 propose que l'enseignant « s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». On entend ici par développement professionnel un renouvellement continu de ses pratiques, une capacité d'analyse et de réflexion critique pour permettre de s'ajuster aux changements du monde et de l'école. La formation continue est un moyen d'y parvenir, surtout si elle s'organise collectivement et s'actualise dans la continuité. Le développement professionnel prend appui sur l'expérience des enseignants et tente de maintenir un équilibre entre les compétences acquises et celles à maîtriser (MEQ, 2001). Toujours en association avec les connaissances issues de la recherche, le développement professionnel oscille entre savoirs et expérience. Cette définition correspond bien à celle de l'apprentissage quotidien, de la pratique réflexive et du réinvestissement des savoirs d'expérience traités précédemment et que nous voulons mettre de l'avant dans nos travaux de recherche.

2.2.2. Caractéristiques du développement professionnel

La section qui suit présente quelques modèles contemporains associés au développement ou à l'apprentissage professionnel. Certains modèles de développement

¹⁵ Traduction libre de « *an everyday experience for all educators* ».

visent à décrire les transformations que peut vivre un enseignant dans ses apprentissages professionnels, à décrire les dimensions à travailler, alors que d'autres modèles présentent des conditions efficaces d'un développement professionnel réussi. Les premiers réfèrent à des facteurs internes ou personnels, alors que les seconds témoignent de facteurs externes ou organisationnels. Nous présentons quelques modèles pour chacune de ces catégories, en tenant compte de l'influence que chacun peut avoir sur l'autre et en précisant en quoi ces éléments peuvent répondre à notre problématique au sujet de la formation en grammaire.

2.2.2.1. Développement professionnel endogène

Comme nous l'avons mentionné, certains modèles de développement professionnel se consacrent à la définition de dimensions internes à l'enseignant. Qu'est-ce qui fait qu'un enseignant s'engage dans une démarche d'apprentissage, mais pas un autre? Comment susciter, comprendre et utiliser les besoins d'un enseignant pour favoriser son apprentissage en général et de la grammaire actuelle en particulier?

Modèle de développement professionnel des enseignants dans une communauté de pratique

Shulman et Shulman (2004) ont élaboré un modèle théorique pour expliquer l'évolution d'enseignants au sein d'une communauté d'apprenants («*Fostering a Community of Learners' (FCL)*»), identifiant quatre dimensions qu'il faut prendre en considération pour comprendre et accompagner le développement professionnel chez l'enseignant. Le modèle met en évidence l'importance de soutenir l'évolution simultanée des quatre dimensions soit la vision, l'engagement, les savoirs et les pratiques (Shulman et Shulman, 2004). Ces dimensions se situent à trois niveaux: individuel, collectif et institutionnel. Nous continuerons de nous y référer tout au long de cette section et nous nous référerons à ce modèle par l'appellation «modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* ».

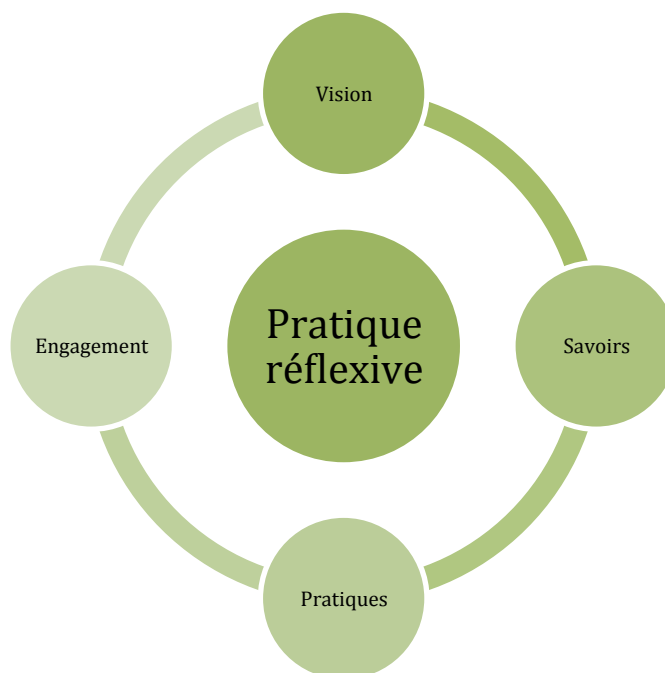
Selon ce modèle, il apparaît important que l'enseignant développe une pratique réflexive, de nature métacognitive. Ce travail permet à l'enseignant d'agir, en partie consciemment,

sur les quatre dimensions et sur le lien qu'elles entretiennent entre elles, pour effectuer un suivi de leur évolution et pour se donner des intentions d'action.

Par ailleurs, un formateur doit inclure dans sa planification des éléments qui lui permettent de soutenir le développement des quatre dimensions à la fois. Il doit soutenir l'enseignant dans ses pratiques réflexives pour que les quatre dimensions s'influencent positivement. Le formateur peut aider à voir qu'en développant leurs savoirs (liés aux manipulations syntaxiques, par exemple), en expérimentant de nouvelles pratiques (tenter des analyses de phrases accessibles aux élèves), les enseignants sont capables d'élargir leur répertoire de pratiques susceptibles d'avoir un impact positif sur les apprentissages des élèves, donc il influence leur engagement à entreprendre un changement. La figure 1 présente le premier niveau du modèle qui examine la portée de ces quatre dimensions sur le plan individuel.

Figure 1

Modèle Développement professionnel dans une communauté de pratique



(Shulman et Shulman, 2004)

La dimension de la **vision** comme regroupe les croyances, les attitudes et les valeurs qui font qu'un enseignant croit ou ne croit pas qu'une pratique ou qu'un savoir puisse aider les élèves à mieux apprendre et à faire preuve de compétence. Plus largement, la vision touche aussi aux conceptions de l'apprentissage. Cette dimension s'avère particulièrement déterminante en contexte d'appropriation de la grammaire actuelle, car les enseignants ne comprennent pas pourquoi ils doivent changer un système qui fonctionne bien à leurs yeux. Ils ne croient pas d'emblée que les élèves réussiront mieux en écriture en adoptant la nouvelle grammaire. Malgré que cette posture critique soit propre à celle qu'on attend d'un professionnel, soit de juger d'une nouveauté et de discerner une mode d'une pratique efficace, les enseignants doivent néanmoins se mettre en démarche pour intégrer ces nouvelles pratiques avant d'en juger les effets. Une telle perception affecte négativement leur niveau d'engagement, l'acquisition de nouveaux savoirs relatifs à la grammaire et le développement de leurs pratiques. Il faut

donc mettre en place, dans un dispositif de formation, les conditions qui vont permettre à cette dimension d'évoluer. À cet égard, Arpin et Capra (2008) indiquent que

« ces croyances des enseignants agissent comme un filtre à travers lequel ils analysent les résultats de diverses expérimentations, recherches et nouveautés pédagogiques. Ces croyances, étroitement liées à l'action de l'enseignant, peuvent parfois freiner son évolution professionnelle et créer des résistances souvent tenaces à l'égard du changement de pratique. » (p. 3).

Fullan (2007a) utilise cette dimension de la vision dans la hiérarchie des changements à apporter en enseignement et indique qu'elle est la plus complexe à faire évoluer. Il propose de considérer le changement comme étant multidimensionnel : on peut changer le matériel (le curriculum, les manuels, la technologie, etc.), on peut changer les approches et les stratégies d'enseignement et enfin, on peut changer les croyances qu'on entretient face à l'éducation, ce changement étant le plus difficile à opérer. La raison qu'il évoque apporte un éclairage complémentaire sur le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Selon lui, le quotidien des enseignants, de par sa nature chaotique, les confine à la tradition scolaire et laisse peu de temps et d'espace à la réflexion sur la pratique. Ce brouhaha les accule dans le cul-de-sac de l'immédiateté et du concret, ce qui s'avère un obstacle majeur à l'apprentissage professionnel. Une appropriation rapide de certaines pratiques pourrait donner lieu à un résultat plus ou moins convaincant en raison de l'absence de gestes porteurs qui n'ont pas été considérés dans la transposition en classe d'une pratique pédagogique. Par exemple, pour travailler selon les modalités proposées par le Programme de formation de l'école québécoise, certains enseignants font travailler les élèves en équipes sans réellement considérer l'aspect social et interactif de l'apprentissage. Il en est de même pour la grammaire : penser l'enseignement autrement (vision) peut être un préalable à la modification de ses approches pédagogiques (pratiques) pour utiliser efficacement ses nouveaux savoirs, comme par exemple les manipulations syntaxiques. Guskey (2009) s'intéresse au développement de la vision et suggère qu'un dispositif de formation doit permettre aux participants de réaliser des

essais féconds, d'en observer les effets positifs sur les apprentissages et, par la suite, d'influer sur la vision, travail métacognitif étant au centre de cette reconceptualisation.

Nos travaux antérieurs (Giguère, 2010) suggèrent que l'observation des effets d'une pratique sur les apprentissages des élèves peut contribuer à faire évoluer la vision de l'enseignant si celui-ci considère que les changements qu'il observe sont souhaitables. Lorsqu'un enseignant observe des élèves dans un contexte qui lui rappelle sa propre classe, il est en mesure d'évaluer le réalisme de la pratique proposée et peut être tenté de le reproduire; il en verra peut-être l'effet souhaité chez ses élèves, ce qui nourrira positivement sa vision. Le contexte d'apprentissage professionnel doit donc offrir à l'enseignant des pratiques qui se situent dans sa zone proximale de développement ou, autrement dit, qui lui sont accessibles.

La deuxième dimension proposée par le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004), l'**engagement**, concerne la disposition d'un enseignant à développer ses pratiques. Cette dimension peut porter sur le désir d'enrichir son répertoire d'une nouvelle pratique ou encore porter sur le sentiment pour l'enseignant que le *statu quo* n'est plus une option. Celui-ci devient alors si convaincu que ses pratiques doivent être ajustées qu'il déploie des efforts, du temps et des moyens pour parvenir à apprendre ce qui lui manque, tant sur le plan des savoirs que sur le plan des pratiques. Il met également consciemment en place les conditions pour que sa vision puisse évoluer. Cette dimension semble aussi nécessaire à l'ajustement de pratiques qu'insécurisante. En effet, au moment de déployer des nouvelles pratiques en salle de classe, il se peut que l'enseignant voie des difficultés apparaître. Arpin et Capra croient que

« il s'ensuit que les compétences acquises risquent de décroître temporairement lors de l'apprentissage d'un nouveau savoir-faire. L'enseignant est alors anxieux et ne se donne pas toujours le temps nécessaire pour expérimenter; de plus, (...) il accepte mal l'échec (...) » (Arpin et Capra, 2008, p. 6).

Seul dans sa classe, il est parfois difficile d'avoir tous les outils pour expliquer une situation qu'on juge insatisfaisante, surtout si la pratique n'a pas été intégrée en

profondeur. Si certains savoirs ou certaines habiletés font défaut ou qu'il ne sache pas les mobiliser dans un nouveau contexte, il ne pourra pas faire preuve de compétence dans cette situation et son sentiment d'efficacité personnelle peut décroître. Aussi, une mauvaise compréhension ou conception d'un changement peut entraîner des ajustements superficiels qui ne procurent pas les effets attendus sur les apprentissages ou l'engagement chez les élèves et qui peuvent entraîner une baisse de la motivation à s'engager dans une démarche continue et soutenue d'apprentissage professionnel (Fullan, 2007a).

Les travaux de Lafortune (2008) suggèrent que pour soutenir ce difficile aspect qu'est l'engagement, les formations vécues de manière récurrente et en petits groupes semblent avoir un effet positif sur cette dimension, car la plus petite quantité d'éléments travaillés chaque fois permet un apprentissage professionnel qui se situe dans la zone proximale de développement des participants. Des échanges actifs semblent étayer la conceptualisation et donner le goût du changement, de même que l'énergie nécessaire à sa mise en œuvre. Les petits groupes laissent la place et le temps à chacun de prendre la parole et une bonne animation offre à chacun l'occasion de s'exprimer dans le respect mutuel. Par expérience, nous ajouterions qu'une certaine émulation positive se développe au sein de ces petits groupes. Des liens affectifs s'y développent, contribuant aussi au développement de chacun des membres. Aussi, l'ampleur des pratiques à expérimenter après chaque rencontre, et le choix offert dans le type de transposition à réaliser en classe (latitude) ainsi que la possibilité pour les enseignants d'observer les effets de ces pratiques et d'en discuter entre eux sont des facteurs qui sont de nature à soutenir l'engagement. Des travaux de recherche sur le développement professionnel en mathématique au premier cycle du secondaire suggèrent que les enseignants qui participent à un groupe d'analyse de pratiques sur vidéo affinent leur capacité à observer et interpréter les interactions en classe lorsqu'ils enseignent et développent donc plus d'outils pour comprendre la réussite ou l'échec d'un essai en classe (Sherin et van Es, 2005, 2009; Santagata, 2009)¹⁶. De plus, les pairs agissent parfois comme modèles plus

¹⁶ Ces recherches seront explicitées à la section 2.3.

accessibles que des exemples glanés dans des livres ou sur des vidéos externes d'experts. En effet, lorsqu'un pair partage un essai réalisé dans sa classe, même imparfait, les autres membres du groupe sont à même de constater l'accessibilité de leurs apprentissages, d'autant plus qu'ils peuvent se comparer à ce pair qui est en général plus près de leur niveau, car ils le côtoient régulièrement. Enfin, la structure de la formation doit être intégrée au travail quotidien de l'enseignant pour réussir à soutenir la motivation. Nous y reviendrons.

Arpin et Capra (2008) résument bien le lien qui unit les deux premières dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) : elles estiment que, pour apprendre, les enseignants doivent d'abord être motivés. Elles jugent qu'un besoin, un problème, un questionnement doit être la source d'une démarche d'apprentissage et que cette motivation permet une ouverture au bousculement des valeurs et des convictions de l'enseignant (vision). Ces deux dimensions considérées, l'apprentissage peut commencer. Qu'est-ce que l'apprentissage des enseignants? Pour ces auteures, qui ont une vision constructiviste de l'apprentissage, il s'agit d'une « réorganisation des ressources cognitives qui permettent le changement dans l'agir ». Selon ces auteures, l'apprentissage des enseignants se base en partie sur les savoirs d'expérience.

La troisième dimension, celle des **savoirs**, fait référence aux cadres conceptuels multiples dont a besoin un enseignant. Plusieurs typologies listent ces savoirs essentiels comme l'illustre le tableau III, tiré de Uwamariya et Mukamerera (2005). Shulman (1986) les subdivise en six catégories, soient les savoirs relatifs au contenu scolaire, au curriculum, à la pédagogie en général et en lien avec la matière d'enseignement, à la connaissance des élèves, aux fondements de l'éducation et au contexte institutionnel et culturel de l'école. Tardif, Lessard et Lahaye (1991) regroupent ces catégories précédentes en trois savoirs : disciplinaires, curriculaires et de formation professionnel, tout en ajoutant la dimension des savoirs d'expérience, ce qui nous apparaît essentiel à notre contexte de formation. Enfin, Cachran-Smith et Lytle (1999) parlent de savoirs pour la pratique, incorporés à la pratique et de la pratique.

Tableau III
Typologies des savoirs enseignants

Typologie de Shulman (1986)	Typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (1991)	Typologie de Cochran-Smith et Lytle (1999)
Savoirs relatifs au contenu scolaire	Savoirs disciplinaires	Savoirs pour la pratique
Savoirs relatifs au curriculum	Savoirs curriculaires	Savoirs incorporés dans la pratique
Savoirs pédagogiques généraux	Savoirs de formation professionnelle	Savoirs de la pratique
Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement	Savoirs d'expérience	
Savoirs relatifs à la connaissance des élèves		
Savoirs relatifs aux fondements de l'éducation		
Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté		

(Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 145)

Ces savoirs ne sont jamais cloisonnés et les liens qu'ils entretiennent peuvent bonifier les pratiques, la vision et l'engagement.

En grammaire, les savoirs à s'approprier concernent à la fois le métalangage, les composantes du fonctionnement syntaxique de la langue (c'est-à-dire des savoirs relatifs au contenu scolaire) et les pratiques pédagogiques et didactiques à adopter (des savoirs pédagogiques de la manière d'enseignement). De plus, depuis la publication du complément au programme de formation en 2009 et en 2011, la Progression des apprentissages au primaire et au secondaire introduit un nouveau savoir curriculaire à s'approprier. L'annexe 2 énumère les savoirs présentés lors des formations de la

présente recherche concernant la grammaire et son enseignement, savoirs sélectionnés à la suite d'une recension de plusieurs grammaires et articles portant sur sa didactique. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

Plusieurs études portent sur la dualité entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs d'expérience et montrent que les enseignants sont portés à cloisonner ces deux types de savoirs. Pour qu'un savoir scientifique se construise et s'intègre dans la pratique, il semble qu'il doive montrer son efficacité dans l'action selon les critères de la compétence professionnelle; autrement dit, les enseignants croient souvent que le savoir issu de la recherche doit faire ses preuves sur le terrain avant de décider s'ils s'approprient ce concept, s'ils croient qu'il les rendra plus efficaces et à quel coût. Cette dimension du rendement semble donc considérée souvent à raison par les enseignants dans l'évaluation des savoirs proposés et donc de leur disponibilité pour apprendre et entrer dans un processus de changement (dimension de l'engagement). La provenance des savoirs peut aussi être considérée dans cette évaluation : les savoirs présentés de manière savante et organisée provenant de modèles théoriques bénéficient généralement de moins d'ouverture de la part des enseignants que les savoirs d'expérience. Le passage de l'un à l'autre aurait-il un effet sur la perception qu'en ont certains enseignants? Cette situation est paradoxale, car les savoirs théoriques ont généralement parcouru un chemin plus long que les savoirs d'expérience : celui de la validation scientifique; dans certaines recherches, on a demandé aux enseignants efficaces de modéliser leur pensée et leur questionnement, de structurer leur pratique afin d'en permettre la conceptualisation et pour permettre éventuellement un transfert dans d'autres contextes. Or, au départ, ces savoirs restent des savoirs d'expérience. On a uniquement dégagé le « savoir » du « faire » (Mayen, 2008) dans ce contexte. L'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo permet aux enseignants de mieux comprendre le lien qui unit les savoirs théoriques aux savoirs d'expérience parce qu'ils en ont une illustration dans un premier temps. Ils ont accès aux savoirs dans un contexte qui leur permet de conceptualiser ces savoirs. Ensuite, ils entreprennent collectivement un travail d'analyse qui les aide à interpréter les interactions au regard des savoirs théoriques et leur donner ainsi une meilleure compréhension de ceux-ci.

Enfin, la quatrième dimension du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) réfère aux **pratiques** que sont les choix didactiques et pédagogiques, planifiés ou réfléchis, avant l'action et dans l'action en classe. Celles-ci réfèrent au répertoire de pratiques que l'enseignant enrichit de ses expériences et de l'ajustement de ses savoirs. Les pratiques sont en étroite relation avec les trois autres dimensions ; ce sont elles qui révèlent que l'enseignant parvient à faire preuve de compétence en exploitant ses savoirs sur un sujet ou dans une discipline donnée, sa vision et son engagement. Si l'enseignant établit des liens entre ses savoirs et ses pratiques, ces liens lui permettent de donner du sens à ses savoirs et d'en tirer profit pour développer ses pratiques, voire le motiver à en acquérir de nouveaux. L'observation des effets de ses pratiques, surtout en contexte d'innovation, lui permet de faire évoluer sa vision et d'accroître son niveau d'engagement. Paradoxalement, sans la pratique et l'observation de ses effets chez les élèves, la vision, l'engagement et les savoirs évoluent plus lentement. Un aller-retour, une simultanéité, semble donc nécessaire entre ces dimensions pour pouvoir observer un développement de pratiques (NSDC, 2009).

Afin de soutenir l'observation de ses pratiques dans sa classe, une formation gagne à développer cette habileté à observer chez les enseignants : que regarder? Comment interpréter ce qu'on voit? Selon Hiebert, Morris, Berk, et Jansen, (2007), quatre habiletés semblent nécessaires à l'analyse des pratiques en classe :

- 1- identifier une intention d'apprentissage;
- 2- observer et saisir les éléments clés de la situation d'apprentissage en contexte (une réponse d'élève, par exemple, ou une question);
- 3- interpréter cet élément clé à la lumière des rapports entre les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves;
- 4- proposer des innovations pédagogiques ou didactiques pour rendre l'apprentissage encore plus efficace en lien avec l'intention.

Quant à Sherin et van Es (2005, 2009), elles nomment « regard professionnel » les habiletés d'observation et d'interprétation énoncées précédemment: « Pour les enseignants, le champ d'intérêt est représenté par la salle de classe. Ainsi, le regard professionnel des enseignants implique l'habileté à observer et interpréter des éléments

significatifs des interactions présentes en classe. (*Traduction libre*)¹⁷ » (p. 22). Les auteures citent aussi Goodwin (1994) pour qui le regard professionnel représente: «des façons de voir et de comprendre des événements qui correspondent à des intérêts particuliers d'un groupe social donné. (*Traduction libre*)¹⁸ (Sherin et van Es, 2009, p. 22). Elles mettent au centre de leurs réflexions l'habileté à observer, remarquer ou discerner (*noticing*) des éléments clés d'une situation d'apprentissage qui nourrit les réflexions et les décisions d'un enseignant dans le contexte de la classe. Selon ces auteures, les enseignants experts semblent posséder cette habileté à observer des éléments précis et des interactions significatives et de les recadrer dans un contexte plus large afin d'y accorder ou non de l'attention et ainsi prendre une décision pédagogique cohérente selon la situation. Brundvand résume bien cette idée :

« observer implique l'identification d'interactions importantes, l'établissement des liens entre ces interactions et des problématiques plus larges de même que l'utilisation de ses connaissances de la classe pour prendre des décisions réfléchies. » (*Traduction libre*)¹⁹ (Brunvand, 2010, p. 250).

Le développement du regard professionnel porte donc sur la capacité des enseignants à observer et interpréter les interactions en classe. Ce faisant, ils se rendent disponibles pour analyser si le concept à l'étude est compris par les élèves et de quelle manière il l'est afin de remédier aux représentations erronées qui auraient pu se former lorsque l'élève doit réaliser une tâche. L'enseignant expert peut discriminer, *dans* l'action, ce qui est pertinent de ce qui l'est moins et peut réfléchir *sur* l'action afin de cibler des améliorations à son enseignement. Apprendre à observer et à interpréter semble se faire *dans* l'action, en enseignant, ou encore dans un contexte d'analyse de pratique au moment où la disponibilité cognitive est plus grande. Nous pouvons établir ici un lien

¹⁷ « *For teachers, the phenomena of interest are classrooms. Thus, teachers' professional vision involves the ability to notice and interpret significant features of classroom interactions.* »

¹⁸ « *Ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular social group.* »

¹⁹ « *Noticing involves identifying important interactions, making connections between those interactions and broader issues, and using existing knowledge of the classroom to make informed decisions.* »

avec la pratique réflexive qui permet à l'enseignant de s'autoréguler dans l'action et sur l'action.

Le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) nous apparaît utile pour analyser le concept de développement professionnel, car il témoigne de l'apprentissage des enseignants dans un sens plus large qu'uniquement des savoirs et des pratiques qui font généralement l'objet des formations offertes en formation continue. En effet, les dimensions de l'engagement et de la vision sont souvent occultées dans les formations alors qu'elles sont étroitement reliées au développement des savoirs et des pratiques. Ces quatre dimensions et les liens qui les unissent semblent représenter un cadre de référence solide pour les formateurs qui planifient le soutien à apporter aux enseignants; elles permettent de prévoir ce qui peut occasionner des résistances dans les savoirs et les pratiques pour les prévenir par des actions efficaces en formation ou en accompagnement et ainsi préserver le développement de l'engagement et la vision. Ce modèle convoque de nombreux savoirs sur l'apprentissage et l'engagement pour expliquer et soutenir le développement professionnel. Une prise sur les apprentissages des enseignants est ainsi offerte au formateur. Son animation peut aussi l'amener à utiliser ce modèle pour mettre des mots sur le développement professionnel lors des échanges avec les enseignants ou encore organiser la réflexion métacognitive des enseignants en les aidant à se représenter les changements qu'ils sont en train d'effectuer. Enfin, ce modèle simultané (donc non linéaire) invite le formateur à réguler ses propres pratiques au fil des rencontres.

Également, ce modèle se développe aux niveaux collectif et institutionnel. Le deuxième niveau du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) vise à expliquer les interrelations entre les quatre dimensions dans un groupe. Selon Fullan (2011a), l'apprentissage social permet de négocier collectivement le sens qu'on donne aux pratiques, aux savoirs, aux valeurs, aux attitudes. Les changements sont plus porteurs de succès lorsqu'ils sont partagés par les membres d'une équipe. L'apprentissage social accroît l'engagement collectif et individuel. La diversité de points de vue et le partage des savoirs collectifs influencent

les enseignants à innover dans leur école et dans leur classe (Fullan, 2011a). Arpin et Capra ajoutent qu'« apprendre, c'est aussi élaborer sa compréhension d'une réalité par la comparaison avec autrui de ses perceptions et de ses façons de faire » (Arpin et Capra, 2008, p.28). L'aspect social de cette démarche prend, pour Lafortune (2008), une importance capitale, car il devient la lunette par laquelle la formation devient un accompagnement. Le conflit cognitif créé par les échanges, les réflexions partagées, les analyses de pratiques collectives permet la coconstruction de concepts, de valeurs et de pratiques qui mènent à des changements. Dans cet accompagnement, l'auteure indique que l'enseignant doit réfléchir sur sa pratique et l'analyser avec une intention de changement (engagement). Il doit ensuite transposer ses apprentissages (savoirs) dans des actions (pratiques) et faire un retour sur son expérience. Enfin, il doit conceptualiser ses apprentissages et sa pratique en vue de les partager (2^e niveau).

La dimension sociale complète ainsi les dimensions affective et cognitive de l'apprentissage. L'échange avec des collègues, la direction, un conseiller pédagogique s'avère un outil pour valider ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être, pour nourrir la confiance en soi, pour approfondir sa motivation à apprendre et pour partager de nouvelles approches ou pratiques didactiques et pédagogiques.

Cependant, l'échange avec des collègues de même que le fait de rendre publique sa pratique ne se fait pas aussi facilement dans les milieux de pratique. Il existe toujours une résistance à ouvrir la porte de sa classe. Ainsi, selon Fullan (2007b), les ateliers, cours, conférences, etc. qui constituent généralement les formations ne suffisent pas à modifier la culture scolaire traditionnelle dont le système scolaire aurait besoin pour progresser. Ces formations ne permettent pas aux enseignants de travailler en collégialité, d'ouvrir la porte de leur classe et de partager leurs pratiques dans un but commun et avoué d'apprentissage. Fullan constate que les écoles ne sont souvent pas prêtes à accueillir un tel changement de structure qui permettrait un accompagnement personnalisé nécessaire à cette ouverture. En effet, ce qu'il appelle la « déprivatisation » de l'enseignement, l'idée que ce qui se passe en salle de classe puisse être partagé, représente l'obstacle majeur à l'apprentissage professionnel. Pour y parvenir, sont

nécessaires des changements majeurs non seulement au niveau de l'école, mais aux niveaux des commissions scolaires et du ministère afin de procurer des moyens (dans le cadre des conditions de travail, par exemple) pour soutenir ce changement de culture.

Cette idée se trouve appuyée par le troisième niveau du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) qui porte sur l'institution scolaire dans une société. Les quatre mêmes pôles sont organisés autour des changements institutionnels proposés comme des réformes. Il est donc plus facile de voir des changements advenir dans le milieu scolaire si les institutions les prescrivent et appuient la formation au sujet des nouveaux savoirs qui sous-tendent les pratiques proposées. La Progression des apprentissages en français peut apparaître comme une volonté de rénover les pratiques en écriture et en grammaire. Son aspect prescriptif pose clairement la vision ministérielle sur l'enseignement du français, les budgets qui ont été associés au Plan d'action pour l'amélioration du français témoignent de son engagement à ajuster les pratiques et les savoirs des enseignants.

Les différents modèles de développement professionnel présentés dans cette section faisaient référence aux dimensions personnelles et internes à l'enseignant qui s'engage dans une telle démarche. Nous retenons pour nos travaux les rôles de la vision, de l'engagement, des savoirs et des pratiques ainsi que l'aspect social de l'apprentissage tout comme le développement de l'habileté à observer et à ajuster sa pratique en fonction d'une réflexion sur la pratique professionnelle.

2.2.2.2. Développement professionnel organisationnel

Outre les deuxième et troisième niveaux du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004), les éléments présentés dans les modèles précédents demeurent propres à l'enseignant lui-même et aux conditions internes qui favorisent son apprentissage professionnel. Mais qu'en est-il du contenu, de la manière de le présenter, de l'organisation du développement professionnel et de son influence sur l'apprentissage des enseignants?

En 2009, aux États-Unis, après une décennie de réforme, le *National Staff Development Council* (NSDC) a produit un rapport sur l'état de situation du développement professionnel des enseignants américains et de ceux des pays de l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Le premier chapitre de ce rapport recense les recherches sur les conditions efficaces du développement professionnel des enseignants. À l'instar de Fullan, ils utilisent le terme « apprentissage professionnel » (« *Professional learning in the learning profession* »). Selon cette étude, quatre composantes s'avèrent efficaces pour favoriser le changement, et donc pour soutenir l'apprentissage des enseignants. Le développement professionnel devrait être :

- intensif, en continu et lié à la pratique;
- axé sur l'apprentissage des élèves et axé sur un contenu particulier du curriculum;
- arrimé aux buts et priorités des écoles;
- à la base de la construction de bonnes relations entre les enseignants.

La première composante se présente en opposition à la formation continue proposée à la pièce sous forme d'ateliers et de conférences sans lien explicite présenté sur l'application en classe du sujet présenté. La durée et la fréquence d'une formation semblent avoir un effet important sur le développement des pratiques qui, à leur tour, ont un effet sur l'amélioration des résultats des élèves. En effet, en deçà de 14 heures de formation, les effets de cette formation ne sont pas significatifs. Toutefois, une formation d'une durée variant entre 30 et 100 heures (pour une moyenne de 49 heures) sur une période d'une année scolaire fait augmenter les résultats des élèves de 21 percentiles. Ces durées ont aussi été proposées dans les travaux de Lafortune (2008b) qui estime qu'un minimum de 6 à 8 jours peut être efficace. Elle suggère d'allonger la durée à 12 voire 16 jours pendant plus d'une année afin de permettre une réelle intégration. Ces données nous semblent intéressantes pour un formateur au moment de concevoir et organiser un dispositif de formation.

De plus, cette intensité et cette continuité dans le développement professionnel semblent avoir plus d'effet sur l'apprentissage quand elles incluent les savoirs d'expérience des

enseignants au sujet de la planification et de l'enseignement, en partie parce qu'elles s'appuient sur leurs connaissances antérieures. Ces formations, dans la durée et la fréquence, liées à la pratique, prennent encore plus de valeur parce que dans ce contexte, elles sont généralement liées à un accompagnement collectif, à des applications pratiques qui permettent un meilleur transfert et donc une meilleure réussite des élèves.

Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, ajoutons à la longue durée du dispositif de formation qu'il doit permettre de planifier des contenus ciblés de manière très précise dans de plus courtes rencontres chaque fois et surtout, étalées dans le temps. Le contexte de développement professionnel doit offrir le temps de mettre en place une pratique réflexive, notamment en permettant d'expérimenter des pratiques et d'en mesurer l'effet sur l'évolution de la vision, de l'engagement et des savoirs. En effet, la pratique de la métacognition a besoin d'une régulation offerte entre autres par l'aller-retour entre les temps de formations et les temps de mise en œuvre dans la pratique pour se mettre en place (Barth, 2004b). Selon Darling-Hammond et Richardson (2009), plus on laisse le temps aux enseignants de penser et de réfléchir à leur expérience en classe, plus ceux-ci finissent par développer une pratique réflexive riche. Les groupes d'analyse de pratiques sur vidéo que nous avons recensés proposent donc de courtes rencontres régulières, étendues sur toute une année scolaire afin de favoriser ces composantes (Sherin et van Es, 2005, 2009; Santagata, 2009).

La deuxième composante réfère à l'apprentissage axé sur les élèves et sur un contenu particulier du curriculum. Elle montre que «le développement professionnel est plus efficace quand il traite des défis concrets et quotidiens de l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée.» (*Traduction libre*)²⁰ (NSDC, p. 10). Le modelage favoriserait aussi le transfert, car cette forme de démonstration est en lien avec la pratique quotidienne. Les formations semblent donc plus efficaces quand on montre comment enseigner un sujet spécifique et les enseignants ont alors plus tendance à reproduire les démarches d'apprentissage avec leurs élèves, à plus forte raison s'ils sont soutenus dans

²⁰ « *Professional development is most effective when it addresses the concrete, everyday challenges involved in teaching and learning specific academic subject matter* »

leurs premiers essais. Cette démarche correspond à ce qu'on connaît de l'enseignement explicite. Les formations qui permettent la création d'outils ou des situations d'apprentissage qui serviront dans le quotidien et qui tiennent compte des particularités du contexte des écoles (comme par exemple pour gérer l'intégration des élèves ou utiliser des ressources disponibles à l'école) sont jugées plus efficaces par les enseignants, malgré que les analyses de Hattie (2009) aient révélé que ce type de dispositif entraîne les plus faibles effets sur les savoirs et les pratiques. Enfin, lorsque la formation intègre des travaux d'élèves ou des erreurs fréquentes qu'ils commettent, l'apprentissage des enseignants se centre sur l'origine de ces erreurs et les moyens d'y remédier, ce qui s'avère plus efficace comme apprentissage selon Darling-Hammond (2000). Les exemples de pratiques sur vidéo agissent un peu comme une démonstration, un modelage, pour l'enseignant qui les visionne, car ils montrent une façon de faire dans un contexte authentique. Ils représentent aussi un bon exemple de l'illustration des questions et difficultés des élèves sur la grammaire (ou encore leurs habiletés) et l'analyse de ces exemples de pratique peut conduire les enseignants à identifier collectivement les éléments pédagogiques et didactiques importants à mettre de l'avant pour soutenir l'apprentissage des élèves en lien avec les représentations de ceux-ci.

La troisième composante suggère que le développement professionnel doit être arrimé aux buts et priorités des écoles. Le rapport du NSDC établit que les enseignants donnent plus de sens au développement professionnel s'il est partagé. L'accompagnement s'effectue sur un groupe et non sur des individus. Que ce soit par une équipe école, une équipe cycle, une société, l'effort collectif semble un gage d'efficacité du développement professionnel, mais uniquement s'il est soutenu par des structures ou un renforcement permettant la mise en place des stratégies apprises. Lorsqu'un milieu s'engage à fournir un support continu à ses enseignants, il met en place des conditions à l'intérieur même du temps de travail pour permettre à ceux-ci de voir ce qui se fait dans la classe des autres, d'apprendre de mentors, de travailler en équipe pour planifier, se visiter ou évaluer. Les objets de formation concernent le développement des habiletés de compréhension des besoins des élèves et des moyens pour y répondre, autant dans le contenu, dans l'évaluation que dans la pédagogie. Ainsi, un engagement collectif associé

à des attentes élevées semble une condition d'efficacité du développement professionnel. Cette condition va dans le même sens que les éléments amenés par Fullan (2007a), Lafortune (2008), Shulman et Shulman (2004) de même que par Hattie (2009). Encore une fois, précisons que l'analyse de pratiques sur vidéo se réalise en groupes restreints afin d'amener les enseignants à partager leurs apprentissages et leurs essais en classe d'une rencontre à une autre et ainsi s'enrichir mutuellement d'un bagage d'expériences.

Enfin, la quatrième composante indique que le développement professionnel doit être à la base de la construction de bonnes relations entre les enseignants. Il doit contribuer à établir des liens solides entre eux afin de briser leur isolement (ou leur individualisme?). La culture du travail solitaire est si ancrée dans les milieux scolaires qu'elle ne se modifie pas facilement. Par contre, les recherches recensées par *National Staff Development Council* démontrent que les écoles qui créent des temps et des espaces communs propices aux échanges observent des changements plus importants dans la qualité de l'enseignement, une plus grande ouverture au partage des pratiques, une capacité plus grande à prendre des risques pour tenter de nouvelles expériences et une meilleure capacité à résoudre des problèmes. Cette façon de travailler permet de considérer les pratiques comme un objet de travail professionnel et non un jugement sur l'enseignant comme sujet. Cette posture contribue à construire de bonnes relations entre les participants et à créer un sentiment d'appartenance au groupe de développement. Le groupe permet également de faire des observations différentes et variées sur une pratique, de négocier une interprétation pour préciser sa propre compréhension et ses concepts, de développer un vocabulaire approprié à l'enseignement et à la grammaire (dans la formation qui nous occupe) et accroître le sentiment d'efficacité personnel, puisque chaque enseignant doit avoir le sentiment de contribuer positivement aux échanges par son expérience et ses savoirs. Cette condition rejoint l'idée de « déprivatisation » de l'enseignement amenée par Fullan (2007b). Arpin et Capra (2008) ajoutent à cet effet qu'« il y a un long travail à faire pour valoriser les essais dans le cadre du travail d'équipe et les considérer comme autant d'occasions d'apprentissage » (p. 10) plutôt que comme des situations d'incompétence qui minent le sentiment d'efficacité personnel et nourrissent le jugement des pairs. Il existe en effet tout un travail de

« reculturation » à entreprendre pour favoriser l'apprentissage collaboratif (Fullan, 2007b). Nous retenons ce concept de « déprivatisation » de la pratique enseignante dans le cadre de nos travaux comme un élément à considérer dans le design de notre dispositif de formation.

Outre ces quatre composantes, le même rapport énonce des éléments externes, sur lesquels on a parfois peu de prise, qui font aussi partie de l'équation de l'efficacité du développement professionnel : les petites écoles semblent plus efficaces que les grandes; la structure ouverte, le leadership partagé de même que l'établissement de programmes de mentorat et d'insertion professionnelle semblent aussi donner des résultats positifs. Les auteurs croient que « quand il est bien conçu, un dispositif de développement professionnel permet aux enseignants de maîtriser un contenu, d'affiner une habileté professionnelle, d'évaluer leur performance et celle de leurs élèves et d'émettre des besoins de formation dans leur école » (*Traduction libre*)²¹ (NSDC, 2009, p. 7).

2.2.2.3. Effets des dispositifs de développement professionnel sur les apprentissages des enseignants

Malgré tout le soin apporté à la conception de formations, il n'est toutefois pas toujours aisé de mesurer les effets d'un dispositif sur les apprentissages des enseignants. Il est encore moins facile d'établir ce lien sur les apprentissages des élèves en raison du peu d'études analysant ce lien (Hattie, 2009). Castonguay (2011) fait état de seize études portant sur les modalités efficaces de programmes de formation continue. Selon l'auteure, peu d'études montrent les liens entre ce développement professionnel et les résultats des élèves, ce qui devrait cependant être entrepris afin de s'assurer de l'apprentissage réel des enseignants et non seulement de leur degré de satisfaction à la formation. L'évaluation des modalités de formation continue devrait être une priorité de

²¹ « *When well-designed, professional learning helps teachers master content, hone teaching skills, evaluate their own and their students' performance, and address changes needed in teaching and learning in their schools.* »

recherche qui aille au-delà des opinions et du niveau de satisfaction des chercheurs et des participants mesuré à la suite de la formation.

Le modèle de Guskey (2000) offre un éclairage sur les éléments qui peuvent être mesurés à la suite d'une formation, du niveau de satisfaction ressentie immédiatement après la formation jusqu'aux résultats des élèves (voir le tableau IV).

Tableau IV
Niveaux d'évaluation et de planification du développement professionnel des enseignants

Niveau 1	La réaction des enseignants à la suite de la formation
Niveau 2	L'apprentissage des enseignants lors de la formation
Niveau 3	Le soutien organisationnel à la suite de la formation
Niveau 4	L'utilisation en classe par les enseignants des nouvelles connaissances et habiletés acquises
Niveau 5	Les résultats : apprentissages des élèves en lien avec les connaissances et stratégies acquises par l'enseignant dans la formation

(Guskey, 2000. p. 79-81)

Le tableau IV indique, dans un premier temps, que l'aspect affectif domine à la suite de la formation que les enseignants ont reçue et leurs émotions vont les guider dans l'évaluation de cette formation qu'ils viennent tout juste de recevoir. Au second niveau, Guskey (2000) montre que les enseignants jugent une formation par son contenu; la formation doit offrir suffisamment de contenu pour être enrichissante, mais pas trop pour rester dans la zone proximale de développement des participants. La possibilité d'obtenir un soutien ou un suivi à la suite de la formation influence positivement l'évaluation que les enseignants en font. Ensuite, l'appréciation se déplace dans les effets qu'elle a sur les pratiques en classe. Quand l'enseignant utilise dans sa classe ce qu'il a appris, il juge la formation suffisamment satisfaisante, car il a transféré ses

apprentissages concrètement. Enfin, quand les élèves apprennent grâce aux nouvelles pratiques (savoirs et stratégies), l'enseignant évalue cette formation le plus favorablement (Guskey, 2000).

Bidjang (2010) propose d'inverser le modèle de Guskey dans la planification d'activités de formation. En commençant par montrer les effets chez les élèves d'une pratique (niveau 5), puis l'utilisation de cette pratique par les enseignants (niveau 4), ceux-ci sont plus disposés à tenter cette pratique dans leur classe, surtout si un accompagnement leur est offert (niveau 3). Le besoin de formation plus théorique étant créé, le formateur présente des savoirs et habiletés (niveau 2) dans un contexte agréable et convivial (niveau 1). Un dispositif de formation efficace offre une analyse de pratiques en classe (niveau 5) - et donc des effets d'une pratique sur les élèves - de même que des formations aux enseignants pour s'approprier ces nouvelles pratiques (niveau 4). De plus, parce que le dispositif est conçu pour s'étaler dans le temps, l'enseignant peut réaliser des essais avec ses élèves, les observer et discuter de ces observations avec ses pairs (niveau 3). Il offre aussi une partie de formation plus formelle (niveau 2) et des rencontres se voulant des moments privilégiés pour se retrouver et échanger sur ses pratiques dans un esprit de plaisir pédagogique (niveau 1).

En résumé, l'apprentissage collaboratif et l'observation de ses effets sur les apprentissages des élèves semblent deux éléments clés de ces dispositifs. Cependant, des conditions doivent être respectées pour que les changements souhaités adviennent réellement et que ce travail ne soit pas effectué qu'en surface. D'abord, les apprentissages doivent être ciblés et spécifiques pour permettre une meilleure compréhension du changement. Ensuite, l'apprentissage doit se baser sur des faits, partagés entre pairs ouverts au changement. Enfin, ce travail doit s'opérer de manière organisée, guidée et intégrée à l'horaire de travail des enseignants. (Fullan, 2011a).

Or, toutes ces conditions ne peuvent se manifester que si le travail individuel s'ouvre sur une collaboration et un partage de pratiques. Nous sommes dans l'ère du « professionnalisme interactif » par lequel tout le monde apprend et tout le monde rend des comptes. Ce changement de culture ne s'opère pas facilement; pour parvenir à créer

des communautés apprenantes efficaces, Fullan (2011b) énumère neuf conditions qui peuvent faciliter cette « déprivatisation » et nourrir l'apprentissage professionnel collectif. L'auteur tire ses conclusions de son expérience de la mise en œuvre de la réforme du système scolaire ontarien.

Ces conditions sont résumées dans le tableau V pour en faciliter la lecture.

Tableau V

Neuf lignes directrices pour un processus de changement réussi

1-	Créer un lien de confiance; adapter le rythme pour favoriser l'appropriation du changement.
2-	Tirer profit de la période d'adaptation; parler ouvertement des difficultés et renforcer les compétences professionnelles développées.
3-	Structurer et circonscrire les projets; on perd à être ambitieux.
4-	Commencer un changement dans la pratique : la modification des habitudes de manière non menaçante précède le changement de valeurs.
5-	Communiquer avant, mais surtout pendant la mise en œuvre de nouvelles pratiques.
6-	Permettre et encourager les échanges entre les enseignants d'une même école, mais aussi d'autres écoles.
7-	Maintenir l'enthousiasme du début.
8-	Prendre des risques et apprendre de ses erreurs.
9-	Poursuivre les changements amorcés jusqu'au bout pour éviter de se disperser et miner la motivation des enseignants.

(Fullan, 2011b)

Outre les conditions personnelles aux enseignants (les quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique*, Shulman et Shulman,

2004), l'organisation des formations semble avoir une influence sur son efficacité. En effet, la durée, la fréquence, la nature de l'accompagnement, le travail collectif, la sélection des contenus en lien avec les besoins des participants représentent des éléments clés d'un développement professionnel bien structuré et efficace. C'est d'ailleurs ce que confirme Hattie (2009) dans sa synthèse de méta-analyses où il fait état de thématiques liées à l'efficacité du développement professionnel. Celles-ci touchent à la longue durée de la formation, à l'importance d'experts externes à l'école, à l'importance de soutenir les enseignants qui s'engagent dans une telle démarche, à faire évoluer leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage tout en développant des habiletés à mettre en œuvre des pratiques jugées efficaces pour l'apprentissage des élèves. Ces indicateurs prennent de la valeur quand on sait que Hattie a rigoureusement sélectionné les études qui en montrent les effets chez les élèves, ce qui appuie le cinquième niveau du modèle de Guskey (2000) présenté au tableau IV.

2.2.2.4. Contextes de formation et d'accompagnement

La section précédente présente des composantes ou des caractéristiques des dispositifs « d'apprentissage professionnel » qui sont susceptibles d'avoir un impact positif sur les apprentissages des élèves. Pour élaborer un dispositif de formation efficace, il importe de sélectionner les composantes appropriées au contexte et de les combiner. Pour aider à ce travail de transposition, nous présentons des contextes d'apprentissage professionnel qui nous paraissent mettre en application les éléments des modèles théoriques, tels les communautés d'apprentissage et l'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo, et qui contribuent à structurer le dispositif de formation que nous étudions.

Les communautés d'apprentissage

Savoie-Zajc et al. (2011) proposent un contexte d'apprentissage professionnel sous forme de communautés d'apprentissage. Selon ces auteurs, les communautés d'apprentissage sont un dispositif d'accompagnement rejoignant trois dimensions : cognitive, affective et idéologique. Les enseignants y sont amenés à apprendre de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques, à partager une vision collective de

l'apprentissage et de l'enseignement, dans un contexte de soutien mutuel et dans le but de créer une cohésion au sein d'une équipe-école (Savoie-Zajc et al., 2011). Ces communautés semblent efficaces en raison du temps consacré au développement professionnel, prévu, annoncé et inclus dans le temps de travail pour permettre de meilleurs échanges. Elles sont efficaces également entre autres parce qu'elles visent à engager des enseignants aux niveaux cognitif et comportemental dans leur projet de développement professionnel, ce qui entraîne une liberté et un volontariat à y contribuer. Dans le travail d'échange qui s'installe, les enseignants sont invités à bâtir collectivement une vision commune au sujet de la communauté elle-même et des activités qu'elle implique autant qu'à propos du contenu à partager. De plus, les apprentissages des élèves et leur réussite scolaire demeurent au centre des préoccupations des communautés. Enfin, l'engagement de la direction et des formateurs représente un élément qui favorise la qualité et la reconnaissance de la communauté pour les enseignants, ce qui peut en assurer la force et la longévité. Le cercle pédagogique que nous expérimentons s'inspire grandement de ces communautés, avec la particularité de centrer ses travaux sur l'analyse de pratiques sur vidéo.

De manière plus modeste concernant les contextes d'apprentissage professionnel, le rapport du *National Staff Development Council* (2009) propose une solution simple pour briser l'isolement des enseignants et permettre leur développement collectif. Une démarche de visite et d'observation des classes des collègues est un moyen facile de comparer, d'évaluer, de rétroagir sur des pratiques pédagogiques ou didactiques. À l'aide d'une grille ou d'un canevas d'observation qui balise des échanges constructifs, les enseignants sont invités à observer les gestes de leurs collègues et en interpréter les effets sur les élèves. Une conversation a lieu à la suite de l'observation afin de discuter des constats liés à cette grille. Les chercheurs ont noté qu'avec le temps, les échanges portent de plus en plus sur l'apprentissage des élèves, sur l'appropriation qu'ils font eux-mêmes d'une compétence à développer que sur les gestes routiniers et le matériel utilisé. Le développement du regard professionnel peut par la suite se transférer dans sa propre classe, avec ses propres élèves. Ce regard représente une dimension fondamentale pour les enseignants et leur développement.

Le rapport américain propose aussi que ces échanges puissent aussi se vivre en groupe. Or, comme il s'avère techniquement quasi impossible de faire entrer un groupe d'enseignants dans la classe d'un collègue, celui-ci peut filmer sa pratique et la soumettre à l'échange. Toujours à l'aide d'un canevas qui standardise des éléments d'une pratique efficace, les échanges permettent aux enseignants de rendre leur pratique publique, d'apprendre de nouvelles stratégies pédagogiques et didactiques et d'en discuter.

L'usage des exemples de pratiques sur vidéo

Plusieurs recherches ont observé l'efficacité des exemples de pratiques sur vidéo comme outil de formation initiale ou continue (Hattie, 2009). Comme le précise Brundvand (2010), les exemples de pratiques sont centrés à la fois sur l'élève et sur l'enseignant, dans un contexte authentique et ils promeuvent dans certains contextes (type de tournage et type d'usage en formation) l'analyse en profondeur et le raisonnement de niveau élevé. Ils deviennent un point focal pour initier une discussion et une coconstruction d'un savoir professionnel parce qu'ils attirent l'attention de manière explicite, par un titre ou une intention d'écoute, sur un ensemble d'habiletés, de comportements ou de connaissances préétablies en lien avec un objet d'apprentissage. Ils placent l'apprentissage et le savoir au premier plan et offrent plusieurs points de vue sur une même situation pédagogique. Toujours selon Brundvand, les exemples de pratiques sur vidéo permettent à l'enseignant d'entrer dans la salle de classe, habituellement un espace privé, et d'y reconnaître des situations familières : des évènements, des interactions, des sons, etc. Ils offrent aussi une latitude aux enseignants qui les visionnent, car chacun peut poser un regard individuel sur ce qui le questionne le plus et partager ses observations au reste du groupe. Comme ils sont permanents (par rapport à une visite en personne dans la classe d'un collègue), il est possible de les regarder plusieurs fois en offrant comme tâche de discuter de plusieurs points de vue. Plus les analyses sont répétées, plus elles sont intégrées comme des perspectives d'évolution. Enfin, les exemples de pratiques sur vidéo donnent aux enseignants le temps de réfléchir, d'observer et d'interpréter avant de proposer une amélioration ou une solution (Brundvand, 2010).

Arpin et Capra ajoutent que l'exploitation d'exemples de pratiques, sur vidéo ou non, peut avoir un effet positif sur l'engagement à expérimenter de nouvelles pratiques. « L'analyse de cas concrets relevant de pratiques variées dans différents contextes permet d'aider les enseignants à maximiser leur capacité à faire face à l'inconnu, à diminuer leurs craintes, à apprivoiser le changement » (Arpin et Capra, 2008, p. 17).

Malgré tous les avantages des exemples de pratiques sur vidéo comme contexte de développement professionnel, ceux-ci connaissent des limites : une seule caméra n'offre qu'un plan large d'une classe et peut faire perdre des éléments hors champ qui auraient pu influencer la décision de l'enseignant filmé. Les enseignants qui les regardent n'ont pas la possibilité d'interagir avec les élèves et ainsi les questionner au moment où ils ne sont pas certains de l'interprétation qu'ils peuvent tirer d'une observation. Enfin, les exemples de pratiques sur vidéo ne captent qu'une leçon et ne présentent pas le contexte général, l'histoire et la culture de la classe, tous des éléments déterminants dans la vie d'une classe (Brundvand, 2010). Des montages incluant des images provenant de plusieurs caméras, une entrevue avec l'enseignante ainsi que des notes de tournage peuvent cependant contribuer à réduire les limites identifiées. Notons également que la documentation du travail des élèves est primordiale dans les choix de tournage et de montage afin de soutenir le développement de la vision.

Si on veut arriver à cibler un apprentissage précis et concret, un design de formation doit se mettre en place pour éviter que les enseignants se laissent distraire par l'ensemble des stimuli que propose un exemple de pratiques en contexte de classe. Idéalement, un exemple de pratique sur vidéo devrait être présenté avec un titre et des chapitres afin d'en connaître l'intention. Il devrait contenir un commentaire explicatif de l'enseignant qui est filmé afin de diriger l'attention sur ses décisions pédagogiques en lien avec l'intention d'apprentissage exprimée. Toujours pour aider les participants à se centrer sur l'objet d'apprentissage, le formateur qui accompagne l'analyse de cette pratique devrait proposer des intentions d'écoute précises, soit à propos des gestes pédagogiques de l'enseignant, des questions des élèves, du lien entre les deux, au sujet d'un aspect

didactique particulier (ici de la grammaire), pour faciliter le travail d'analyse ciblé sur une pratique, une habileté ou un savoir donné (Brundvand, 2010).

2.3. Cercles pédagogiques : description et effets

Les exemples de pratiques sur vidéo en formation continue représentent un outil précieux pour les formateurs quand ils sont présentés à des fins illustratives. Ils semblent en effet susciter suffisamment d'intérêt chez certains enseignants pour les amener à expérimenter de nouvelles pratiques. Nous avons décrit les avantages et désavantages de cette utilisation à des fins illustratives dans la problématique. Dans le cadre du groupe d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo, ces exemples de pratiques offrent un autre usage : plutôt que d'être présentés à la suite de la portion théorique de la formation (théorie et illustration), ils en constituent le point de départ. Cet usage interprétatif représente un levier puissant, car il permet aux enseignants de découvrir une nouvelle pratique par le biais de la vidéo, mais celle-ci leur permet en plus d'observer ou de tenter d'identifier des éléments clés d'une leçon et d'en discuter les effets entre eux. L'objet central de cette thèse est un dispositif de formation qui se nomme « Cercle pédagogique », une traduction du terme anglais *Video Club*. Nous avons opté pour cette traduction afin de rendre compte de l'idée d'un partage de points de vue similaire à celui qu'on peut retrouver dans un cercle littéraire où les participants tentent de partager leurs compréhensions, leurs réactions et leurs interprétations face à un objet commun : une lecture ou dans notre cas, un exemple de pratiques sur vidéo. Les travaux de Sherin et van Es (2005, 2009) et de Santagata (2009) regroupent plusieurs caractéristiques propres aux dispositifs de formation efficaces énumérées dans les sections précédentes. Les caractéristiques du cercle pédagogique sont également de nature à soutenir l'évolution simultanée des quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004).

Un cercle pédagogique rassemble un nombre restreint d'enseignants (entre 8 et 12) pendant une heure et ce, de 8 à 10 fois durant une année scolaire. Le groupe est accompagné par un animateur (ou facilitateur) qui présente différents exemples de

pratiques pédagogiques ou didactiques sur vidéo. Les enseignants sont invités à échanger sur ce qu'ils observent, interprètent et proposent comme piste d'innovation (Sherin et van Es, 2005).

Les études de Sherin et van Es (2005, 2009) montrent l'utilisation des exemples de pratiques sur vidéo comme outil de développement professionnel autant pour les enseignants débutants que pour les plus expérimentés. Non seulement est-il possible d'observer ce que *font* les enseignants dans les exemples, mais on peut désormais apprendre à *observer les interactions* en classe. Les auteures de ces études ont développé et mis en œuvre ce dispositif dans un contexte d'appropriation de nouvelles pratiques en mathématique, contexte qui impliquerait un certain niveau de rupture dans les pratiques pédagogiques, une situation qui s'apparente à celle que nous observons en grammaire actuelle. En effet, les enseignants doivent être en mesure de bien observer les interactions des élèves dans la classe afin de mieux prêter attention à leurs idées, leurs connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, leurs représentations et de faire progresser leurs apprentissages par échafaudage.

Le cercle pédagogique se veut un outil de développement de ce que les auteures appellent le «regard professionnel»²² des enseignants et que nous avons défini à la section 2.2.2.1. Les interactions signifiantes en classe représentent un des éléments centraux du concept de regard professionnel. À cet effet, signalons que la didactique du français s'intéresse de plus en plus aux interactions en classe pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage et émettre des théories didactiques (Boivin, 2009). Les formations offertes aux enseignants doivent donc leur permettre de développer cette attitude de recherche des moments clés d'une leçon, moments porteurs d'informations sur la situation de l'apprentissage des élèves.

Ainsi, les exemples de pratiques sur vidéo permettent de soutenir cette habileté à observer en classe, en partie car ils se substituent à la mémoire. On peut les visionner plusieurs fois et les analyser selon des points de vue différents. Tout cela s'avère

²² L'expression «regard professionnel» est une traduction libre de *professional vision* qu'emploient ces auteures.

impossible en temps réel, en présence physique ou par un simple rappel en mémoire. De plus, les cercles pédagogiques permettent à des groupes d'enseignants d'échanger et de partager, voire de confronter leurs points de vue et observations au sujet d'une pratique. Le dispositif du cercle pédagogique est lui-même inspiré d'une vision socioconstructiviste du développement professionnel puisque les idées et les pratiques proviennent des échanges pédagogiques entre les enseignants. De plus, comme les échanges visent à soutenir les apprentissages, l'acquisition des concepts se raffine au cours de la conversation et des subtilités sont rappelées par les pairs. Aussi, l'animateur les amène à répondre à leurs propres interrogations par un questionnement qui les guide dans leur construction des concepts. Nous sommes au cœur de la communauté de pratique proposée par Shulman et Shulman (2004) ainsi que Dionne et Savoie-Zajc (2011).

L'étude présentée par Sherin et van Es (2005) s'intéresse à deux groupes d'enseignants : un en formation continue et un en formation initiale. Dans le premier groupe, quatre enseignants d'écoles de 1^{er} cycle du secondaire (*middle schools*) se voient mensuellement pendant une heure pour observer et discuter des extraits de vidéos réalisées dans les classes des participants (5 à 7 minutes). Ces rencontres sont filmées pour les fins de l'analyse. Chaque fois, on demande aux participants d'observer et de justifier ce qu'ils voient. À la suite de l'analyse des données à l'aide d'une grille, les chercheuses concluent que les enseignants ont développé de nouvelles manières d'observer les interactions dans la classe. Ceux-ci ont changé l'objet de leurs observations (ce qu'ils voient) et la manière dont ils en parlent. Les enseignants de cette première étude sont passés d'observations sur les pratiques des enseignants à des observations sur le raisonnement des élèves. Ils ont pris conscience du chemin qu'ils avaient parcouru et ont compris que l'observation du raisonnement des élèves rendait plus tangibles les apprentissages et leur permettait de mieux intervenir.

Le deuxième groupe réunit six enseignants étudiant en formation des maitres qui utilisent un logiciel nommé VAST afin d'analyser des exemples de pratiques sur vidéo. Un mois avant et un mois après le travail d'analyse des vidéos, les participants doivent

rédigé un texte sur leurs observations d'un exemple de pratique et répondre à des questions. Six autres étudiants font l'exercice des essais, sans avoir exploité le logiciel VAST ni avoir analysé d'autres exemples de pratiques. Les enseignants ayant bénéficié de l'analyse soutenue par le logiciel ont évolué, quant à eux, d'une description chronologique à une observation des éléments importants d'une situation. À la fin de l'étude, les enseignants arrivent à diviser leur texte en thèmes dont ils veulent discuter et à explorer en détail des événements spécifiques. Les enseignants qui travaillent avec VAST ont vu de plus nombreuses pratiques se modifier que les autres, ce qui laisse supposer que le logiciel est un outil d'accélération du changement. Dans le contexte de la formation continue, nous entrevoyons moins la possibilité d'utiliser un tel logiciel pour une analyse à l'extérieur des cercles pédagogiques, étant donné le temps requis pour ce faire et la disponibilité des enseignants en exercice.

Les attitudes des enseignants du premier groupe ont aussi été modifiées lors de ces études. En effet, ils sont passés d'une attitude d'évaluation du travail de l'enseignant (qu'aurait-il dû faire?) à une attitude d'interprétation de la démarche d'apprentissage des élèves. En effet, 75% de leurs interventions portant sur les pratiques pédagogiques étaient de nature évaluative au moment des trois premiers cercles de l'année. Au cours des trois derniers cercles, 75% des interventions au sujet des pratiques pédagogiques sont devenues de nature interprétative. De plus, leurs commentaires se sont raffinés et précisés : les justifications sont plus élaborées et centrées sur les causes de l'évènement abordé. Enfin, les participants aux études ont développé l'habileté à baser leurs interprétations sur des éléments précis des exemples de pratiques sur vidéo. Cet apprentissage s'avère essentiel pour le transfert lorsqu'ils se retrouveront en situation réelle en classe, tant pour tenir compte des besoins des élèves que pour réfléchir sur les effets de leur enseignement en lien avec leur intention et pouvoir proposer des développements ou des correctifs selon la situation. Ensuite, cette habileté leur a permis d'être plus rigoureux et précis dans leurs justifications et de générer différentes interprétations d'un même évènement. Les enseignants ont senti, dans ce projet, qu'ils faisaient partie d'une communauté d'apprenants.

Une expérimentation ultérieure de Sherin et van Es (2009) a étudié ce que les enseignants apprennent et comment ils le font dans le contexte des cercles pédagogiques. Les auteures ont voulu observer l'évolution du regard professionnel des enseignants tout au long d'une année scolaire en documentant chacune des rencontres et en analysant des entrevues avant et après les cercles pédagogiques. Le regard professionnel représente une dynamique entre l'attention sélective (savoir quoi regarder et au bon moment) et le raisonnement basé sur les savoirs (tous les types de savoirs d'un enseignant : sur le sujet enseigné, sur les élèves, sur le programme de formation, etc.). Dans cette étude, deux cercles pédagogiques ont été vécus sur une période de deux ans. Le but des chercheuses dans les deux cercles était d'aider les enseignants à apprendre à discerner et à interpréter les idées des élèves, toujours au sujet des mathématiques. Quatre enseignants volontaires ont participé au premier cercle à sept reprises dans l'année, alors que sept enseignants désignés par la direction se sont rencontrés à dix reprises dans l'année pour le deuxième cercle. Des entrevues avant et après les cercles, des observations en classe et les rencontres elles-mêmes ont été analysées. Les rencontres ont été dirigées par une animatrice qui posait des questions amenant les enseignants à élaborer leurs observations («Que dit Daniel à propos du graphique? » « Qu'observez-vous dans cet exemple de pratiques au sujet de la compréhension des élèves à propos des fractions? » (*Traduction Libre*)²³, (Sherin et van Es, 2009, p.23). Les chercheuses ont analysé les verbatims de tous les cercles et ont attribué un code à chaque segment selon qu'il s'agissait de la gestion de classe (*management*), du climat (*climate*), des pratiques pédagogiques (*pedagogy*) et du raisonnement mathématique (*mathematical thinking*). De plus, les énoncés ont été codés selon la nature du raisonnement des enseignants : décrivent-ils une situation, l'évaluent-ils ou l'interprètent-ils? Enfin, au sujet des raisonnements mathématiques des élèves, les chercheurs ont codé les interventions des enseignants selon qu'ils resituaient les idées des élèves, qu'ils cherchaient à comprendre le sens de l'idée de l'élève ou qu'ils

²³ *So what is Daniel saying about the graph?*

What did you see in the video about [students'] understanding of fractions?

généralisaient ou faisaient une synthèse des idées des élèves de la vidéo. À l'aide de ces interventions, les chercheuses ont réalisé une analyse plus poussée : elles ont observé si l'attention sélective des enseignants considérait ou non le raisonnement mathématique des élèves, si l'enseignant réfléchissait au sujet des idées des élèves et si oui, de quelle manière (resituer, comprendre le sens de l'idée ou généraliser).

Les analyses ont permis de constater que les enseignants du premier cercle ont augmenté leurs interventions au sujet de l'interprétation du raisonnement mathématique des élèves au fil des rencontres (de 29% à 86% des interventions) et dans les entrevues après les cercles pédagogiques. Les discussions ont été plus longues en fin d'année et plus centrées sur le raisonnement des élèves (également de 29% à 86% des interventions), alors qu'au début des rencontres, elles portaient surtout sur la dimension pédagogique (de 57% à 14% des interventions) et les gestes de l'enseignant (de 71% à 14% des interventions). De plus, en début d'année, les enseignants décrivaient ce qui se passait dans la vidéo ou évaluaient ce qu'ils y voyaient, même avec les interventions des facilitateurs et ils ont appris à interpréter au fil des rencontres (les observations passent de 43% à 14% des interventions, l'évaluation de 43% à 0% et l'interprétation de 14% à 86%). Dans le deuxième cercle, les enseignants commentaient surtout le climat et la gestion de classe en début d'année (de 27% des interventions à 0%), alors que les interventions au sujet du raisonnement mathématique ont été plus nombreuses et plus en profondeur en fin d'année (de 27% à 61% des interventions).

Ces résultats suggèrent que ce dispositif de formation suscite les apprentissages visés par les chercheuses. Or, elles se demandent, à juste titre, si les enseignants transfèrent ces interprétations sur le raisonnement mathématique des élèves de retour en classe. Les observations en salle de classe ont permis de constater que les enseignants (du second groupe uniquement) portent plus attention aux idées des élèves (passant de 35% en moyenne à 70%), mais qu'il reste encore de la place à l'amélioration de cette habileté. Les résultats sont aussi inégaux selon les participants, mais tous les enseignants ont néanmoins semblé progresser; ils diminuent tous leur score à la catégorie : « rejet des idées des élèves » et augmentent tous leur score à la catégorie « soutien aux idées des

élèves ». De plus, les auteures ont observé une amélioration globale des stratégies de raisonnement employées avec les élèves : certains participants parvenaient à resituer les idées des élèves dans un contexte plus large, les questionner pour s'assurer d'une compréhension juste de la pensée de l'élève et les généraliser en les comparant entre elles.

Les auteures concluent en observant que les cercles pédagogiques représentent «des forums puissants dans lesquels les enseignants peuvent développer leurs compétences d'analyse. » (*Traduction libre*)²⁴, Sherin et van Es (2009), p.32. Elles suggèrent de valider leurs données avec un bassin d'enseignants élargi, avec un autre sujet que les mathématiques et dans un autre contexte, ce que notre travail doctoral permettra en partie de faire. Aussi, les données d'analyse de Sherin et van Es nous serviront de balises pour raffiner l'animation des cercles; les composantes de leur analyse (attention sélective, regard professionnel, nature de la prise de parole, etc.) deviennent des guides pour mieux orienter, par exemple, la formulation des questions qui pourront soutenir le développement d'une observation vers une interprétation et une proposition d'innovation.

Colestock et Sherin (2009) ont également étudié les stratégies mises en œuvre par les enseignants lorsqu'ils regardent et commentent un exemple de pratiques sur vidéo. Ils ont cherché à comprendre ce que les enseignants choisissent d'aborder lorsqu'on leur demande d'observer ce qu'ils voient dans un exemple de pratiques sur vidéo et quelles sont leurs stratégies pour y donner du sens. Les stratégies étudiées pouvaient s'apparenter aux stratégies qu'un bon lecteur met en œuvre lors de sa lecture. Les chercheurs ont demandé à quinze enseignants de mathématique provenant d'écoles secondaires (*middle et high schools*) de regarder quatre exemples de pratiques sur vidéo et de commenter ceux-ci. Les chercheurs ont uniquement demandé «Qu'observez-vous dans cet extrait?» puis demandé «Quelque chose d'autre?» pour susciter les observations jusqu'à ce que les enseignants répondent «Rien d'autre». Ils ont codé les

²⁴ *We believed that the video clubs we had observed were powerful forums in which teachers could develop new analytic skills.*

interventions selon le sujet choisi (pratiques pédagogiques, climat, gestion de classe, raisonnement mathématique, caractéristiques de la classe et caractéristiques des élèves) et selon la stratégie déployée (comparaison, généralisation, perspective envisagée – enseignant ou élève, réflexion, résolution de problème).

Les résultats de cette étude montrent que plusieurs sujets et stratégies sont employés par les enseignants lorsqu'ils analysent des exemples de pratiques sur vidéo. Leur regard est porté sur tous les sujets de la grille d'analyse, mais surtout sur la pédagogie, le climat et la gestion de classe, et les interprétations peuvent être variées, voire contradictoires pour un même enseignant. Les participants ont aussi utilisé toutes les stratégies de la grille, mais celles exploitées les plus souvent ont été la résolution de problèmes, la perspective choisie et la comparaison. La variation de ces données a conduit à une question importante : « à quoi est due la variation des interprétations au sujet de l'enseignement? » Une réponse permettrait, selon les auteurs, de comprendre comment les enseignants prennent des décisions en salle de classe. Dans le contexte de cette étude, l'extrait choisi offrait à l'enseignant une seule partie d'un tout (la classe) et des informations implicites pouvaient lui échapper et donc générer plusieurs interprétations. « Dans de tels cas, il se pourrait que l'enseignant sélectionne, dans l'ensemble des interprétations possibles de la situation, selon le point de vue de sa propre pratique et, ce faisant, identifie la raison pour laquelle il aurait posé tel ou tel geste pédagogique » (*Traduction libre*)²⁵ (Colestock et Sherin, 2009, p. 23). Ce constat nous renseigne sur le regard professionnel que l'enseignant peut avoir dans sa classe et auquel il est difficile d'avoir accès dans le contexte d'observations ponctuelles en classe, ce que Colestock et Sherin n'ont pas fait dans cette cueillette de données.

Par ailleurs, le regard professionnel des enseignants peut influencer aussi les réponses qu'ils ont fournies: leurs valeurs les amènent à discriminer ce qui est important de ce qui ne l'est pas à leurs yeux et leurs réponses évoluent de manière variable (vision). Les rencontres de formation autour d'exemples de pratiques sur vidéo seraient, pour les

²⁵ *In such a case, it may be that the teacher selects from among the multiple interpretations of the situation through the lens of their own practice, that is, for what reason would I have made such a teaching move?*

auteurs, une manière de déterminer *avec* les enseignants les bases de leurs cadres théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage qui seraient autrement demeurées implicites. Cette étape demeure importante puisqu'elle permet par la suite à l'enseignant de considérer de nouveaux points de vue, différents du sien, et d'envisager l'enseignement comme un problème complexe pour lequel il manque parfois des données lorsqu'on a à prendre des décisions dans l'action. Connaître la vision, les cadres conceptuels et les représentations de l'enseignant nous apparaît un avantage majeur des cercles pédagogiques pour les formateurs, car cela permet d'intervenir de manière plus efficace et ciblée lorsqu'on accompagne un groupe d'enseignants. Enfin, les stratégies de comparaison et de généralisation semblent être utiles pour comprendre comment les enseignants traitent leurs apprentissages en formation initiale ou continue. Ces stratégies permettent de faire le pont entre la pratique et l'apprentissage des enseignants. De ce fait, ils modifient leur regard professionnel en comparant des pratiques ou en généralisant des stratégies plutôt que l'inverse, c'est-à-dire changer leur regard professionnel en tentant d'observer les exemples de pratique d'une certaine manière qui n'est pas naturelle à l'enseignant. Les stratégies d'observation et d'interprétation (par exemple : resituer les idées des élèves, les questionner pour mieux les comprendre et les généraliser) sont ainsi offertes par le soutien de l'animateur.

Une autre expérience de *Video Club* a révélé des résultats similaires (Santagata, 2009). Cette chercheuse centre sa démarche sur une partie de formation plus formelle, toujours sur vidéo, afin d'enrichir les connaissances sur le sujet (ici, les mathématiques). Des enseignants de cinq grandes écoles secondaires de 1^{er} cycle (*middle school*) provenant de milieux défavorisés, pluriethniques et urbains et dont les élèves éprouvaient des difficultés ont suivi des formations sur leur discipline à l'aide de vidéos d'un expert formant d'autres enseignants. Le groupe a donc appris sur les mathématiques par l'expert et par des questions et discussions des participants de la vidéo, c'est-à-dire des enseignants qui recevaient cette formation. Ils devaient également compléter deux documents par écrit : une analyse de contenu lié à une thématique en mathématique (*Content Exploration*) et une analyse de leçon sur cette même thématique (*Lesson Analysis*). Les analyses des vidéos des échanges et des réponses écrites des enseignants

ont montré que ces derniers posaient un regard de surface sur l'apprentissage des élèves, bien qu'on leur fournissait des questions précises portant sur l'efficacité de la leçon en regard des buts de celle-ci. Ces enseignants centraient leur regard sur les actions (et non les interactions) et ce, de manière superficielle. Ils décrivaient donc ce qu'ils voyaient et commentaient ce que devait faire l'enseignant ensuite. Enfin, les préjugés négatifs qu'ils entretenaient à l'égard des élèves ressortaient dans leurs commentaires; or, selon Santagata et plusieurs autres auteurs, il est crucial de conserver une perception positive des capacités des élèves afin de prendre en considération leurs réponses comme des représentations à développer et non comme des erreurs à corriger. La deuxième année de l'étude a permis aux chercheurs non seulement de mieux cibler les contenus de formation, mais aussi de préciser leurs questions afin d'aider les enseignants à porter leur regard sur les élèves, sur les apprentissages en lien avec les buts déterminés. On leur a demandé, par exemple, d'expliquer la conception erronée de l'élève, de prédire certaines difficultés, etc. Les enseignants ont également été invités à discuter deux à deux plutôt qu'en groupe plus large. Aussi, les exemples de pratiques sur vidéo ont été bonifiés pour ajouter des interactions entre élèves susceptibles de soutenir la réflexion. Enfin, des activités spécifiques aux exemples de pratiques ont été ajoutées au moment du cercle comme par exemple une grille d'observation des stratégies employées par les élèves. Grâce à ces changements, les enseignants ont non seulement amélioré leurs compétences et leurs connaissances dans leur discipline, mais ils ont été en mesure d'être plus précis dans l'analyse des interactions d'élèves. De plus, ils ont augmenté leur croyance en la capacité des élèves à réussir. Ce type de cercle pédagogique, incluant des formations, nous apparaît intéressant pour soutenir l'acquisition des savoirs autant que le développement des pratiques pédagogiques.

Les écrits de Santagata (2009), Sherin et van Es (2005, 2009) et Colestock et Sherin (2009) sur les cercles pédagogiques proposent de nouveaux dispositifs pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Les cercles pédagogiques qu'ils décrivent dans leurs travaux montrent des enseignants engagés qui progressent. Par exemple, Sherin et van Es (2009) témoignent d'un enseignant qui aurait affirmé sur les avantages du cercle pédagogique :

Ce que les cercles ont eu comme effet sur moi... ils m'ont permis d'être consciencieux, de vraiment écouter et d'essayer de comprendre ce que les élèves disent. Parce que tellement souvent je me trouve... presque à dire quelque chose avant que l'élève ait terminé. Je n'écoute pas vraiment ce qu'ils essaient de dire. Et alors cela m'a aidé à ralentir ma propre réflexion et la discussion dans la classe... Maintenant, j'écoute ce qu'ils disent et j'y répons au lieu de répondre ce que je voulais... Je pense que cela m'a aidé à être un peu plus attentif à des éléments spécifiques qui sont dits au cours des discussions. (*Traduction libre*)²⁶ (Sherin et van Es, 2009, p. 32).

Cette observation fournit un levier pour le design de formation que nous proposons. En effet, tout l'objectif de la formation, à plus forte raison en grammaire, y est exprimé: l'enseignant témoigne avoir appris à porter son regard et son écoute sur les représentations des élèves au lieu de se concentrer à ce qu'il allait répondre (la bonne réponse). Il prend le temps de discuter avec les élèves, ce qui, à long terme, lui fait gagner du temps pour enseigner et favoriser les apprentissages. Ce changement de paradigme est long et difficile à effectuer. Pour l'illustrer de manière simpliste, nous pourrions dire que certains enseignants travaillent toute leur vie dans le pôle « enseignement », mais d'autres passent plus ou moins rapidement au pôle « apprentissage ». Et si les cercles pédagogiques étaient des outils pour accompagner le passage de l'un vers l'autre?

Pour résumer les apports d'un cercle pédagogique incluant des modules de formation à des analyses de pratiques sur vidéo, nous comparons ses avantages avec les résultats d'une enquête sur le perfectionnement de Bissonnette et Richard effectuée en 2001. L'avantage de cette étude provient de son origine: ce sont les enseignants qui ont participé à élaborer, par le biais d'un questionnaire, une liste de 10 facteurs déterminant les bénéfices d'une formation dans le milieu scolaire. Comme nous avons dit que les enseignants doivent idéalement intégrer volontairement les communautés

²⁶ *What it's done for me . . . it's enabled me to be consciously, really listen and to try to understand what students are saying. 'Cause so often I find myself . . . almost saying something before a student's even done. I'm not even listening to what they're saying. And so it helped me to slow down my own thinking and the classroom discussion . . . I'm actually listening to what they're saying and responding to what they're saying, not to what I want to respond to. . . I think it's helped a little bit to make me more aware of the specific things that are being said in discussions.*

d'apprentissage et que nous nous sommes questionnée sur la convergence entre les besoins des enseignants et ceux des conseillers pédagogiques dans la problématique, nous pouvons tenter d'observer un rapprochement entre ces facteurs et ce que proposent les cercles pédagogiques.

Regroupés en trois catégories interdépendantes, ces facteurs se présentent comme suit :

Tableau VI

Facteurs jugés bénéfiques pour les formations en milieu scolaire

Facteurs personnels	1. Correspond à mes valeurs et à mes besoins, répond à mes attentes
	2. Anticipation de résultats probants
Facteurs professionnels	3. Concret, lié avec la classe
	4. Applicable au quotidien le plus rapidement possible (demain matin) avec un minimum d'énergie, de temps et de ressources
	5. Ne demande pas de tout changer, mais s'effectue selon le principe du changement minimal (la théorie des petits pas)
	6. Avoir la possibilité d'expérimenter concrètement dans le cadre de la formation ce qui sera à faire en classe (pédagogie expérientielle)
	7. S'appuie sur des recherches solides qui peuvent provoquer un déséquilibre, du questionnement
Facteurs relationnels	8. Qui s'étale dans le temps et prévoit du suivi et de l'accompagnement
	9. Offert à plusieurs personnes de la même école pour favoriser les échanges
	10. La formation est donnée par des animateurs dynamiques et de qualité (des personnes qui savent de quoi elles parlent parce qu'elles ont expérimenté ce qu'elles proposent)

(Bissonnette et Richard, 2001. p. 117)

Les facteurs personnels correspondent aux pôles «vision» et «engagement» du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Les facteurs professionnels touchent plus aux «pratiques» et «savoirs» nécessaires au changement. Les exemples de pratiques sur vidéo montrent des gestes

concrets, liés à la classe et applicables rapidement. Les formations, étalées dans le temps, permettent de petits changements réguliers et des allers-retours entre la théorie et la pratique. Enfin, les facteurs relationnels concordent assez bien avec l'engagement collectif et la communauté de pratique dans le deuxième niveau du modèle de Shulman et Shulman (2004) ou de celui de Fullan (2011a). L'aspect du temps y est abordé ainsi que la crédibilité des sources qui touchent aux «savoirs».

Nous avons présenté, dans ce chapitre, des éléments réputés efficaces pour le développement professionnel, autant des points de vue individuels, comme les quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* de Shulman et Shulman (2004), que structurels, telles les rencontres collectives favorisant l'interaction autour de questions et de cas propres à la classe, des rencontres régulières accompagnées d'allers retours entre la théorie et la pratique. Nous avons également présenté le dispositif de formation du cercle pédagogique qui intègre des conversations d'un petit groupe d'enseignants autour d'analyses de pratiques sur vidéo et semble posséder les caractéristiques d'une formation efficace.

Comme nous l'avons établi à la fin de la problématique, la présente recherche vise donc à répondre à la question générale suivante : **Comment un cercle pédagogique qui se déploie sur l'ensemble d'une année scolaire, contribue-t-il au développement du regard professionnel et des pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire actuelle ?**

À la lumière des informations amenées par le cadre théorique, deux questions spécifiques précisent nos travaux :

- 1- Quels sont les changements observés dans le travail d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo en lien avec le développement du regard professionnel chez les participants?
- 2- Quels sont les changements observés dans les pratiques pédagogiques des enseignants en classe, en grammaire, à diverses étapes du cercle pédagogique?

Le chapitre suivant explicite la méthodologie choisie à partir de la littérature recensée sur les cercles pédagogiques pour parvenir à répondre à nos questions et objectifs de recherche.

3. Méthodologie

Ce troisième chapitre présente la démarche de recherche et ses caractéristiques. Il explique également les choix qui ont été faits pour répondre aux objectifs de recherche. La recherche-action que nous poursuivons met en place une démarche qualitative descriptive, car elle propose de mieux comprendre les effets d'un dispositif de formation sur le développement du regard professionnel et sur les pratiques pédagogiques en grammaire actuelle, deux dimensions qui, comme nous l'avons évoqué antérieurement, évolue peu dans le contexte des modalités de formation continue généralement mises en œuvre en milieu scolaire. Les constats dégagés au terme de cette recherche sont spécifiques à notre contexte et ne sont pas généralisables. La démarche qualitative choisie permet une liberté dans le recrutement des participants (volontariat) et une interaction entre ceux-ci et nous. Des mesures qualitatives, dont des analyses de verbatims et de narrations et des réponses ouvertes à un questionnaire, sont utilisées pour parvenir à dégager des hypothèses (Lamoureux, 2000). Nous y revenons au cours de ce chapitre.

À titre de rappel, la question principale de la présente étude se formule comme suit : « Comment un cercle pédagogique qui se déploie sur l'ensemble d'une année scolaire, contribue-t-il au développement du regard professionnel et des pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire actuelle ? » L'objectif général est donc d'identifier les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques des enseignants en grammaire actuelle. Deux objectifs spécifiques permettent de répondre aux deux questions spécifiques: 1- Quels sont les changements observés dans le travail d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo en lien avec le regard professionnel chez les participants? 2- Quels sont les changements observés dans les pratiques pédagogiques des enseignants en classe, en grammaire, à diverses étapes du cercle pédagogique?

Le tableau VII donne un aperçu des objectifs et des questions de recherche en parallèle avec les éléments méthodologiques et leurs instruments de mesure.

Tableau VII

Tableau de cohérence de la recherche

Question générale de recherche	Objectif général	Questions spécifiques de recherche	Objectifs spécifiques	Éléments de la méthodologie qualitative	Instruments de mesure qualitatifs
<p>Comment un cercle pédagogique qui se déploie sur l'ensemble d'une année scolaire, contribue-t-il au développement du regard professionnel et des pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire actuelle ?</p>	<p>Identifier les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques des enseignants en grammaire actuelle.</p>	<p>Quels sont les changements observés dans le travail d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo en lien avec le développement du regard professionnel chez les participants?</p>	<p>Mieux comprendre l'évolution du travail d'analyse de pratiques sur vidéo en lien avec le regard professionnel chez les enseignants dans le cadre des neuf cercles pédagogiques vécus durant l'année scolaire.</p>	<p>Analyser les conversations des enseignants lors des neuf cercles pédagogiques, en fonctions de critères permettant de constater (ou non) une évolution et analyser les réponses au questionnaire.</p>	<p>Observations dans les neuf cercles pédagogiques (analyse des vidéos à l'aide d'une grille) et questionnaire individuel.</p>
		<p>Quels sont les changements observés dans les pratiques pédagogiques des enseignants en classe, en grammaire, à diverses étapes du cercle pédagogique?</p>	<p>Mieux comprendre comment évoluent, en salle de classe, les pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire à diverses étapes du cercle pédagogique.</p>	<p>Analyser à deux reprises le contenu des leçons de grammaire actuelle en classe et analyser les réponses au questionnaire.</p>	<p>Observations dans les salles de classe avant les cercles pédagogiques (octobre) et après le dernier cercle pédagogique (mai-juin) (analyse des vidéos à l'aide de critères) et questionnaire individuel.</p>

3.1. Participants

20 enseignants du 3^e cycle du primaire ont accepté de participer à une démarche de formation sur la grammaire actuelle et, exceptionnellement, pour pallier le manque de participants, un enseignant du 2^e cycle et deux enseignants de 1^{re} secondaire ont complété nos groupes. Il s'agit d'un échantillon de convenance.

Puisque cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche-action²⁷ auquel collaborent l'Université de Montréal et la Commission scolaire des Patriotes, les enseignants qui participent aux cercles pédagogiques proviennent tous des écoles de cette commission scolaire de la Rive-Sud de Montréal.

Les directions des écoles primaires de la commission scolaire ont reçu une présentation du projet en avril 2011 et ont manifesté un intérêt à engager leurs enseignants dans un tel projet. De plus, une pré-expérimentation a eu lieu en 2010-2011 avec un groupe de 9 enseignants qui ont témoigné de leur grande appréciation du projet par le biais d'une entrevue collective documentée sur vidéo et ils ont pu contribuer au recrutement des groupes expérimentaux lors de sa diffusion dans les écoles.

Trois groupes de 8 à 12 enseignants du 3^e cycle ont été formés au début du mois de septembre 2011. Nous avons sélectionné le troisième cycle pour deux raisons : d'abord, les enseignants ont des savoirs essentiels plus nombreux à maîtriser selon la Progression des apprentissages (MELS, 2009). Ensuite, les élèves se trouvent plus près d'une transition vers le secondaire et ils doivent être mieux préparés pour vivre une transition académique cohérente. Nous avons tenté de regrouper physiquement les enseignants des diverses écoles pour leur éviter de longs déplacements, étant donné le vaste territoire de la Commission scolaire des Patriotes. Si les enseignants devaient se déplacer pour une heure de rencontre, cela aurait pu avoir un effet décourageant et nuire au recrutement ou à la fréquentation. En demeurant plus près de leur école, nos regroupements facilitaient le transport. De plus, en regroupant les enseignants, nous

²⁷ Recherche financée par le Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC) dans le cadre du programme de recherche sur l'écriture (MELS), Actions concertées (2011-AC-137017).

avons eu comme objectif de favoriser la collaboration dans le transfert des pratiques en classe. Également, tel que nous l'avons mentionné à la section 2.2.2.1., le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) suggère qu'au deuxième niveau, le groupe contribue à développer une expertise collective, des savoirs et des visions communs de même qu'un engagement collectif.

3.2. Contexte de l'étude

Le dispositif de formation analysé dans cette étude est le cercle pédagogique, intégrant de courtes capsules de formation sur des thèmes ciblés et des périodes d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo. Pour une meilleure compréhension, rappelons qu'un cercle pédagogique est une rencontre d'une durée d'une à trois heures pendant lesquelles un groupe restreint d'enseignants (entre 8 et 12) analyse un exemple de pratiques sur vidéo en adoptant une posture interprétative (Santagata, 2009; Sherin et van Es, 2005, 2009) et à laquelle s'ajoute parfois une capsule de formation ciblée qui vient éclairer le travail d'analyse et de transposition (Santagata, 2009). Les prochains paragraphes décrivent le contenu des neuf rencontres de l'année scolaire 2011-2012.

Tout au long des neuf rencontres, nous animions l'analyse des exemples de pratiques sur vidéo. Notre rôle consistait à susciter les échanges entre les participants, à soutenir le travail d'analyse et de conceptualisation à accueillir les proposition de développement des pratiques et à valoriser l'expertise manifestée, bref à devenir une médiatrice entre les savoirs sur la pédagogie, sur la grammaire ou sur sa didactique, les exemples de pratiques sur vidéo et les pratiques des enseignants. Nous concluions aussi chaque rencontre par un travail d'intégration. Pour les fins de cette thèse, nous nous appellerons « animatrice ». Une autre conseillère pédagogique, que nous appellerons « formatrice », était responsable de l'animation des cinq capsules de formations sur la grammaire. Les deux conseillères ont travaillé ensemble à la planification des rencontres et elles ont eu le souci de favoriser une pédagogie active pour soutenir la construction des savoirs par les enseignants. La volonté de faire jouer à l'animatrice principale un rôle exclusif de médiation entre les pratiques et les savoirs justifiait le besoin d'une autre personne pour l'animation des formations. Ce rôle d'animation évitait, selon nous, de lui

associer une posture d'expert qui aurait eu pour effet probable de désengager les participants au cercle et les laisser dans une posture d'attente.

Rappelons enfin le rôle des enseignants au moment du cercle pédagogique. Lors des formations, ils ont été invités à participer activement aux activités proposées par la formatrice. Lors des analyses de pratiques sur vidéo, ils ont été conviés à visionner la vidéo avec une intention d'écoute suggérée par l'animatrice et à prendre la parole dès qu'ils discernaient un élément important. Les autres membres du groupe ont alors été invités à échanger sur ce qui venait d'être mis en évidence, à analyser l'effet de la pratique présentée sur l'apprentissage ou l'engagement des élèves, à proposer une piste de développement ou encore à convoquer des éléments de son cadre conceptuel pour éclairer l'interprétation du lien entre les pratiques pédagogiques et le processus d'apprentissage. L'animatrice privilégiait le questionnement pour que les échanges demeurent de nature interprétative et qu'ils conduisent à une construction des savoirs et à un partage de l'expertise. Le principal piège de cette animation était de laisser glisser les échanges dans une posture argumentative qui ouvrirait à la critique de l'exemple de pratiques sur vidéo et qui ne permettrait pas de nouer le lien entre l'intention d'apprentissage et les effets observés chez les élèves.

La recherche-action dans laquelle s'inscrit cette thèse nous a permis de vivre l'expérience des cercles pédagogiques avec un groupe pré-expérimental. Essentiellement, les rencontres ont été les mêmes, avec les mêmes contenus grammaticaux et le même genre d'animation qui laissait place aux échanges et à l'analyse. Cependant, quelques ajustements ont eu lieu entre l'année pré-expérimentale (2010-2011) et l'année d'expérimentation (2011-2012). D'abord, nous avons bénéficié de nouveaux exemples de pratiques sur vidéo externes aux groupes (Dannye, Jean-François et Cloé). Ensuite, nous avons devancé de deux mois la première autoscopie (de mars à janvier), car les enseignants du groupe pré-expérimental nous ont dit en entrevue avoir plus appris, avoir été plus engagés après le visionnement des exemples de pratiques de leurs pairs.

3.2.1. Description des neuf rencontres, des thèmes et des exemples de pratiques présentés.

Le tableau VIII propose un résumé des différentes rencontres de l'année incluant le sujet spécifique abordé en grammaire et les vidéos qui les accompagnent. Nous décrivons par la suite chacune des rencontres et les choix de sujets et de vidéos y sont discutés. Ce tableau est reproduit et commenté en annexe 3 pour faciliter la lecture des chapitres suivants.

Tableau VIII

Descriptions des neuf rencontres des cercles pédagogiques

	Type de rencontre	Sujet de la rencontre	Vidéo proposée
1-	Cercle pédagogique (septembre 2011)	La dictée zéro faute ou La phrase dictée du jour (au choix des participants)	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431) <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429)
2-	Formation et cercle pédagogique (octobre 2011)	La phrase de base et les manipulations syntaxiques	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5211)
3-	Formation et cercle pédagogique (novembre 2011)	Les groupes syntaxiques et les fonctions	Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Le questionnement : pour vérifier les connaissances et le cheminement cognitif des élèves</i> (no. 84)
4-	Cercle pédagogique et formation (décembre 2011)	Les classes de mots	1- MELS, <i>Écrire plus souvent, corriger autrement</i> (2007). 2- Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Les classes de mots</i> (no. 5212)
5-	Cercle pédagogique (janvier 2012)		Autoscopie (vidéo réalisée dans la classe d'un enseignant du cercle)
6-	Formation et cercle pédagogique (février 2012)	L'enseignement de la grammaire actuelle	Théâtre de lecteurs (Barth, 2004a)
7-	Cercle pédagogique (mars 2012)		Autoscopie
8-	Cercle pédagogique et formation (avril 2012)	Les exercices en grammaire actuelle (les textes précurseurs et la phrase dictée du jour)	1- Éducation Montérégie, <i>Les textes précurseurs</i> 2- Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429) ou <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431-5208) <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5210-5211) ou <i>Le travail d'analyse</i> (no. 5209) <i>La dictée coopérative</i> (no. 2430)
9-	Cercle pédagogique (mai 2012)		Autoscopie

La première rencontre de l'année combinait des éléments de recherche et une analyse de pratiques. La première heure consistait à présenter aux participants le projet de recherche, les bases théoriques de notre travail et de leur présenter les considérations éthiques du projet. Ils pouvaient signer le formulaire de consentement sur place ou attendre à la rencontre suivante. Par la suite, une première analyse de pratiques sur

vidéo, d'une durée d'une heure, leur était proposée. Les exemples de pratiques sur vidéo proposés provenaient du site « Zoom sur l'expertise pédagogique ». Cette première analyse portait sur une pratique active de la grammaire : la dictée zéro faute (no. 2431) ou la phrase dictée du jour (no. 2429). Les enseignants votaient à main levée pour l'exemple de pratiques qu'ils avaient le désir de regarder. Nous avons cru qu'un choix les impliquerait davantage dans l'analyse.

Ces pratiques ont été décrites au chapitre précédent²⁸. Brièvement, elles consistent à dicter une phrase aux élèves et à les inviter à formuler des questions sur l'orthographe lexicale et grammaticale ou à débattre de la bonne graphie des mots de la phrase. L'intérêt de ces pratiques réside dans la réflexion orthographique et le partage collectif de cette réflexion sur la langue. Les échanges suscités par les questions offrent aux élèves une occasion authentique d'utiliser un vocabulaire spécifique à la grammaire et les manipulations syntaxiques pour appuyer leur raisonnement. Dans les exemples présentés au cours du premier cercle (no. 2429 et no. 2431), les questions de la dictée zéro faute obéissent à des règles : elles doivent, par exemple, être des questions fermées (réponse par oui ou par non) ou ne pas mentionner de lettre (« est-ce que le mot 'maison' prend un 's' ? » mais « est-ce que le mot 'maison' est au pluriel ? »). Cette façon de procéder ne correspond pas aux descriptions de la dictée zéro faute ou la phrase dictée du jour telle que définie par Nadeau et Fisher (2006, 2014) malgré que ces pratiques portent le même nom. Dans ces exemples sur vidéo, les manipulations syntaxiques sont peu utilisées pour accompagner le raisonnement des élèves. Par exemple, la dictée phrase dictée du jour ne fait pas appel à des manipulations syntaxiques pour résoudre des problèmes grammaticaux (ex : emmitoufflé dans son anorak bleu). Néanmoins, les enseignants perçoivent souvent ces pratiques comme étant réalisables en classe dans un délai très court. Il suffit de proposer une phrase et d'expliquer les règles aux élèves. Nous les mettons cependant en garde au sujet du climat d'apprentissage à installer, climat dans lequel les erreurs sont perçues comme des occasions d'apprentissage et dans lequel les échanges sont faits dans le respect des idées de chacun. Également, les

²⁸ Voir la section 2.1.2.3.

consignes de la dictée, celles qui ne font pas partie de la définition de Nadeau et Fisher (2006, 2014), sont toujours une source d'échanges lors d'un cercle pédagogique. Par expérience, plusieurs éléments précis suscitent des réactions assez vives de la part des enseignants qui analysent cette vidéo (Giguère, 2010). D'abord, ils réenvisagent la dictée comme un outil d'enseignement plutôt qu'exclusivement d'évaluation. Certains enseignants semblent avoir besoin de ce « passage obligé » d'un questionnement contraint pour accepter de vivre une dictée qui ne serait plus exclusivement évaluative. De cette façon, ils peuvent se permettre vivre la dictée zéro faute sans toutefois changer leur vision et leurs pratiques de la dictée-contrôle de la semaine. Ensuite, ils sursautent devant la précision du métalangage employé par les élèves de la vidéo. Par exemple, un élève de 6^e année parvient à nommer la classe de mot : « pronom personnel réfléchi » comme analyse de « se » dans : « Le temps s'était arrêté » ou encore utilise le explicitement le radical du verbe paraître pour analyser « il parût » au passé simple (un seul -r). Les enseignants voient ainsi un effet de cette pratique qui engage l'élève dans une analyse grammaticale et ce changement de posture ne les place plus simplement dans le rôle du spectateur d'une analyse. L'élève qui pose des questions doit s'approprier ce métalangage, essentiel à la compréhension approfondie de la langue (Nadeau et Fisher, 2006). Nous croyons que toutes ces observations et interprétations sont susceptibles de faire évoluer la vision des enseignants sur la grammaire actuelle et son enseignement de même que leur engagement vers le transfert en classe. Le fait que cette pratique soit assez facilement transférable peut accroître le sentiment d'efficacité personnel des enseignants et contribuer à les engager plus activement dans le cadre de la formation en développant leur sentiment d'expertise et le contrôle sur leurs apprentissages.

La deuxième rencontre comportait un volet d'appropriation de savoirs sur la grammaire en première partie. La phrase de base et les manipulations syntaxiques ont fait l'objet de ce cercle. Nous avons choisi ce thème pour jeter dès le début de l'année les bases de la grammaire actuelle. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, la phrase de base se veut un modèle de référence pour l'analyse grammaticale et les

manipulations syntaxiques en sont les outils privilégiés²⁹. D'abord, une heure trente a été consacrée à l'explication des concepts théoriques par des exposés et des exercices collectifs. Nous commençons la rencontre avec un extrait de l'exercice : « Qu'est-ce qu'une phrase ? » qui présente les corpus de phrases de Boutet (1986) et de Darras et Cautermann (1997). Cet exercice avait pour but de juger de l'acceptabilité grammaticale de phrases qui comportent parfois des erreurs selon le point de vue duquel on se place. En effet, trois points de vue peuvent permettre de juger de l'acceptabilité d'une phrase : le point de vue sémantique (est-ce que les mots veulent dire quelque chose?), le point de vue syntaxique (est-ce que la phrase est bien construite?) et le point de vue graphique (est-ce que la phrase commence par une majuscule et se termine par un point?) (Chartrand, Aubin, Blain, et Simard, 2011). Le concept de phrase était donc abordé lors de cette première formation ainsi que les types et les formes de phrases. Les quatre manipulations syntaxiques ont aussi été présentées en lien avec leur utilité en grammaire actuelle³⁰. Par la suite, la troisième heure a été consacrée à l'analyse d'un exemple de pratiques sur vidéo, également tiré du site « Zoom sur l'expertise pédagogique » et portant sur l'usage des manipulations syntaxiques par des élèves (no 5211). L'enseignante y commence la leçon en modélisant avec les élèves la démarche d'analyse (identifier le verbe, identifier le sujet, identifier le complément de phrase et identifier le prédicat à l'aide des manipulations syntaxiques), puis les élèves se placent en équipe de deux pour analyser les constituants de la phrase de base sur un corpus de six phrases.

Tout au long des rencontres et des formations, nous avons présenté aux enseignants des extraits choisis de « *Pencasts* » d'élèves recueillis en début d'année dans le cadre de la recherche-action³¹. Des *Pencasts* sont des documents électroniques qui sont produits à partir d'un crayon intelligent appelé « *Smart Pen* ». Ce crayon numérise à la fois le tracé du crayon dans un cahier spécialisé et la voix et les sons enregistrés au moment de l'écriture des notes. Dans le cadre du projet de recherche auquel contribue la présente

²⁹ Voir la section 2.1.1.1.

³⁰ Voir la section 2.1.1.2.

³¹ L'analyse de ces écrits d'élèves et de leurs réflexions métagraphiques se trouve dans le cadre de la recherche plus générale, mais ne sera pas considérée dans le cadre de cette thèse.

étude, nous avons demandé aux élèves d'écrire un texte libre d'environ une page et de réfléchir à leur processus d'écriture à voix haute. Ce protocole de pensée à voix haute est soutenu par un assistant de recherche qui questionne l'élève sur ses pensées lors de l'écriture et de la révision du texte. Nous croyons que ce genre de document peut aider les enseignants à mieux comprendre certains liens entre les connaissances des élèves et le transfert de celles-ci en contexte d'écriture et les amener à interpréter le processus d'écriture de leurs élèves. Ainsi, nous pouvons faire voir aux enseignants le transfert exact ou erroné de leurs élèves et proposer une intervention appropriée pour répondre au besoin de cet élève. L'intérêt d'utiliser ce genre d'outil provient du fait qu'ils représentent des traces authentiques et contextualisées, donc plus facilement intégrables par les enseignants (Darling-Hammond, 2000).

Aussi, à partir de cette deuxième rencontre du cercle pédagogique, les enseignants ont été conviés à partager des expériences qu'ils ont vécues en classe dans l'intervalle entre les deux premiers cercles.

La troisième rencontre d'analyse suivait une capsule de formation sur la grammaire qui présentait les groupes syntaxiques et les fonctions des groupes. C'est à l'occasion de cette rencontre que les fonctions des constituants obligatoires de la phrase ont été analysées : sujet de la phrase, prédicat de la phrase, complément de la phrase. Par la suite, le principe de récursivité a été introduit et l'analyse interne a été présentée par les groupes compléments ou expansions dans les constituants obligatoires et facultatif de la phrase³². Nous croyons qu'il fallait insister, au cours de cette formation, sur la différence entre le concept de « fonction » des groupes syntaxiques et le concept des « classes de mots », ce qui représente un défi particulier pour les enseignants du primaire. Cette formation, offerte par la formatrice, a été présentée sous forme de capsule vidéo. Nous avons demandé à la formatrice de se filmer au moment où elle formait trois collègues conseillers pédagogiques qui lui ont posé des questions que les enseignants ont l'habitude de formuler dans ce genre de formation. Les participants ont donc assisté à cette formation par le biais de la vidéo et pouvaient poser des questions auxquelles

³² Voir la section 2.1.1.3.

l'animatrice a répondu. Des contraintes de temps nous ont poussée à travailler de la sorte, mais nous avons trouvé des avantages à cette méthode, dont la diffusion des formations (support vidéo exportable) et la possibilité de bénéficier de questions auxquelles les enseignants n'auraient pas pensé. Lors de l'analyse de pratiques, dans la 3^e heure, nous avons vu un enseignant corriger des exercices avec un élève. Il questionne ce dernier au sujet du complément de la phrase et sur les fonctions du pronom (sujet ou complément). Cette vidéo fait ressortir des manipulations adéquates pour identifier un complément de la phrase, mais permet aussi d'observer que le retour à la phrase de base peut devenir une manipulation très efficace afin de contourner les difficultés occasionnées par la pronominalisation dans une phrase transformée.

La quatrième rencontre traitait des classes de mots³³ et était aussi présentée sous forme de capsule vidéo. En soi, cette notion n'était pas nouvelle pour les enseignants, car même en grammaire actuelle, un nom demeure un nom, un verbe, un verbe, etc. Le moyen de les identifier, cependant, a changé. En effet, les manipulations syntaxiques deviennent, encore une fois, l'outil privilégié pour les identifier plutôt que le sens. Par exemple, le verbe conjugué à un temps simple s'identifie en ajoutant les adverbes « ne... pas » en encadrement plutôt qu'en demandant d'identifier « le mot d'action », comme cela a déjà été exposé dans le cadre conceptuel. Les enseignants ont été amenés à identifier les classes pour des mots qui n'appartiennent pas d'emblée à une classe. Par exemple, le mot « montre » demande un contexte pour être en mesure d'identifier s'il s'agit d'un nom (J'ai mis ma *montre*) ou d'un verbe (Je *montre* mon devoir à mon enseignante). L'ensemble des huit classes de mots a été présenté en trois catégories : les classes de mots donneurs d'accord, receveurs d'accord et les classes de mots invariables. Le regroupement en mots donneurs d'accords (noms et pronoms) et des receveurs d'accords (déterminants, adjectifs et verbes) déstabilise parce que la grammaire traditionnelle indiquait plutôt que le déterminant déterminait le genre et le nombre du nom (et non l'inverse!). Par contre, le fait que des adjectifs soient devenus des déterminants (en raison de leur fonctionnement syntaxique) est perçu comme un

³³ Voir la section 2.1.1.4.

changement logique par les enseignants qui ont suivi des formations avec nous au sujet de la grammaire. Deux exemples de pratiques permettent d'analyser le concept des classes de mots (no. 5212) et proviennent du site « Zoom sur l'expertise pédagogique » ainsi que d'un tournage du MELS (Écrire plus souvent, corriger différemment, 2008). D'une part, nous présentions une dérive aux pratiques d'enseignement des homophones de manière systématique et décontextualisée. En effet, dans cette seconde vidéo, on voit des élèves du début du secondaire qui tentent d'identifier le verbe dans la phrase : « ... un bassin dans lequel on a placé des poissons ». Ils répondent que « on » peut être « un verbe ou un homophone », comme si « homophone » devenait une classe de mots. Les enseignants du cercle ont été amenés à se questionner sur cette pratique traditionnelle et en proposer une innovation réfléchie. Cet exemple de pratiques sur vidéo a été présenté comme un déclencheur à la réflexion et a été présentée dès le début de la rencontre, avant la formation. D'autre part, nous présentions une pratique ludique pour travailler les classes de mots avec les élèves qui utilisent la manipulation du remplacement pour justifier l'identification des classes de mots. Les élèves remplacent un mot par un autre de la même classe grammaticale et la phrase initiale devient une phrase loufoque.

La cinquième rencontre proposait une autoscopie pour la première fois. Une autoscopie est une vidéo qui documente les pratiques d'un enseignant du groupe. C'est aussi le retour à une rencontre d'une heure qui ne propose qu'une analyse d'exemple de pratiques sur vidéo, sans jumelage avec une capsule de formation. Un enseignant du groupe devait se porter volontaire pour filmer une leçon de grammaire dans sa classe et la soumettre au reste du groupe. Le contenu de cette rencontre demeurait donc à la discrétion du groupe et de la personne volontaire. Une sélection de moments importants de la pratique a été faite par l'enseignant et un court montage a été réalisé par l'animatrice responsable des cercles. Un groupe a eu une volontaire qui n'a pas pu expérimenter pour des raisons externes (enfant malade et panne électrique) et nous avons alors présenté une pratique d'analyse de phrase de la banque « Zoom sur l'expertise pédagogique » (no. 5210). Pour les autres groupes, nous avons visionné deux enseignantes dans leur leçon filmée pour des fins de recherche. Une a proposé une

analyse de phrase et l'autre, un rappel des connaissances sur le concept de « verbe ». L'expérience de la pré-expérimentation nous a renseignée sur l'effet positif des autoscopies sur l'engagement collectif du groupe. Nous avons donc suscité la participation d'un enseignant à l'autoscopie plus tôt dans le déroulement des cercles pédagogiques, à la 5^e rencontre plutôt qu'à la 6^e ou 7^e rencontre.

La sixième rencontre portait sur les démarches qui permettent d'enseigner la grammaire aux élèves de manière inductive. Comme nous avons déjà abordé la question dans le cadre théorique³⁴, le travail cognitif semble plus durable et transférable qu'un enseignement magistral suivi d'une période plus ou moins longue d'exercisation en exploitant la démarche active de découverte est présentée (Chartrand, 1996), l'apprentissage par l'abstraction (Barth, 2004a) ainsi que la résolution de problèmes grammaticaux (Nadeau et Fisher, 2006). Un théâtre de lecteurs a été proposé en 3^e heure afin de se plonger dans le contexte d'un exemple de pratiques en classe par le biais des interactions écrites d'une leçon. Cet exemple de pratique écrit provient d'une adaptation de Barth (2004a) qui propose une interaction en classe portant sur l'apprentissage du concept d'attribut du sujet. Cette section a été adaptée pour faire correspondre l'activité à la grammaire actuelle. Les enseignants ont été invités à arrêter la lecture si une question survenait ou s'ils avaient un commentaire à faire, tout comme ils l'auraient fait pour un exemple de pratiques sur vidéo. Si un tournage nous avait permis de présenter une vidéo illustrant une de ces trois méthodes inductives, nous aurions remplacé la lecture collective par le visionnement d'une pratique sur vidéo, ce qui n'a pas été le cas.

La septième rencontre était une autoscopie et était donc laissée à la discrétion des enseignants qui se portaient volontaires pour présenter leur pratique à leurs collègues. Deux enseignantes ont fait un essai de l'apprentissage par les exemples-oui/exemples-non sur le concept de complément direct, alors qu'une autre a présenté une leçon de découverte des phrases transformées vécue en début d'année et tirée des vidéos réalisées pour les fins de recherche. Cette rencontre était d'une durée d'une heure.

³⁴ Voir la section 2.1.2.1.

La huitième rencontre était la dernière qui jumelait une formation et une analyse de pratiques. Elle visait à présenter des exercices efficaces à proposer aux élèves pour s'assurer d'un transfert optimal de leurs savoirs en grammaire dans des situations d'écriture. Uniquement deux vidéos étaient présentées lors de cette rencontre afin d'aborder le travail à entreprendre sur le texte (organisation des idées, cohérence textuelle, syntaxe) et sur la phrase. L'ensemble des trois heures était donc consacré à une analyse de pratiques sur vidéo. Le premier exemple provenait du site « Éducation Montérégie » et présentait la démarche des textes précurseurs. On y voit des élèves suggérer des améliorations sur le texte d'un autre élève de la classe à l'aide de fiches-conseils. Ces conseils sont ensuite disponibles pour toute la classe pour ce même écrit. La seconde partie proposait au choix des enseignants les vidéos « La phrase dictée du jour » (no. 2429) ou « La dictée zéro faute » (no. 2431) ainsi que « L'analyse de phrase » (no. 5210) et « Le travail d'analyse » (no. 5209) tirées du site « Zoom sur l'expertise pédagogique ». Ces pratiques de texte précurseur et de dictée/analyses se complètent, car elles permettent d'accompagner les élèves dans une démarche complète de révision et de correction de leurs écrits. Cette fois-ci, les enseignants ont été invités à visionner les vidéos avant la rencontre du cercle pédagogique. Nous croyions qu'ainsi les interprétations seraient plus développées grâce à la vue d'ensemble des exemples de pratique et à la deuxième écoute collective. Cependant, dans deux groupes, nous n'avons pas été en mesure de visionner une deuxième fois la vidéo choisie et avons discuté à partir des souvenirs que les enseignants en avaient. Enfin, cela a permis aux enseignants de se connecter par eux-mêmes au site et, ultérieurement, de fouiller dans la banque selon leurs besoins.

La neuvième rencontre, d'une durée d'une heure, a été consacrée à une dernière autoscopie, donc laissée à la discrétion des enseignants. Nous avons prolongé cette heure pour des considérations de recherche, afin de recueillir des données avec les instruments qui seront décrits plus en détail dans la prochaine section.

3.3. Instruments de collecte des données

Puisque l'objectif général de cette thèse est d'identifier les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire actuelle, les cercles représentent le premier objet de la collecte de données. Or, comme les cercles pédagogiques restent des moments de rencontres hors classe, il nous apparaît important d'aller observer, dans la classe, le développement de pratiques afin d'éviter de travailler uniquement avec des interventions de nature interprétative dans un contexte d'analyse collaborative. Nous décrivons d'abord les outils de collecte pour documenter les cercles pédagogiques, puis nous nous attardons aux observations en salle de classe.

Les cercles pédagogiques ont été filmés à l'aide d'une caméra fixe placée dans un coin de la salle et captant le plus de participants que l'angle le permettait. Cette captation vidéo a servi à identifier qui prend la parole (ce qui serait plus difficile avec un enregistrement audio uniquement) et les réactions non verbales qui ont pu nous éclairer à l'occasion sur les prises de parole des participants. Un micro multidirectionnel a aussi été utilisé pour capter le son. La qualité sonore des prises de parole devient importante pour l'analyse des propos des enseignants et le micro de la caméra ne suffisait parfois pas à rendre un son adéquat pour la transcription et l'analyse. Chaque rencontre d'environ 60 minutes a donc un support vidéo et audio. Au total, pour les trois groupes, nous avons donc recueilli 27 heures d'enregistrement. Pour parvenir à analyser cette masse d'informations, nous avons choisi d'analyser 5 des 9 rencontres par groupe pour cette thèse : les deux premières pour comprendre le début de parcours et la mise en place des cercles et de leur dynamique, la cinquième pour documenter la mi-parcours de même que la première autoscopie et enfin les deux dernières pour témoigner de la fin du parcours. Nous avons donc veillé à documenter des séances semblables (des analyses de pratiques à la suite de formations et des autoscopies). Donc nous avons codé les rencontres 1 (analyse de pratique externe), 2 (suivi à une formation en personne), 5 (analyse de pratique interne - autoscopie), 8 (suivi à une formation sur vidéo) et 9 (analyse de pratique interne - autoscopie) pour un total de 15 heures.

En ce qui concerne les observations en classe, une équipe de tournage a été mise à contribution pour assurer la qualité de la documentation. Ces observations filmées en salle de classe ont eu lieu à deux reprises dans l'année : avant la première capsule de formation (entre les rencontres 1 et 2) et à la fin des cercles pédagogiques (après la rencontre 9). Un caméraman a géré deux caméras : une pour capter un plan large fixe et une seconde pour capter les prises de paroles en plan rapproché. Un perchiste a capté le son des élèves qui levaient la main. L'enseignant portait un micro-cravate. Cette équipe a permis de s'assurer d'une captation optimale des interactions en salle de classe et l'équipement de qualité a permis de travailler sur des observations plus précises. Nous avons documenté deux pratiques pour les 18 enseignants titulaires participant au projet pour un total de 36. Nous avons choisi de ne pas filmer les orthopédagogues qui participent aux cercles en raison de la nature différente de leur travail avec les élèves. Les tournages ont varié entre 30 et 60 minutes selon la durée de l'activité prévue. Le choix de ne réaliser qu'un seul tournage au début et à la fin de la démarche était principalement lié à des contraintes organisationnelles et monétaires.

Enfin, comme mesure complémentaire, nous avons questionné les enseignants sur leur perception de l'apport des cercles sur leur regard professionnel et sur leurs pratiques en classe à la suite des neuf cercles pédagogiques. Nous avons conçu un questionnaire à cet effet incluant des questions ouvertes et des questions fermées. Ce questionnaire a été élaboré en lien avec les modèles théoriques à la base de nos objectifs de recherche. Il a fait l'objet d'une discussion auprès du directeur et de la co-directrice de cette thèse et il a été expérimenté sous forme d'entrevue collective auprès des dix enseignants du groupe pré-expérimental de l'année scolaire 2010-2011. C'est à la suite de cette entrevue collective que nous avons fait le choix d'en faire un questionnaire écrit pour recueillir les réponses de chaque participant sur les différents sujets. Le questionnaire se trouve en annexe 4. Les questions fermées dont les réponses ont été complétées sur une échelle de réponse de type Likert concernent l'évolution perçue du regard professionnel de chacun selon les principes tirés de Sherin et van Es (2005, 2009), alors que les questions ouvertes portent sur leur appréciation générale du dispositif de formation et les éléments efficaces qu'ils en ont perçus selon les composantes du regard professionnel

(Sherin et van Es, 2005, 2009) et les dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Le choix d'un questionnaire individuel avait pour objectif d'amener les enseignants à identifier eux-mêmes les éléments jugés importants dans le cadre du cercle pédagogique ainsi que les effets sur leurs pratiques. Le questionnaire a été complété pour la dernière rencontre au cours de laquelle nous avons invité les enseignants qui le désiraient à partager leurs constats sur les effets du dispositif de même que leur niveau d'appréciation. Le souci de l'individualité par le questionnaire écrit a permis aux enseignants de témoigner ouvertement de leur vécu. De plus, il nous permet de compiler plusieurs fois les mêmes commentaires, ce que nous perdions à l'oral puisque les enseignants ne répètent généralement pas une idée déjà émise par un collègue lors d'une entrevue collective. Nous avons recueilli 18 questionnaires complétés, mais pas nécessairement les mêmes enseignants dont nous avons analysé les pratiques. Trois titulaires n'ont pas remis leur questionnaire alors que deux orthopédagogues et un enseignant qui n'ont pas été filmé l'ont complété.

La première question vise à nommer l'intention initiale de l'enseignant. Elle permet de placer l'enseignant dans une posture réflexive et de l'amener à mesurer le chemin parcouru en un an. La seconde question vise à activer sa mémoire afin de lui permettre de nommer le plus précisément possible l'apport des exemples de pratiques à son regard et ses pratiques. La case « coup de cœur » nous permet aussi de discerner ceux qui semblent avoir eu le plus d'impact. Les deux sous-questions (« Ce que j'en retiens » et « Ce qui a inspiré ma pratique ») tentent d'isoler les concepts de regard professionnel (Sherin et van Es (2005) et de pratique (Shulman et Shulman, 2004). Les questions 3 et 4 concernent l'évolution dans le regard professionnel (Sherin et van Es, 2005, 2009). Nous tentons de savoir ce que les enseignants perçoivent au sujet de leurs observations (quantité et qualité) et de leurs interprétations. Ces deux questions sont en lien avec nos grilles de codage et elles nous permettront de faire des liens entre les réponses des enseignants et nos analyses en contexte. La question 5 porte sur le transfert des apprentissages en salle de classe, donc la dimension de l'engagement (Shulman et Shulman, 2004). Les enseignants ne pouvaient pas nommer tous les changements, mais

ceux qui leur apparaissent majeurs. La question 6 pointe vers le lien plus précis de l'apprentissage des élèves et leur attitude face à la grammaire et l'écriture, donc la dimension de l'interprétation du regard professionnel (Sherin et van Es, 2005, 2009). Les questions suivantes concernent le dispositif de formation. La question 7 permet aux enseignants de dire en toute franchise qu'ils n'ont pas transformé leurs pratiques en entier en une seule année. Nous avons dit à plusieurs reprises dans cette thèse qu'il faut du temps pour changer les pratiques. Cependant, cette question nous permet de savoir ce qui a été priorisé et ce qui demeure à faire afin de faire des liens possibles entre l'intention de l'enseignant (question 1) et ses choix. La question 8 documente les préférences entre les vidéos externes et les autoscopies afin de nous permettre de mieux comprendre les effets du cercle et ses modalités. La question 9 vise à identifier les principaux concepts grammaticaux retenus par les enseignants, la dimension des savoirs du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Les questions 10 à 12 permettent de nommer des caractéristiques appréciées ou non dans le dispositif et nous fournir l'occasion de mieux décrire le dispositif de même que d'y apporter des améliorations. Les avantages et les inconvénients pourront confirmer certaines hypothèses au sujet des effets des cercles, alors que les arguments pour convaincre un tiers de participer à un cercle pointeront vers les gains obtenus en participant à un cercle. Afin de demeurer le plus à l'affût du point de vue des enseignants au sujet des cercles pédagogiques, nous avons laissé disponible une page de commentaires libres pour y ajouter une information à laquelle nous n'aurions pas pensé.

3.4. Traitement et analyse des données

Cette section présente les outils d'analyse des cercles et des observations en classe (observations sur vidéo et questionnaires). Nous avons procédé à un codage mixte, mais principalement qualitatif de nos données.

Deux outils ont été utilisés pour analyser l'évolution du regard professionnel et des pratiques des enseignants lors des rencontres des cercles pédagogiques. Il s'agit d'abord

des observations recueillies lors des cercles, puis du questionnaire individuel complété à la fin des neuf rencontres et bonifié d'une entrevue collective.

3.4.1. Observations lors des cercles pédagogiques

Dans le but de répondre au premier objectif spécifique de recherche à savoir « Mieux comprendre l'évolution travail d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo en lien avec le développement du regard professionnel chez les enseignants dans le cadre des neuf cercles pédagogiques vécus durant l'année scolaire », nous avons analysé les conversations des enseignants au cours de cinq des neuf rencontres d'analyse de pratiques. Ces données sur les cercles pédagogiques ont essentiellement été recueillies sur vidéo et audio, transcrites et analysées par codage à l'aide du logiciel Excel.

Colestock et Sherin (2009) et Sherin et van Es (2005, 2009) ont élaboré une méthodologie de travail pour tenter de mieux comprendre les effets d'un cercle pédagogique dans l'apprentissage des mathématiques. Nous avons transféré les éléments propres aux mathématiques au contexte de la grammaire actuelle. Dans leur étude, Sherin et van Es (2009) avaient utilisé les codes suivants :

Tableau IX

Grille de codage initiale des cercles pédagogiques

Table 1
Investigating Professional Vision in the Video Club Meetings

Professional Vision Component	Dimension of Analysis	Coding Categories
Selective attention	Actor	Student Teacher Other
	Topic	Management Climate Pedagogy Math thinking
Knowledge-based reasoning	Stance	Describe Evaluate Interpret
	Strategy used to explore student math thinking	Restate student ideas Investigate meaning of student idea Generalize and synthesize across student ideas

(Sherin et van Es, 2009) p. 24.

Les unités de sens ont été définies par les idées émises par les participants et non par les prises de parole. Nous savons par expérience que les participants peuvent émettre plusieurs idées dans une prise de parole et que ce n'est pas le nombre de prises de paroles qui indique le mieux si le regard ou les pratiques professionnels de cet enseignant évoluent dans le cercle ou en classe. Chaque unité de sens a donc été identifiée par le nom du participant. L'analyse par individu a donc été rendue possible.

Par exemple, dans l'extrait suivant, la même prise de parole de l'enseignant Q (P) a été codée en deux unités de sens :

Ben j'ai aimé sa question, qu'est-ce qui te fait réfléchir à mettre ON au lieu de ONS. Parce qu'il n'a pas pris le temps dans le fond de faire son analyse peut-être, c'est plus ça parce qu'un élève en principe en 6ème année devrait connaître la terminaison de la première personne du pluriel. (Participant: 1A – 4 – 3 – 2)

J'ai remarqué aussi qu'elle disait plus « trucs » que « manipulations». (Participant : 1A – 4- 2.2 – 1)

Cette même prise de parole a fait l'objet de deux analyses puisque le participant réfère à une pratique pédagogique basée sur l'exemple de pratique sur vidéo (1A). Il témoigne de la dimension « pratique » du modèle de développement professionnel (4). Ensuite, il interprète une observation dans la première unité de sens (3) alors qu'il observe un geste de l'enseignant dans la deuxième (2.2). Il clôt un échange par son interprétation (3) et en démarre un nouveau en observant l'enseignant sur un aspect précis (1). Enfin, son apport est substantiel dans le premier énoncé (2) alors qu'il est de surface dans le second (1). Les détails de ces analyses sont expliqués dans les paragraphes suivants.

Nous nous sommes inspirée de la grille de Sherin et van Es (2009), mais nous l'avons modifiée en fonction de nos objectifs de recherche de même que nos modèles théoriques. Ainsi, les deux premières sous-catégories des auteurs ont été fusionnées et traitées différemment. Lorsque les enseignants s'expriment lors des cercles pédagogiques, ils portent leur regard sur un aspect en particulier de la vidéo. C'est ce que les auteures veulent dire par *Selective attention*. Nous avons donc d'abord cerné le thème de la prise de parole, puis nous avons précisé sur quelle base l'enseignant s'appuyait pour faire son intervention.

Le code *Pedagogy* a été traduit par «**Pratiques pédagogiques**». Toutes les décisions de l'enseignant y sont regroupées à savoir s'il questionne les élèves et comment il le fait, comment l'enseignant présente les informations à la classe, sa planification, le travail d'équipe de même que toutes les consignes et façons de faire liées à la pratique présentée dans l'exemple sur vidéo. Cette catégorie inclut également les décisions didactiques, impossibles à distinguer des pratiques pédagogiques dans les interventions des participants. Nous avons traduit *Management* par «**Gestion de classe**» qui inclut tout ce qui a trait à l'organisation de la classe, la gestion du temps, l'aménagement de la classe, mais aussi à la gestion des comportements et aux transitions entre les activités. *Climate* a été traduit par «**Climat**» qui concerne le calme ou, inversement, l'agitation dans la classe. Le climat fait aussi référence à l'ouverture laissée par l'enseignant au partage et aux échanges, à la place accordée à l'erreur, au respect accordé à chaque prise de parole, etc. Nous avons aussi considéré les décisions prises pour conserver l'attention

des élèves et leur engagement cognitif dans cette dimension. Le code *Mathematical thinking* a évidemment été modifié pour convenir aux fins de ce travail et traiter de la grammaire, c'est pourquoi il a été traduit par «**Raisonnement grammatical**». Tous les énoncés traitant d'un aspect de la grammaire (classe de mots, groupes, fonctions, règles de grammaire ou règles orthographiques, explications grammaticales, manipulations syntaxiques, etc.) y sont regroupés et discernables par l'utilisation du métalangage, entre autres. Afin de vraiment pouvoir coder toutes les unités de sens, deux codes ont été ajoutés : « **le cercle et son fonctionnement** » de même que « **le contexte de l'exemple de pratique** ». Le premier fait référence aux interventions portant sur le cercle pédagogique (organisation et fonctionnement, consignes, effets) alors que le second précise les commentaires qui ont trait au lieu d'où provient l'exemple de pratique, la classe de l'enseignant, la raison ou le moment de l'année du tournage, etc. Malgré que ces deux derniers sujets ne fassent pas l'objet d'une grande fréquence d'intervention, nous avons jugé pertinent de les inclure dans l'analyse pour deux raisons : d'abord, par souci de pouvoir coder chaque unité de sens en lien avec chaque dimension de notre grille. Ainsi, peut-être que ce n'est pas tant le sujet de l'intervention qui est intéressant dans une unité de sens, mais sa profondeur ou l'apport du regard professionnel. Ensuite, ces catégories de codage peuvent permettre une meilleure analyse descriptive. En effet, il est possible que ces codes puissent permettre d'analyser les références au contexte selon que l'exemple de pratique sur vidéo est externe au groupe ou représente une autoscopie. Comme la recherche en est toujours au stade de description du dispositif, l'ajout de ces codes s'avérait nécessaire. Chaque sujet s'est vu attribué un numéro de 1 à 6 que nous avons saisi dans la colonne appropriée dans le fichier Excel.

Tel que l'ont traité Sherin et van Es (2009), les enseignants du groupe peuvent parler d'un acteur de l'exemple de pratiques sur vidéo (Élève ou Enseignant) ou un acteur externe à la vidéo, par exemple, ses propres élèves ou parler de lui-même (Autre). Une pré-expérimentation (Giguère, 2010) nous a encouragée à modifier ces codes pour nous permettre de préciser si le participant du cercle base son intervention sur ses propres pratiques ou sur ses propres élèves, par opposition aux interventions qui se basent sur les pratiques observées dans la vidéo. Nous avons en effet remarqué au cours de travaux

antérieurs que les participants témoignaient de leurs pratiques en classe en les associant à l'exemple de pratiques analysé au moment du cercle. Plus concrètement, ils observaient un élément dans l'exemple de pratiques qui leur faisait penser à leur classe et n'intervenaient que sur leur propre pratique, sans établir de lien explicite avec l'exemple sur vidéo. Ils effectuent donc un bond qui les fait passer directement au témoignage dans leur classe sans nommer l'élément de l'exemple de pratiques qui les y a conduits. Par exemple, un participant a dit, après avoir observé que l'enseignant de l'exemple de pratiques demande à ses élèves d'écrire des phrases à partir des mots d'orthographe de la semaine :

« Ça m'a donné l'idée pour dans ma classe quand on fait le plan de l'agenda le vendredi, après ils ont droit de copier tout de suite les mots, c'est comme une étude écrite, une période où ils étudient, mais là ils font tout le temps des phrases avec ça quand ils sont chez eux puis que je vérifie pas vraiment. Je la note mais... Là ça m'a donné l'idée de au lieu de faire les mots en classe, on va faire les phrases puis je vais faire comme lui. » (Enseignant I)

Dans la présente analyse, nous avons aussi observé que certaines interventions n'étaient liées ni à l'exemple de pratique ni à la pratique du participant, mais faisaient plutôt référence aux savoirs plus théoriques du participant ; elles étaient plus générales, ce que nous avons voulu identifier. Pour illustrer les différences entre ces catégories, voici trois extraits qui témoignent du référent des interventions :

X1. Moi ce que j'aime beaucoup, c'est notre côté prof, j'aime ça voir les enfants quand ils sont comme ça! Il a le crayon dans la bouche et il se demande. Là pour moi, j'aurais des petites ailes dans le dos si j'étais à sa place. (Exemple de pratique analysée)

O. Moi, quand elle dit « point », moi je ne dis jamais « point » je dis « fin de la phrase » peu importe si c'est un point d'exclamation ou d'interrogation, c'est l'élève qui doit choisir. (Pratique du participant)

R. La phrase plus complexe ça amène... c'est une obligation à réfléchir parce que sinon les enfants vont dire c'est comme ça, c'est trop évident. Là, tu n'as pas le choix de te les poser, les questions, tu n'as pas le choix d'aller référer plus loin... (Ses savoirs théoriques)

Ainsi, chacun des six thèmes énumérés précédemment a été précisé selon qu'ils traitaient de l'exemple de pratique sur vidéo, de soi-même (sa classe, ses élèves) ou que le sujet soit abordé de manière théorique. Au moment du codage, nous avons donc ajouté une lettre (A, B ou C) au chiffre précédent dans la colonne « Thème – référent de l'intervention... ». L'ajout de cette subdivision vise à rendre compte du fait que les interventions des enseignants ne font pas toutes référence à des pratiques observables de la vidéo; les études recensées ne fournissent pas d'informations précises à cet égard.

Nous avons ensuite porté notre regard sur le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) afin d'identifier, dans la mesure du possible, si l'enseignant évoquait plus sa vision, son engagement, ses savoirs ou ses pratiques. Encore une fois, un chiffre a été associé à chaque dimension et a été entré dans la colonne « Modèle de développement professionnel » du fichier Excel.

Au sujet de la posture des enseignants lors de leurs interventions, Sherin et van Es (2009) proposent trois catégories : *Describe*, *Evaluate* et *Interpret* qui font référence à ce que voient les enseignants (Observation), à leur opinion positive ou négative de l'exemple de pratiques (Évaluation) ou à ce qu'évoque pour eux un élément observé (Interprétation). Nous avons nommé « Nature de la participation » cette dimension de l'analyse et nos catégories ont été bonifiées au fur et à mesure que le codage avançait. Les analyses ont toujours été reprises à partir du début à chaque modification. Nous avons d'abord greffé les étapes d'analyse du modèle de Hiebert et al (2007) pour ajouter les catégories « identifie une intention d'apprentissage » et « propose une innovation » pour témoigner de propositions que peuvent apporter les enseignants et qui complètent la nature de la participation. Ainsi, cette catégorie concerne le degré de profondeur dans l'intervention: un enseignant peut 1- identifier l'intention de l'enseignant, il peut 2- observer un élément de l'exemple de pratique, tant un aspect de l'apprentissage (2.1. il observe un élève) qu'un aspect de l'enseignement (2.2. il observe l'enseignant). Un enseignant peut aussi 3- interpréter. L'interprétation survient quand l'enseignant fait des liens entre une observation et les effets sur l'apprentissage des élèves. L'interprétation représente donc une inférence, une réflexion à propos de l'observation.

Si le commentaire incluait une observation, il était codé comme une interprétation, le niveau le plus élevé l'emportant. Un enseignant peut 4- proposer une innovation, une suite à l'analyse que le groupe vient de faire d'un aspect de l'exemple de pratiques. Bien que l'animateur s'assure que ça n'arrive pas, les participants peuvent parfois 5- évaluer la pratique, c'est-à-dire porter un jugement positif ou négatif sur la pratique. Le code existe pour témoigner de la présence de cette posture. Au fur et à mesure que le codage progressait, les codes suivants ont été ajoutés dans le but de mieux décrire la réalité du dispositif : 6-Attribution externe pour témoigner des moments où un enseignant justifiait pourquoi il ne voyait pas la possibilité de transférer la pratique analysée. Il évoquait essentiellement des facteurs périphériques pour parler du succès ou de l'insuccès d'une pratique (nombre d'élèves dans la classe, utilisation de tables plutôt que de pupitres, contexte de tournage, niveau scolaire, etc.). De manière plus positive, nous avons aussi ajouté le facteur 7-Effort de conceptualisation quand l'enseignant tentait de cerner ce qui est ou non un concept lors de l'analyse de l'exemple de pratique. Enfin, des interventions qui concernaient 8-des stratégies de participation ont été précisés : 8.1 : clarifie une question, 8.2 : détend le climat, 8.3 choisit un exemple de pratique, 8.4 demande un rappel d'informations et 8.5 : suit la conversation. Ces nouveaux codes ont permis d'inclure les interventions qui n'étaient pas traitées au départ, mais qui témoignent des interactions au sein du dispositif et qui nous permettent de mieux décrire le travail d'analyse tel que visé le premier objectif spécifique de recherche.

Les travaux de van Es (2007) nous ont aussi inspirée dans l'ajout des deux dimensions suivantes : « Participation » et « Niveau de la réflexion ». La dimension « participation » identifie qui initie les échanges, qui y participe et qui les conclut. Comme les interventions de l'animateur ont aussi été codées (sans être analysées dans le cadre de cette thèse), cette dimension permet de savoir qui initie ou conclut les échanges. Quant à la dimension « niveau de la réflexion », nous avons voulu identifier si les interventions étaient 1- de surface, 2- substantielles ou si elles étaient 3- élaborées. Le premier niveau se situe dans l'évocation d'un sujet sans qu'il y ait d'analyse soulevée. Ce niveau ne comporte pas d'élaboration ou très peu. Au second niveau, on commence à déceler une négociation de sens, un développement des idées, une référence explicite à l'exemple de

pratiques, alors qu'au troisième niveau, il y a apport de preuves pour fonder sa pensée. La personne fait référence à ses savoirs pour appuyer sa réflexion. Cette dimension nous permet de savoir comment les participants s'engagent dans la réflexion et dans la négociation collaborative. Elle permet aussi de distinguer une dynamique dans chacun des groupes.

En ce qui concerne les savoirs liés à la grammaire, nous nous sommes attardée aux raisonnements de l'enseignant et à son métalangage, à leur référence au cadre traditionnel, actuel, indéterminé, ou mixte, de même que leur emploi (juste, erroné ou incomplet). Ces codes ont été utilisés lorsque nous avons entendu du métalangage. Nous avons ajouté en cours de parcours le métalangage pédagogique pour témoigner de l'apport du langage au sujet des pratiques pédagogiques et nous avons aussi ajouté métalangage familier pour préciser que l'enseignant se situe, par exemple, en grammaire actuelle, sans en avoir les mots exacts (ex : *je fais le c'est...qui pour trouver le sujet*).

La grille de codage se trouve en annexe 5, suivie d'un exemple d'extrait codé en annexe 6.

Les observations ont été codées et contre-codées sur 10% du matériel par notre directeur de recherche qui connaît bien les composantes de nos modèles. Nous avons codé séparément les mêmes cercles et nous avons comparé et précisé le sens de chacun des codes pour arriver à un consensus et avons recodé l'ensemble du matériel à chaque fois. La grille finale a permis de coder l'ensemble des conversations de cinq des neuf rencontres pour les trois groupes. La saturation nous a permis de conclure que cette grille s'avérait fonctionnelle pour répondre à nos objectifs de recherche.

Les tableaux croisés dynamiques offerts dans le logiciel Excel nous ont permis de regrouper des codes et de tirer des conclusions sur des liens entre les éléments proposés dans la grille. Nous avons donc sélectionné des informations en lien avec des questions. Par exemple, à la question « Qui parle de quoi? » nous avons sélectionné la colonne participant en retirant les interventions des animateurs (en décochant Marie-Hélène et Robert à l'aide du filtre) et nous avons sélectionné la colonne « L'intervention porte sur ». Ce tableau croisé nous a permis d'obtenir des fréquences d'intervention pour

chaque groupe. Nous avons donc croisé les participants avec les sujet, les dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004), la profondeur de la réflexion, la nature de leur participation au cercle et leur initiative au moment des conversations (initie, poursuit, conclut). Nous avons également croisé les données pour répondre à des questions telles que « Comment les sujets sont-ils abordés ? » pour obtenir des informations sur la nature de la participation en lien avec les sujets (par exemple : est-ce que les enseignants observent ou interprètent les interventions sur la pédagogie?). Ces regroupements ont été guidés par nos questions de recherche et analysés en fonction de chacune des rencontres. Nous avons ainsi pu évaluer s'il existe une évolution entre les premiers et les derniers cercles de l'année afin d'interpréter si le regard professionnel de tel ou tel enseignant, tel ou tel groupe, s'est modifié ou non et dans quelle mesure il l'a été. Cette analyse répond donc à l'objectif spécifique de recherche qui vise à « mieux comprendre l'évolution du travail d'analyse de pratiques sur vidéo en lien avec le regard professionnel chez les enseignants dans le cadre des neuf cercles pédagogiques vécus durant l'année scolaire ». Le chapitre suivant en fera état.

3.4.2. Description de la collecte en contexte d'observations en classe

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, nous avons documenté sur vidéo une leçon de grammaire en classe en début et en fin d'année afin d'être en mesure d'observer des indices d'une progression éventuelle dans les pratiques en classe. Le sujet a été laissé au choix de l'enseignant par souci de respecter sa planification et de le laisser libre de nous montrer ce dans quoi il est à l'aise. Nous avons évalué dans un premier temps les caractéristiques de la pratique pédagogique mise en place selon divers critères propres à la grammaire actuelle. Ces caractéristiques, enseignées lors des formations, peuvent influencer à la fois l'engagement des élèves et leurs apprentissages. Les leçons de 18 enseignants ont été analysées pour un total de 36 leçons.

Puisque l'analyse de ces pratiques demeure nettement qualitative, nous avons décrit des segments de la leçon en fonction des activités de l'enseignant, puis nous les avons qualifiés en lien avec les idées suivantes.

Tableau X

Thèmes généraux pour observer les pratiques en classe

1- La place accordée aux interactions a) entre les élèves b) entre l'enseignant et les élèves

2- La place accordée aux représentations des élèves (valorisation du raisonnement des élèves)

3- La considération de l'erreur comme un outil de réflexion et d'apprentissage.

4- Le choix du matériau servant de base à l'activité (phrase ou texte) provenant d'un besoin observé chez les élèves

5- Le questionnement utilisé à des fins de construction pour les élèves (valorisation de l'induction)

6- L'établissement d'un climat propice aux apprentissages

7- Conduite de la leçon en trois temps: préparation, réalisation, conclusion

8- L'explicitation du lien entre l'activité de grammaire et le transfert en écriture

Nous avons procédé pour l'analyse par descriptions narratives des actions de l'enseignant en classe. D'abord inspirée par les travaux de Schneuwly Dolz et Ronveaux (2006) sur les synopsis, nous avons mis de côté cet outil méthodologique et en avons fait une adaptation très libre pour répondre aux objectifs et aux contraintes de notre recherche. En effet, les synopsis peuvent être très long à construire et à analyser. Lord (2012 :115) a mis trois ans à établir sa démarche pour effectuer une analyse de six pratiques de quatre enseignants. Il nous apparaissait utopique de réaliser une telle analyse avec nos dix-huit enseignants filmés deux fois chacun. De plus, dans certains travaux de recherche doctorale dont Blaser (2007) et Gauvin (2010), les chercheuses ont utilisé le synopsis pour isoler une dimension imbriquée dans une leçon plus globale, telle que le rapport à l'écrit ou ont dégagé une dimension très spécifique d'une leçon plus globale, telles les interactions d'élèves au sujet de l'accord sujet-verbe. Or, nos travaux

s'intéressent plus particulièrement à la séquence globale en ce sens qu'ils visent à identifier ce que les enseignants ont intégré dans leurs pratiques, conformément à notre deuxième objectif spécifique de recherche visant à « mieux comprendre comment évoluent, en salle de classe, les pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire à diverses étapes du cercle pédagogique ». Nous ne visons donc pas à dégager une dimension d'une leçon, ou en à la décrire de manière exhaustive, mais d'en observer les composantes globales. Nous avons donc écarté la référence aux synopsis dans notre thèse, malgré que nous nous soyons largement inspirée de cet outil.

Les narrations nous ont permis de regrouper les actions en rubriques (énumérées dans le tableau X). Par exemple, elles permettent d'analyser un échange entre l'enseignant et plusieurs élèves en une seule unité (ex : échange sur le groupe du nom) plutôt que par prise de parole ou par segments de deux minutes comme c'est parfois le cas pour des analyses de type « micro ». Pour chacune des dimensions, nous avons attribué une cote à la leçon. Une échelle de type Likert (tableau XI) a été utilisée pour baliser notre jugement global sur la leçon. La narration permet de réduire la quantité de données présentes dans une vidéo et en faciliter le codage. Chaque élément ainsi réduit a été analysé en lien avec les caractéristiques propres à notre cadre théorique. Cette analyse de type « macro » nous a donné une idée générale de la leçon et des pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants.

Tableau XI
Échelle de jugement des pratiques en classe

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Indicateur absent ou très peu présent et/ou très mal mené.	Indicateur peu présent et mené de manière maladroite.	Indicateur présent, mais mené de manière parfois maladroite.	Indicateur présent et généralement bien mené.	Indicateur très présent et mené de manière exemplaire.

À la suite du jugement pour chacune des leçons, nous avons procédé à l'addition des scores pour obtenir un total sur 45 par enseignant (9 items X 5 points), chaque item étant équivalent. C'est ce score qui nous permet de constater une progression, une stabilité ou une régression des pratiques en classe entre le début et la fin de l'année scolaire.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé de manière semblable aux pratiques pédagogiques les éléments plus particuliers à la grammaire, à savoir le métalangage et le raisonnement grammatical utilisés. Nous avons eu recours à la même échelle à l'égard de la grammaire et ce, de manière globale pour l'ensemble de la leçon. Un score sur 10 a été attribué à chaque leçon (2 items X 5 points).

Dans un souci de validation des données, nous avons aussi procédé à un codage plus détaillé du contenu grammatical des leçons. Nous avons analysé les aspects présentés ci-dessous en employant la même échelle à 5 niveaux. Nous avons eu le souci de coder certaines pratiques et leurs opposés afin de valider notre jugement. Ainsi, des actions de grammaire actuelle sont jumelées à des actions de grammaire traditionnelles (ex : items 1 et 2 vs items 3 et 4).

Tableau XII

Thèmes spécifiques pour observer la compétence à enseigner la grammaire

1- L'enseignant emploie lui-même les manipulations syntaxiques lorsqu'il analyse une phrase devant les élèves.
2- L'enseignant demande aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques pour analyser une phrase.
3- L'enseignant utilise les questions de type «Qui est-ce qui?... fait l'action» «Qui?» « Quoi? » lorsqu'il analyse une phrase.
4- L'enseignant permet aux élèves d'utiliser les questions de type «Qui est-ce qui?... fait l'action» «Qui?» « Quoi? » lorsqu'ils analysent une phrase.
5- L'enseignant utilise la phrase de base pour faciliter l'analyse de phrases.
6- L'enseignant invite ses élèves à utiliser le modèle de la phrase de base pour faciliter l'analyse de phrases.
7- L'enseignant demande aux élèves de relire l'ensemble de la phrase lorsqu'ils effectuent des manipulations syntaxiques.
8- L'enseignant insiste pour que les élèves utilisent plusieurs manipulations syntaxiques pour identifier une fonction ou une classe de mots.
9- L'enseignant distingue les fonctions syntaxiques des classes de mots.
10- L'enseignant rectifie les confusions des élèves quant aux classes et fonctions.
11- L'enseignant commence l'analyse de la phrase aux groupes, puis aux mots.
12- L'enseignant commence l'analyse mots à mots, puis par groupes jusqu'à la phrase.
13- L'enseignant utilise le concept de récursivité pour construire les groupes. <i>Exemple : utilisation du noyau et expansions.</i>
14- L'enseignant confond les fonctions syntaxiques et les classes de mots. <i>Exemple : GNs + GV + GCP, Sujet, verbe, complément, etc.</i>
15- L'enseignant utilise la classification <i>Donneurs, Receveurs, Invariable</i> pour organiser les classes de mots.
16- L'enseignant utilise la sémantique ou la culture scolaire traditionnelle pour identifier les classes de mots. <i>Exemple : Un déterminant est un petit mot, un verbe est un mot d'action.</i>
17- L'enseignant organise les classes de mots en liste.
18- L'enseignant utilise les trucs de substitution liés aux homophones.
19- L'enseignant permet aux élèves d'utiliser les trucs liés aux homophones.
20- L'enseignant réfère aux homophones en classes de mots.
21- L'enseignant demande aux élèves de référer aux homophones par les classes de mots.

Pour chacune des analyses précédentes (pratique pédagogique, analyse grammaticale globale ou détaillée), si un élément s'avérait impossible à observer (et non pas s'il était absent de la pratique – niveau 1), il n'a pas été codé et le score a été ramené sur le total de 45 pour permettre des comparaisons.

En bref, nous avons analysé la progression éventuelle de chaque participant, mais aussi les éléments les plus transférés dans la pratique en classe de manière collective (Bain et Canelas-Trevisi, 2007) et avons tenté de comprendre pourquoi. Le chapitre suivant fera état de nos analyses.

3.4.3. Description de l'analyse du questionnaire

Tel qu'il a été mentionné précédemment, un questionnaire ouvert a été administré aux enseignants. Celui-ci nous a servi principalement à bonifier des liens entre les progrès ou l'absence de progrès des enseignants et leur perception des cercles pédagogiques, de l'évolution de leur regard professionnel et de leurs progrès en classe. Nous avons retenu essentiellement différents regroupements de questions : le transfert dans les pratiques en classe (questions 2-5-7), le jugement sur l'évolution de leur regard professionnel (questions 3 et 4), leur jugement sur le dispositif de formation (questions 10-11-12) et leurs préférences au sujet de la provenance des exemples de pratiques (question 8). Les réponses aux questions ouvertes ont été principalement utilisées pour expliciter des liens et appuyer ou illustrer nos analyses.

3.5. Forces et limites de la méthodologie

Dans un premier temps, la vidéo nous semble un outil fort judicieux pour la collecte de données. En effet, elle offre un regard très large sur les apprentissages parce qu'elle permet de voir les interventions plusieurs fois, selon divers points de vue, autant dans les aspects verbaux que non verbaux (Van der Maren, 1996).

Par contre, la vidéo intimide parfois. Ce dispositif de tournage peut être perturbant pour certains, enseignants comme élèves. Lors des observations en classe, certains enseignants se sont sentis très nerveux et cette nervosité a pu entraîner des pratiques non désirées et fausser un peu les données. Un enseignant a pu, par exemple, trouver que ses élèves n'étaient pas suffisamment engagés et les pousser par un questionnement insistant. Une question a pu aussi déstabiliser un enseignant (comme cela arrive fréquemment en grammaire) et sa réponse spontanée a correspondu à la grammaire

traditionnelle, même si cet enseignant s'efforce de changer ses pratiques. Enfin, pour éviter qu'un enseignant ne contourne l'observation, nous avons demandé à tous les enseignants de planifier un *échange* entre eux et les élèves (avec le groupe, en sous groupe ou individuellement). De plus, et c'est là la limite la plus importante de notre documentation, les observations en classe étant un moment ponctuel, elles pourraient ne pas être représentatives de la pratique de l'enseignant, d'autant plus que nous allons en classe une seule fois au début de l'année et une seule fois en fin d'année, sans faire d'entrevue ni de retour sur cette pratique. Elles nous apparaissent cependant plus fiables qu'une pratique auto rapportée.

De plus, notre questionnaire a été administré à la fin de la démarche de formation. Certaines questions (dont les questions 3 et 4) demandaient aux enseignants de se prononcer sur leur habileté à observer ou interpréter des interactions en classe ou dans les exemples de pratiques au début de l'année. Ils ont donc répondu sur leur point de départ avec leur point de vue de fin de parcours. Cette appréciation peut être faussée par l'écart constaté entre le début et la fin de l'année. Or, nous doutons que les enseignants aient pu répondre à une telle question en début d'année, puisqu'ils ont non seulement appris à observer et interpréter, mais ils ont aussi appris ce que cela signifiait. Le questionnaire comporte également une part de désirabilité sociale inévitable qui pourrait faire dire des choses aux participants ou encore les feraient taire d'autres aspects (Lamoureux, 2000).

Enfin, notre posture de chercheur-acteur (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) fait partie des limites de la méthodologie. Par notre implication à titre d'animatrice des cercles pédagogiques, nous devons analyser notre propre travail, ce qui peut conduire à un biais. Cependant, notre rôle a permis d'établir des liens entre les données par la mémoire que nous avons des rencontres, du climat qui y régnait et des commentaires personnels des enseignants en dehors de nos rencontres.

3.6. Précautions éthiques

Comme les données de recherche ont été captées sur vidéo, il importait d'annoncer d'entrée de jeu aux participants qu'ils étaient filmés et enregistrés tout au long des neuf rencontres. Ils ont signé un formulaire de consentement à cet effet³⁵. De plus, pour des fins de diffusion des résultats de recherche, des extraits peuvent être utilisés avec le consentement écrit des participants. Dans un contexte de cercle pédagogique, puisque les échanges reposent sur des exemples de pratiques filmés, certaines vidéos ont été réalisées dans le but de présenter une pratique aux autres membres du groupe. Ces vidéos n'ont pas demandé de consentement supplémentaire que celui de l'enseignant qui a accepté de se prêter à l'autoscopie. Ces images appartiennent donc à l'enseignant. De plus, les noms des enseignants participants à la recherche ont été transformés par des lettres, les rendant anonymes. Seuls les noms des enseignants des pratiques externes (publiées sur le site Zoom sur l'expertise pédagogique) sont demeurés (ex : Danye, Cloé, Jean-François).

En ce qui concerne les observations en classe, toujours sur vidéos, il importait d'obtenir le consentement écrit des parents des élèves qui participaient à l'activité. Un formulaire de consentement leur a été émis à cet effet³⁶. Les élèves pour lesquels nous n'avons pas obtenu l'accord des parents n'ont pas été retirés de la classe au moment de la leçon, mais se sont plutôt assis dans l'angle mort des caméras. Leurs réponses n'ont pas été traitées.

Le chapitre suivant présente les résultats tirés des analyses de ces données. Nous tentons de démontrer les liens entre les différentes composantes de nos analyses dans le but de répondre à nos questions et sous-questions de recherche.

³⁵ Le formulaire de consentement pour les enseignants se trouve en annexe 7.

³⁶ Le formulaire de consentement pour les enseignants se trouve en annexe 8.

4. Résultats

Ce chapitre présente tour à tour les données tirées de l'analyse des cercles pédagogiques, des pratiques en classe et de la perception des enseignants de leur expérience de formation énoncée dans un questionnaire. À titre de rappel, notre première question spécifique de recherche vise à savoir quels sont les changements observés dans le travail d'analyse de pratiques sur vidéos en lien avec le regard professionnel chez les participants au cercle pédagogique. Nous traitons donc dans un premier temps les analyses tirées du codage effectué sur les interventions dans cinq cercles. Notre deuxième question spécifique de recherche s'intéresse aux changements observés dans les pratiques pédagogiques en grammaire des enseignants en classe avant et après le cercle pédagogique. Nous présentons donc, dans un deuxième temps, les résultats obtenus lors des analyses descriptives des observations en classe, tant sur le plan des pratiques pédagogiques et didactiques que sur le plan des savoirs sur la grammaire utilisés par les enseignants. Enfin, nous présentons, dans un troisième temps, l'analyse des réponses au questionnaire afin d'établir des parallèles entre nos données et les perceptions des enseignants.

4.1. Analyse des cercles pédagogiques

Effectuée de manière qualitative, l'analyse des verbatims des cercles pédagogiques nous permet de considérer l'évolution du travail d'analyse des enseignants au cours d'une année. Plusieurs recherches sur les cercles pédagogiques (Sherin et van Es, 2005, 2009; Santagata, 2009) suggèrent que le regard professionnel (ce qui retient notre attention dans une situation donnée et son interprétation) peut évoluer dans le contexte d'un cercle d'analyse. De plus, elles suggèrent que cette évolution peut se transférer dans les pratiques en classe. Nous abordons dans les sections suivantes les aspects qui nous renseignent le mieux sur le regard professionnel, à savoir le thème sur lequel les enseignants discutent, c'est-à-dire ce qui retient leur attention (leur intervention porte sur...), la manière dont ils en parlent (nature de la participation), les dimensions du

modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Schuman, 2004) qui sous-tendent les interventions et finalement l'évolution de la profondeur des échanges (niveau de la réflexion). Pour chacune de ces dimensions, nous avons effectué une analyse globale pour les trois groupes. Lorsque la situation se présente, nous portons une attention particulière aux disparités entre les groupes et nous tentons d'expliquer pourquoi elles surviennent afin de répondre à notre premier objectif spécifique de recherche qui vise à mieux comprendre l'évolution du travail d'analyse de pratiques sur vidéo en lien avec le regard professionnel chez les enseignants. Nous croyons qu'il est important de décrire les parcours variés des différents groupes et de tenter de les expliquer, alors que la base de la formation (contenu et exemple de pratique sur vidéo) est la même.

En ce qui concerne notre grille d'analyse des cercles (présentée en Annexe 5), nous avons volontairement mis de côté, dans le cadre de cette thèse, les dimensions qui ne seraient pas en lien avec notre sujet (posture de l'animatrice) ou qui se sont avérées stériles comme l'utilisation du langage et du raisonnement grammatical. En effet, nous nous attendions à entendre beaucoup d'éléments propres à la grammaire traditionnelle dans les premiers cercles, ce qui n'a pas été le cas. Également, le métalangage utilisé était bien souvent lié à des concepts qui ne changent pas entre les deux cadres conceptuels (par exemple, la catégorie grammaticale du « verbe »). Nous avons donc opté pour laisser cette analyse de côté pour cette thèse.

4.1.1. Évolution des thèmes abordés par les enseignants

Le premier objet analysé pour tenter de mieux comprendre l'évolution du regard professionnel est le thème qui retient l'attention des participants. Que voient-ils? Qu'est-ce qui suscite leur intérêt et de quel thème ont-ils envie de discuter lorsqu'ils analysent en groupe un exemple de pratiques sur vidéo? À quoi se réfèrent-ils lorsqu'ils discutent : aux éléments présents dans l'exemple de pratiques sur vidéo, à leur propre classe ou à leurs savoirs? Nous voulons aussi savoir si les participants restreignent leurs échanges aux éléments observés dans un exemple de pratique sur vidéo ou si celui-ci évoque des pratiques mises en œuvre dans leur propre classe ou encore s'ils offrent une

occasion pour les participants de convoquer leurs cadres conceptuels de façon explicite pour interpréter ce qu'ils observent. À titre de rappel, les catégories retenues sont basées sur des travaux antérieurs dans le domaine (Sherin et van Es, 2005 et 2009). Elles ont été adaptées et enrichies sur la base de notre cadre théorique dans le but de répondre à nos questions de recherche. Par la suite, dès le début du processus de codage, elles ont été ajustées pour rendre compte de la diversité des interventions. Ces catégories concernent 1- les pratiques pédagogiques, incluant la dimension didactique, 2- la gestion de classe, 3- le climat de la classe, 4- le raisonnement grammatical, 5- le cercle et son fonctionnement de même que 6- le contexte de l'exemple de pratique sur vidéo. Les définitions de ces catégories ont été explicitées à la section 3.4.1. De manière plus spécifique, nous avons ajouté les deux dernières catégories concernant le cercle et le contexte de l'exemple de pratique afin de rendre visibles les interventions à ce sujet. Malgré que ces deux dernières catégories ne donnent pas d'informations précises sur le regard professionnel, nous pensons qu'elles peuvent mieux nous renseigner sur le cercle pédagogique comme dispositif de formation dans un contexte de recherche ultérieur.

Chacune de ces catégories a ensuite été subdivisée en fonction de l'objet auquel se réfère le participant au moment de son intervention: a- l'exemple de pratique sur vidéo (l'enseignant ou les élèves de l'exemple, incluant l'autoscopie), b- la classe du participant (sa classe, ses élèves, ses pratiques) ou c- les savoirs plus théoriques du participant (de manière générale, sans spécification à l'exemple sur vidéo ni à sa pratique). Le tableau XIII illustre visuellement les catégories de codage permettant de décrire les thèmes abordés :

Tableau XIII
Grille de codage sur les thèmes

Thème - l'intervention porte sur...						
Catégories	1- Pratiques pédagogiques	2-Gestion de classe	3- Climat	4- Raisonement grammatical	5- Le cercle et son fonctionnement	6- Le contexte de l'exemple de pratique
Exemples	Le fait d'enlever des (traces) c'est pas bête ça, c'est intéressant! Pour un élève qui est (habile), c'est intéressant.	C'est justement, tu viens de me faire penser, c'est à peu près combien de temps ça?	C'était intéressant de les voir aller, ils semblaient vraiment être dans leur tâche puis ça semblait intéressant comme commentaire, ce que ça suscitait là comme échange dans l'équipe.	En tout cas ils utilisent le mot prédicat, je sais pas s'il a eu la formation. Il a les bons mots... En tout cas quand il a dit prédicat ça m'a surprise.	Mais ce genre de formation-là attire un certain type d'enseignants aussi probablement. Vous êtes sûrement tous des enseignants impliqués, motivés, on essaie d'innover le plus possible!	C'est une trentaine de minutes si ma mémoire est bonne. Elle, elle privilégie les dictées courtes parce qu'elle veut en faire souvent dans des petits moments.
Réfèrent de l'intervention						
Catégories	A- L'exemple de pratique (incluant l'autoscopie)		B- Soi-même (la classe du participant)		C- Savoirs théoriques (de manière générale)	
Exemples	Une chose qui est intéressante aussi, c'est qu'elle fait douter les élèves. Les élèves écrivent quelque chose et ils sont convaincus que c'est ça. Mais en se posant des questions comme ça, comme simplicité le garçon, la prochaine fois, va douter et va dire oh peut-être que c'est pas comme ça. Peut-être que ça aurait du sens de l'écrire autrement.		Quand on a un bon climat, je ne pense pas que ça pose problème, parce que moi je l'ai déjà fait en classe avec mes élèves, en fait je faisais un mélange de la dictée zéro faute et de cette dictée-là.		Quand le jeune a vraiment retenu, acquis, pour lui c'est un mot qui a du sens et qui est facile à employer, il va se mettre à l'employer, sinon il risque de l'expliquer dans d'autres mots sans utiliser le mot correct nécessairement.	

Puisque nos analyses portent sur l'évolution du regard professionnel des enseignants, nous excluons les interventions de l'animatrice. En effet, bien que nous ayons codé ses commentaires, cette thèse s'intéresse au travail des enseignants. Le travail sur l'animation pourra faire l'objet d'une analyse future. Également, spécifions que nous ne

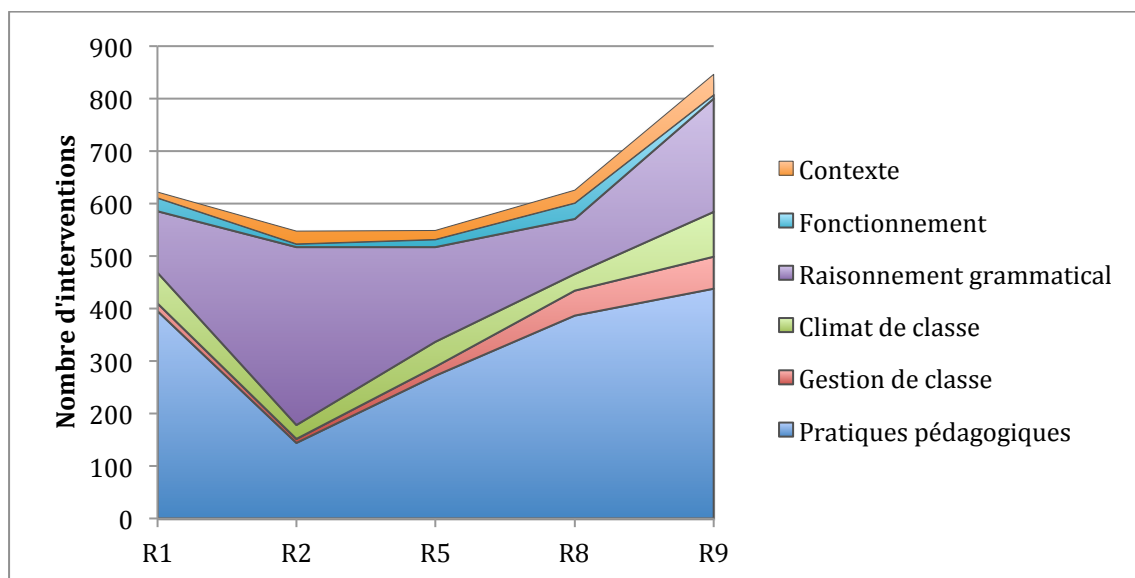
nous attendons pas à une répartition équivalente des thèmes pour chacun des cercles. Il est attendu que certains thèmes soient plus présents et d'autres moins.

4.1.1.1. Analyse des interventions selon les thèmes

De façon générale, si nous regroupons l'ensemble des thèmes discutés tout au long de l'année dans l'ensemble des groupes, nous constatons une grande variation dans la distribution de ces thèmes abordés à chacune des rencontres.

Figure 2

Évolution des thèmes abordés



Les interventions portant sur la dimension des pratiques pédagogiques sont plus nombreuses, suivies de celles portant sur le raisonnement grammatical. Viennent ensuite, en ordre de fréquence, les interventions portant sur le climat de classe, la gestion de la classe, le contexte de la pratique observée et le fonctionnement du cercle. Les caractéristiques de chaque cercle (choix de l'exemple de pratique, intention d'écoute, capsule de formation) semblent jouer un rôle déterminant sur la prépondérance des thèmes qui sont l'objet du plus grand nombre d'interventions des participants, comme le souligne van Es (2007). Nous détaillons nos résultats par rencontre dans les paragraphes suivants afin de mieux décrire cette distribution thématique en lien avec l'évolution du travail d'analyse des enseignants.

4.1.1.1.1. Rencontre 1

Au cours de la première rencontre, le cercle portait sur une pratique pédagogique en grammaire. Les enseignants des groupes 1 et 3 ont choisi d'analyser la dictée 0 faute (*Zoom sur l'expertise pédagogique*, no. 2431) tandis que les enseignants du groupe 2 ont opté pour la phrase dictée du jour (*Zoom sur l'expertise pédagogique*, no. 2429)³⁷. Dans les deux cas, nous leur avons proposé l'intention d'écoute suivante : analyser comment les élèves étaient interpellés dans des conflits sociocognitifs lors d'une dictée différente (innovante). Ce cercle offrait plus d'occasions d'intervenir sur les gestes pédagogiques de l'enseignant, sa planification, ses choix de phrases, sa conduite de la leçon, etc. que sur les savoirs sur la langue principalement en raison de l'intention d'écoute. Cette direction des échanges se reflète dans la distribution des interventions par thèmes. À ce stade de la formation, c'est-à-dire au tout début, il est possible aussi que les enseignants aient été intéressés par une démarche innovante pour réaliser un travail sur la phrase et que la conduite de cette leçon ait particulièrement attiré leur attention, les observations sur le raisonnement grammatical validant en quelque sorte la pratique pédagogique.

Par exemple, dans le groupe 3, les enseignants se sont questionnés sur les règles de la *dictée zéro faute* de l'exemple de pratiques et de l'intérêt de telles règles. L'extrait suivant en présente un exemple :

M. Donc ce serait mieux d'avoir des questions ouvertes et non pas des questions fermées.

X1. Ben peut-être questions fermées, mais ... moi je comprends le fait que question fermée c'est bon parce que l'enfant a besoin de se poser une question pour être certain que le oui ou non soit gagnant. Il n'a pas le choix de faire le chemin dans sa tête. C'est là où je trouve que la complexité est bonne, mais c'est le après, une fois que tu as dit oui ou non, le oui même tu dis oui, tu n'as pas plus dit la stratégie non plus.

M. Non, c'est ça.

L. Mais ça aide les enfants à faire le chemin dans leur tête. J'imagine que c'est une dictée parmi tant d'autres. (*Accord du groupe*)

³⁷ Les descriptions des exemples de pratiques se retrouvent à la section 3.2.1.

X1. C'est un jeu aussi. Quand c'est comme un jeu, (inaudible)

L. Une fois de temps en temps, on les met au défi de ne pas faire de fautes.

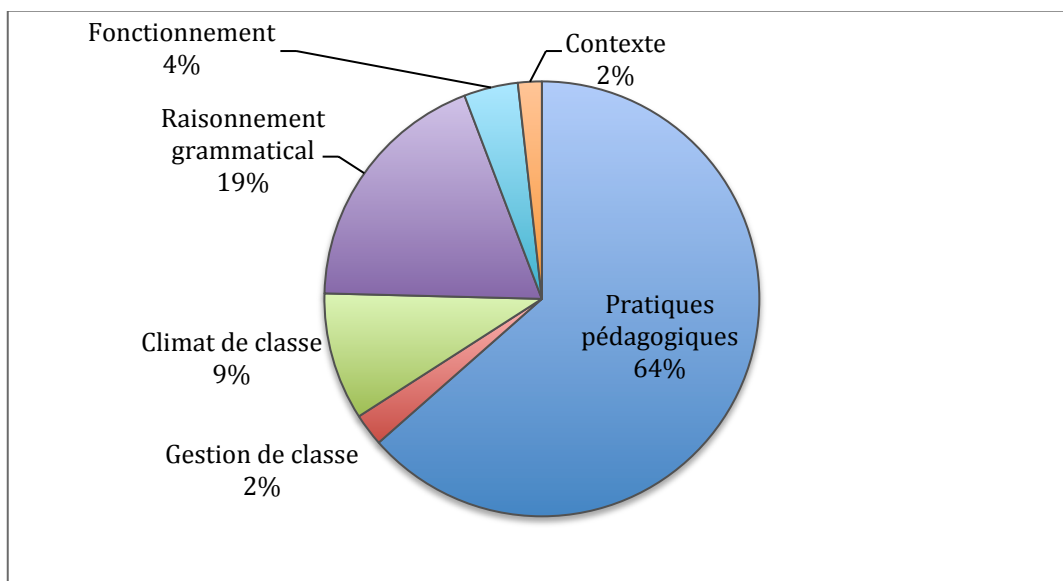
J. C'est janvier, 6^e année, là. Tsé, un moment donné, il faut qu'ils arrivent les acquis, là! Mi-année. (silence) Mais c'est questionnant.

On voit qu'il subsiste un doute sur l'efficacité de ces règles de fonctionnement chez les enseignants M et X1 et qu'ils cherchent à comprendre ce qu'elles apportent à l'élève. De son côté, l'enseignant L semble plus ouvert à l'idée de ce type de règle dans la conduite de la leçon, tout en préservant le climat social (*c'est une dictée parmi tant d'autres*). Enfin, l'enseignant J réagit au fait qu'on doive encore apporter une aide aux élèves en mi-année. Sa vision du soutien qu'il doit offrir aux élèves semble ébranlée.

La figure 3 présente la répartition moyenne des thèmes abordés lors de cette rencontre pour les trois groupes.

Figure 3

Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 1



Les interventions de nature pédagogique représentent 64% de l'ensemble des interventions, ce qui peut s'expliquer par l'intention d'écoute ou par leur intérêt dominant lors de cette première rencontre, c'est-à-dire l'intérêt pédagogique d'une

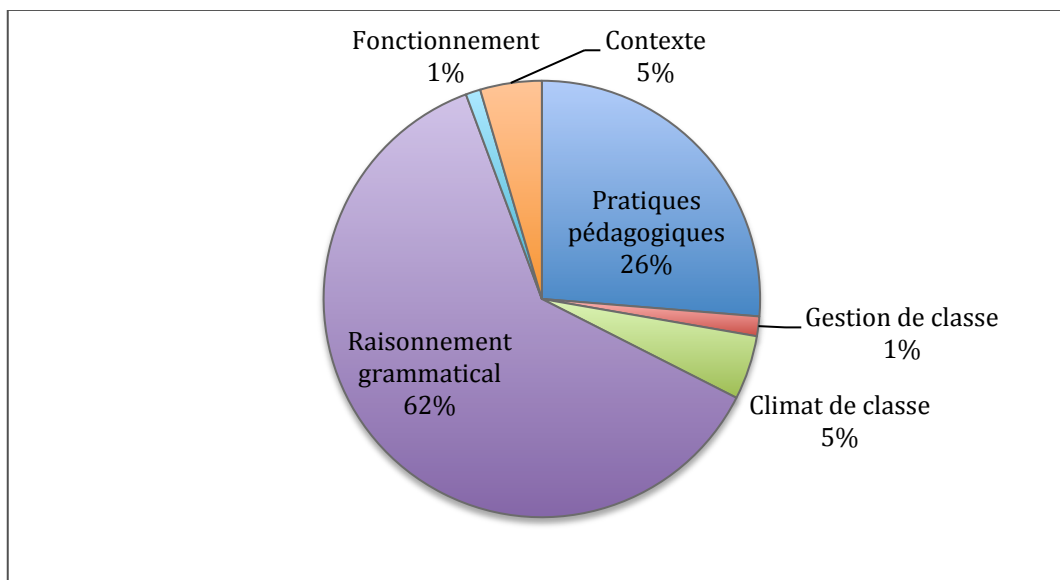
dictée innovante. Le raisonnement grammatical a néanmoins occupé presque le cinquième des échanges, le reste demeurant négligeable. Il nous apparaît à cet égard questionnable de trouver si peu d'interventions portant sur la gestion de classe (2%). Nous savons que cette dimension constitue une dimension importante chez les enseignants et que leur regard est souvent dirigé vers cette dimension dans leur propre classe. Cette proportion pourrait s'expliquer par le fait que le déroulement est fluide dans les deux exemples de pratiques et que les élèves sont engagés cognitivement. Le pourcentage aurait peut-être été différent si la classe avait été désorganisée, par exemple. Nous croyons que l'intention d'écoute joue aussi un rôle important dans cette orientation des discussions. En effet, il est possible que les enseignants se soient gardés d'intervenir sur ces aspects malgré qu'ils les aient observés.

4.1.1.1.2. Rencontre 2

La deuxième rencontre faisait suite à la première capsule de formation sur la grammaire, en l'occurrence sur la phrase de base et les manipulations syntaxiques. L'intention d'écoute suggérée visait à analyser comment les élèves utilisent les manipulations syntaxiques et la phrase de base pour effectuer une analyse de phrase. L'exemple de pratique était tiré du site *Zoom sur l'expertise pédagogique* (no. 5211). Les échanges ont principalement porté, cette fois-ci, sur le raisonnement grammatical (62%), ce qui tend à confirmer qu'il est possible d'orienter le travail d'analyse: une intention d'écoute spécifique combinée à un exemple de pratique qui offre de nombreuses occasions d'observer le raisonnement grammatical tant chez les élèves que chez l'enseignant est susceptible d'avoir un effet sur la distribution des interventions selon les thèmes.

Figure 4

Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 2



Seul le groupe 3 présente une répartition différente de la distribution des interventions portant sur le raisonnement grammatical et les pratiques pédagogiques comme en fait foi le tableau XIV. Les autres thèmes (non représentés dans le tableau XIV) se répartissent de manière équivalente à la figure 4.

Tableau XIV

Thèmes selon les groupes - Rencontre 2

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Tous les groupes
Pratiques pédagogiques	10% (9/93)	20% (41/203)	37% (94/252)	26% (144/548)
Raisonnement grammatical	74% (69/93)	75% (153/203)	47% (117/252)	62% (339/548)

Le portrait de la participation du groupe 3 est différent de celui des deux premiers groupes. D'abord, le nombre d'interventions est plus élevé que dans les autres groupes. De plus, presque le quart de ces interventions ont concerné la mise en situation qui

consiste à partager les essais qui ont été tentés depuis le cercle précédent. Les échanges pédagogiques se sont retrouvés principalement dans cette séquence, ce qui peut expliquer le pourcentage plus élevé d'interventions sur les pratiques pédagogiques pour ce groupe (37%). Les autres groupes ont également témoigné de leurs propres expériences, mais dans une moins grande proportion. Enfin, la plupart des enseignants du groupe 3 connaissaient peu la nouvelle grammaire et les pratiques y étant associées³⁸. Leurs savoirs pédagogiques les ont possiblement guidés vers ce thème afin de pouvoir convoquer une certaine expertise. Cette hypothèse suggère aussi que le regard professionnel est basé sur l'expertise qu'un professionnel a d'un domaine; plus il maîtrise un sujet, plus il est en mesure d'observer et d'interpréter des éléments associés à ce domaine.

4.1.1.1.3. Rencontre 5

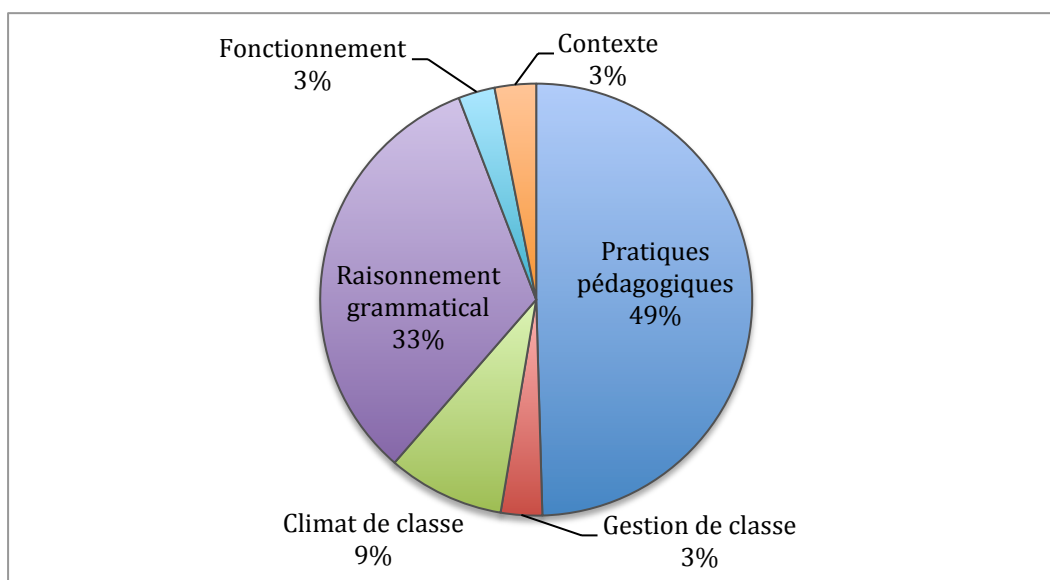
La cinquième rencontre a fait l'objet d'une première autoscopie, c'est-à-dire que chaque groupe a analysé un exemple de pratiques documenté dans la classe d'un des participants. Des raisons externes (panne d'électricité, enfant malade) ont fait en sorte que nous n'avons pas été en mesure de réaliser de capsule dans la classe d'un enseignant qui était pourtant volontaire dans le groupe 1. Ce groupe a donc analysé un exemple de pratique externe tiré de *Zoom sur l'expertise pédagogique* (no. 5210). Les deux autres groupes ont analysé une pratique provenant de la classe d'un pair. Pour un premier volontariat, les enseignants qui ont accepté de soumettre leur pratique n'ont pas voulu réaliser un nouveau tournage : ils ont plutôt choisi de rendre publique l'observation de pratiques en classe, effectuée en début d'année pour les fins de la recherche. L'intention d'écoute pour cet exemple de pratique voulait favoriser une intégration des concepts étudiés lors des trois capsules de formation sur la grammaire, offertes depuis le début de l'année. Nous avons donc demandé aux enseignants d'analyser comment les élèves et l'enseignant utilisent le métalangage et les manipulations syntaxiques pour vivre une

³⁸ Rappelons que nous n'avons pas administré de test pour mesurer les connaissances et les compétences des enseignants en grammaire. Cependant, nos observations en salle de classe (voir la section 4.2) et leur témoignage exprimé dans le questionnaire (voir la section 4.3) nous renseignent sur l'état de leurs connaissances.

activité de grammaire, sachant que les enseignants n'avaient pas encore reçu les formations à ce sujet au moment du tournage. Nous tenterons d'interpréter l'apport des autoscopies au chapitre suivant (section 5.2.2), mais nous dirons d'emblée que malgré qu'elles incommode les enseignants, ces pratiques internes au groupe semblent nécessaires et profitables au développement du regard professionnel, en particulier parce qu'elles incitent les enseignants à mettre en œuvre de nouvelles pratiques plus rapidement. Or, dans ce cas précis, aucun des exemples de pratiques ne pouvait remplir ce rôle de stimulant collectif.

Figure 5

Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 5



Néanmoins, encore une fois, les interventions portant sur les pratiques pédagogiques ont atteint un haut niveau d'occurrences (49%) de même que les interventions sur le raisonnement grammatical (33%).

Par exemple, cet échange provenant du groupe 1 qui concerne l'emploi d'un métalangage adéquat avec les élèves :

Q: Ben j'ai aimé sa question, qu'est-ce qui te fait réfléchir à mettre -ON au lieu de -ONS. Parce qu'il n'a pas pris le temps dans le fond de faire son analyse peut-être, c'est plus ça parce qu'un élève en

principe en 6ème année devrait connaître la terminaison de la première personne du pluriel. J'ai remarqué aussi qu'elle disait plus « trucs » que « manipulations ».

M-H : Ce serait quoi l'effet chez les élèves d'utiliser trucs plutôt que manipulation...?

Q: de trucs... tu les connais premièrement que c'est le remplacement, déplacement... en disant truc ça porte à confusion, c'est trop général.

M-H : Ok, E, qu'est-ce que t'en penses?...

E: Ben moi j'aurais tendance à utiliser plus manipulation parce que comme elle dit c'est plus général.

D: Je sais pas moi je prends le cerveau et je me dis, tout est classé dans le cerveau. Si je classe tout en « trucs », j'ai des trucs en maths, j'ai des trucs en français, j'ai des trucs partout, tandis que si je classe ça dans « manipulations syntaxiques » ben je sais que je connais les manipulations syntaxiques. Il me semble que plus c'est classé dans le cerveau plus c'est facilement accessible et le rappel se fait plus rapidement. Je sais pas.

Cet échange peut nous éclairer sur la valeur que semblent accorder les enseignants au renouvellement de leurs pratiques pédagogiques dans l'intégration de la grammaire actuelle. Ils font ici référence à des concepts pédagogiques (comme l'utilisation d'un métalangage adéquat) et ils prennent conscience de la raison pour laquelle ils modifieraient leurs pratiques en classe (*plus facilement accessible pour l'élève*).

Enfin, tel que le suggèrent Shulman et Shulman (2004), les savoirs et les pratiques doivent évoluer de manière simultanée. La répartition des interventions en deux pôles est, à cet égard, prometteuse.

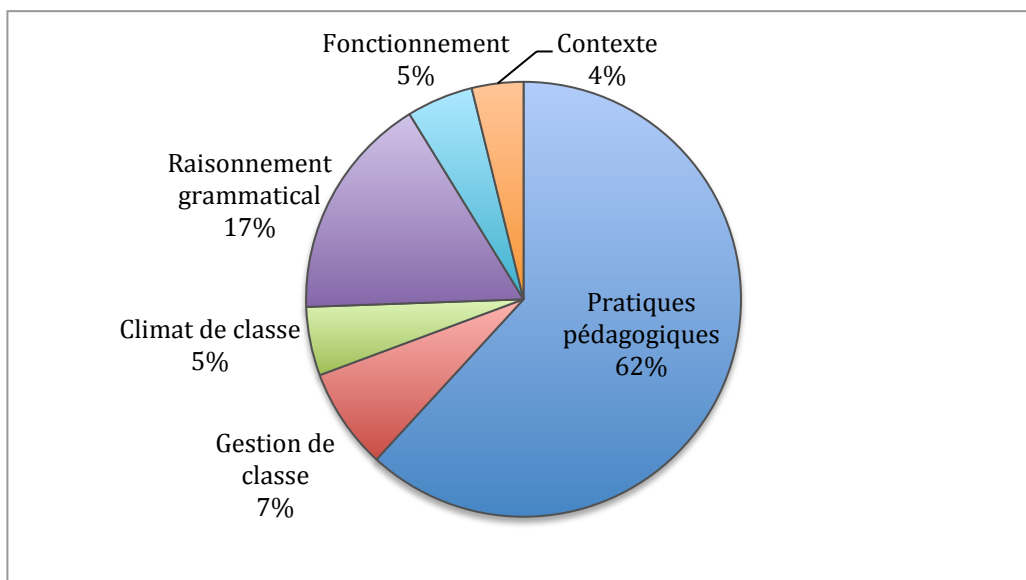
4.1.1.1.4. Rencontre 8

La rencontre 8 portait sur les exercices en grammaire actuelle qui rapprochent la tâche source (l'exercice) et la tâche cible (l'écriture). L'analyse de pratiques suivait une capsule de formation portant sur la grammaire du texte, les textes précurseurs (*Éducation Montérégie*). Nous avons aussi demandé aux enseignants de visionner à l'avance des exemples de pratiques sur les dictées innovantes, les analyses de phrases, etc. Nous avons tiré ces exemples du site *Zoom sur l'expertise pédagogique* (no. 2429,

2431, 5209, 5210). Nous avons aussi volontairement raccourci la portion analyse de pratiques du cercle pour consacrer du temps à la réalisation d'analyses de phrases présentant des difficultés grammaticales³⁹. Dans les groupes 1 et 2, les échanges analysés ont donc porté sur le souvenir qu'ont gardé les enseignants de certaines pratiques et les interventions peuvent donc porter sur différentes pratiques et non pas sur une seule comme c'est le cas pour les autres cercles. Le groupe 3 a, quant à lui, analysé la pratique de l'analyse de phrase (no. 5209). L'intention d'écoute de ce cercle visait donc à identifier des éléments clés des exercices efficaces en grammaire.

Figure 6

Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 8



Un exemple de pratique a suscité beaucoup de réactions de la part des enseignants (no. 5209) et il teinte à lui seul les échanges dans certains groupes. En effet, certains enseignants ont trouvé que l'analyse de phrase d'un enseignant était routinière, longue et difficile à mettre en place. Ce court extrait exprime l'opinion des enseignants au sujet de cet exemple de pratiques après l'intervention de l'animatrice :

³⁹ Cette analyse ne fait pas partie de la présente thèse. Nous avons cru important de mentionner ce fait pour amener le lecteur à comprendre la disparité des résultats du cercle 8 avec l'ensemble des autres analyses, entre autre à propos du nombre d'interventions.

M-H- Qu'est-ce qui est intéressant dans ce qu'il fait?

F- Ben le questionnement, l'échange, l'enfant va au tableau, les questions que les enfants se posent, la démarche de correction qui se fait, il modélise aussi. Les enfants savent, comme ils le font souvent ils savent ce qu'ils ont à faire. Mais c'était la longueur, on trouvait ça long. Ça finissait plus.

Dans un autre groupe, les mêmes raisons ont été évoquées pour témoigner de l'appréciation de cet exemple de pratique :

M - Moi j'ai bien aimé le fait que ce soit une routine. Il n'y a pas besoin de l'expliquer, ils savent ce qu'ils font, ça devient comme automatique, on écrit des phrases, c'est confortable comme activité. Puis plus ça va, plus ils sont confortables dans l'activité et plus ils se sentent à l'aise de se donner des défis. Comme il disait, il utilise du vocabulaire et des constructions phrases plus complexes au fur et à mesure que ça avance. Ce principe là j'aime bien.

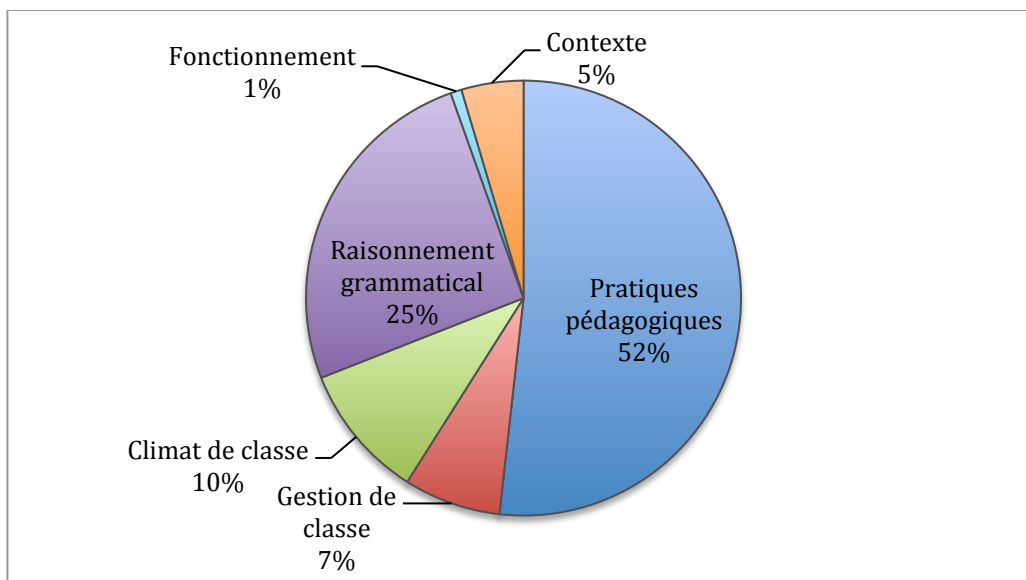
Comme le démontrent les extraits précédents, un même exemple de pratique peut susciter diverses réactions. L'animation doit permettre aux participants de réfléchir sur leurs premiers constats et les amener à les interpréter pour en dégager les composantes efficaces. Dans cette huitième rencontre, les interventions portant sur les pratiques pédagogiques ont dominé (62%), les interventions sur la gestion de classe ont augmenté (7%), alors que les interventions au sujet du raisonnement grammatical ont diminué (17%) par rapport aux rencontres précédentes, ce qui est en cohérence au regard de l'intention d'écoute.

4.1.1.1.5. Rencontre 9

En ce qui concerne la dernière et neuvième rencontre, l'analyse portait sur une autoscopie. Dans tous les groupes, les échanges ont porté principalement sur les pratiques pédagogiques (52%) et sur le raisonnement grammatical (25%) avec une augmentation de la proportion pour le climat de classe par rapport aux autres rencontres (10%).

Figure 7

Distribution des interventions par thèmes - Rencontre 9



Des disparités entre les groupes apparaissent plus importantes pour ce cercle comme en témoigne le tableau XV:

Tableau XV

Principaux thèmes abordés selon les groupes - Rencontre 9

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Tous les groupes
1- Pratiques pédagogiques	45% (114/253)	45% (126/283)	64% (198/310)	52% (438/846)
3- Climat de la classe	11% (29/253)	13% (38/283)	6% (18/310)	10% (85/846)
4- Raisonement grammatical	32% (82/253)	28% (80/283)	18% (54/310)	25% (216/846)

Les groupes 1 et 2 ont analysé des autoscopies de pratiques qui auraient obtenu un score élevé à notre analyse de pratiques (voir section 4.2). La proportion pratiques pédagogiques/raisonnement grammatical est sensiblement la même pour ces deux groupes (45% et 32% pour le groupe 1 et 45% et 28% pour le groupe 2). Nous voulons

aussi attirer l'attention du lecteur sur le fait que le groupe 2 a analysé un exemple de pratiques dans un groupe assez difficile sur le plan des comportements, ce qui a davantage orienté les échanges vers les pratiques pédagogiques (45%), certes, mais aussi sur le climat de la classe (13%). Des commentaires sur la gestion de classe auraient pu dominer, mais les enseignants ont abordé cet aspect en termes de climat de la classe. Pour nous, cela signifie que les enseignants ont analysé positivement le côté de la relation éducative et de l'engagement plutôt que les sanctions et les interventions disciplinaires qui auraient pu survenir dans cette classe⁴⁰. L'extrait suivant illustre nos propos :

Z- Je trouve qu'il y a de l'action!

P- Et ils sont juste 15!

M-H- Est-ce que tu mets ça sur la dictée coopérative ou sur la classe?

Z- Un peu des 2 je crois. L'activité qui est quand même, c'est la communication entre les élèves, puis elle questionne, puis autour encore d'autres élèves qui parlent ensemble. Moi, personnellement, je suis une personne qui a de la difficulté à me concentrer quand il y a du bruit. Des fois, mettons, j'aide des élèves, ça m'arrivait quand j'allais en classe plus régulièrement, j'avais des élèves autour : bon excuse-moi mais j'ai de la misère à me concentrer, fait que je la trouve vraiment bonne de continuer à questionner. Ou c'est peut-être l'effet du micro qui fait plus d'échos. Ici là... l'activité, moi, je trouve que c'est difficile de se concentrer.

P- Il y a quelque chose que j'ai pas fait là puis je l'ai fait la fois d'avant, puis après ça après m'être analysée moi-même, c'est vrai j'ai oublié de le dire, ça va peut-être régler le problème que j'ai à gérer, je leur avais dit, là faites attention vous êtes en équipes, j'ai fait une petite compétition, si tu cries la réponse, les autres équipes vont t'entendre, alors baissez le volume, je me suis dit que j'aurais moins de bruit et en plus eux ce n'est pas pour que ce soit silencieux qu'ils le font, c'est pour pas que l'autre équipe entende. Je n'ai pas dit ça au début puis c'est vrai que c'était plus fort que d'habitude.

Z- Ou l'effet du micro.

⁴⁰ Rappelons que notre méthodologie classe la gestion des comportements inadéquats dans la dimension « gestion de classe », de même que la gestion du temps, du matériel, de l'espace et des transitions (section 3.4.1.).

P- C'est pas silencieux...

M-H- Je pense que dans une dictée coopérative il y a toujours du bruit. Forcément c'est un travail d'équipe mais probablement que de donner une consigne, (ça aurait aidé).

P- Oui, je ne leur ai pas dit ça.

M-H- C'est intéressant parce que c'est un peu détourné. Il y a la compétition, tu dis parlez pas parce que ...

Z- C'est une très bonne idée.

M-H- Si t'avais juste dit on baisse le ton... (?)

P- Non ça aurait pas marché. Mais la chicane qui est arrivée c'est ça, c'est 2 élèves qui se sont dit: baisse donc le ton et l'autre l'a envoyé promener.

Quant au groupe 3, l'exemple de pratique présentait un premier essai de la dictée zéro faute et les commentaires ont porté principalement sur les pratiques pédagogiques (64%). Nous croyons que si la pratique avait été plus fluide, les enseignants du groupe auraient pu centrer leur attention sur le raisonnement des élèves, mais ils ont possiblement voulu aider leur collègue en analysant la conduite de la leçon, ce qui a fait grimper les interventions sur les pratiques pédagogiques comme peut en témoigner l'échange suivant :

M- Moi j'ai une petite observation sur avant qu'elle commence à donner la phrase, quand elle te dit qu'il y avait un maximum de cinq questions, la petite fille elle te dit, ben pourquoi? Elle avait comme eu peur. Elle a peur elle dit, oui mais moi si j'ai une question là-dessus? Ça l'a comme un peu déstabilisée de se dire, oh mais je pourrai pas vraiment poser les questions que j'ai envie de poser puis je vais peut-être faire des fautes à cause de cette restriction-là. Bien malgré moi.

L- Quand tu le fais, tu mettais pas de limites? puis il n'y a pas de problème sur les... (*nombreuses questions sur l'orthographe d'usage?*)

M - Oui je rencontre le même problème, je sais pas j'ai pas de solution.

L- Mais tu prends plus de temps sur l'orthographe d'usage?

M - Oui.

J- Mais moi à la fin de l'exercice, quand on a fini toutes nos questions je dis, si tu as besoin d'aller chercher un dictionnaire, tu y vas. Et là quant à moi ça règle cette partie-là.

Nous pourrions observer une tendance chez les enseignants à vouloir s'assurer que tout est conforme sur le plan pédagogique (voire du climat et de la gestion de la classe) avant de se pencher sur le raisonnement grammatical.

Pour conclure cette section au sujet de l'évolution des thèmes abordés par les enseignants, nous dirons que pour l'ensemble des cinq cercles pédagogiques analysés, nous pouvons voir que les interventions portant sur les pratiques pédagogiques ont dominé les rencontres, suivies par les commentaires sur le raisonnement grammatical. En effet, les enseignants interviennent sur les comportements observables de l'enseignant dans l'exemple de pratiques et ensuite sur l'utilisation de la grammaire par l'enseignant ou par les élèves (le métalangage, les manipulations utilisées, la représentation des concepts, etc.). Nous croyons que ce constat contribue à notre objectif de mieux comprendre l'évolution du travail d'analyse en lien avec le regard professionnel puisqu'il nous renseigne sur les éléments que discriminent les enseignants dans un exemple de pratique sur vidéo. Au sujet des fréquences, il est possible que les enseignants aient vu plus d'occasions d'exprimer leur expertise sur le plan pédagogique que sur le plan grammatical dans les exemples de pratiques. Il est aussi possible que les enseignants montrent une disponibilité à analyser le raisonnement grammatical lorsque la pratique pédagogique leur semble conforme à ce qu'ils en connaissent. Nous pouvons aussi soumettre l'hypothèse que les enseignants témoignent plus d'intérêt ou perçoivent plus de gains à ouvrir des échanges sur des enjeux pédagogiques, car cela pourrait leur apparaître plus facilement transférable ou encore répondre à des problématiques plus concrètes et visibles pour eux dans leur classe. Enfin, nos résultats montrent une grande variabilité d'une rencontre à une autre. Malgré que les enseignants respectent de manière générale l'intention d'écoute suggérée et qu'ils aient sensiblement tous analysé les mêmes exemples de pratiques, la distribution des interventions suggère que le cercle peut avoir un effet révélateur sur la vision et les savoirs des participants. Ainsi, les changements observés dans le travail d'analyse ne suivent pas d'évolution

chronologique, mais dépendent principalement des contenus abordés lors de chaque rencontre et de l'expertise des enseignants. Le fait que les groupes n'évoluent pas de la même manière en témoigne. Nous discuterons de cet aspect au chapitre suivant⁴¹.

4.1.1.2. Analyse du référent des interventions

Pour chacune des thématiques abordées dans le cercle pédagogique et analysées précédemment, nous avons procédé à une subdivision précisant le référent des interventions des participants, tant sur le plan pédagogique que grammatical. Rappelons que cette précision indique si le participant réfère à a- l'exemple de pratique analysée pour faire son intervention, b- sa propre pratique ou c- ses savoirs théoriques plus généraux. Nous croyons que cette analyse peut également nous informer sur ce qui est mobilisé par les participants à un cercle pédagogique et, par extension, sur la construction que ces échanges rendent possible sur le plan du regard professionnel, construction qui pourrait être observable également par la progression tout au long de l'année scolaire. Nous serons également attentive à la diversité observée entre les groupes, ce qui pourrait nous informer sur le rôle des connaissances antérieures des participants, surtout lorsque l'exemple observé est le même pour tous les groupes.

Nous commençons par analyser la thématique des pratiques pédagogiques avant de regarder les variations présentes quant au thème du raisonnement grammatical. Ainsi, le tableau XVI illustre les fluctuations du référent des interventions portant sur les pratiques pédagogiques selon les rencontres.

⁴¹ Voir la section 5.1.

Tableau XVI

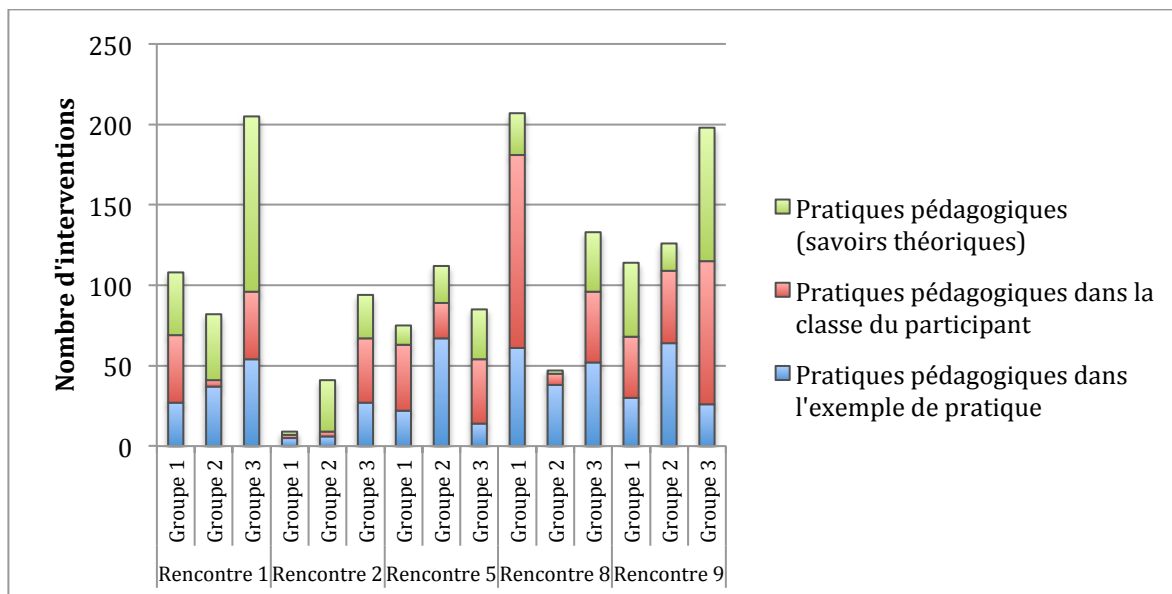
Référent des interventions sur les pratiques pédagogiques selon les groupes

Référent de l'intervention									
Pratiques pédagogiques	A- Exemple de pratique analysée			B- Pratique du participant			C- Savoirs théoriques (général)		
	Groupe			Groupe			Groupe		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Rencontre 1	25% (27/108)	45% (37/82)	26% (54/205)	39% (42/108)	5% (4/82)	21% (42/205)	36% (39/108)	50% (41/82)	53% (109/205)
Rencontre 2	56% (5/9)	15% (6/41)	29% (27/94)	22% (2/9)	7% (3/41)	42% (40/94)	22% (2/9)	78% (32/41)	29% (27/94)
Rencontre 5	29% (22/75)	60% (67/112)	17% (14/85)	55% (41/75)	20% (22/112)	47% (40/85)	16% (12/75)	20% (23/112)	36% (31/85)
Rencontre 8	29% (61/207)	81% (38/47)	39% (52/133)	58% (120/207)	15% (7/47)	33% (44/133)	13% (26/207)	4% (2/47)	28% (37/133)
Rencontre 9	26% (30/114)	51% (64/126)	13% (26/198)	33% (38/114)	36% (45/126)	45% (89/198)	41% (46/114)	13% (17/126)	42% (83/198)

La figure 8 illustre ces disparités entre les groupes. Elle réfère au tableau XVI. Nous avons opté pour présenter les données en termes de nombre plutôt que de pourcentage afin d'attirer l'attention sur la variation du nombre de commentaires selon les rencontres et pour chacun des groupes.

Figure 8

Évolution du référent des interventions sur les pratiques pédagogiques par rencontre et selon les groupes



Nous pouvons voir dans ces données une grande disparité entre les groupes concernant les proportions du référent des interventions par rencontre. Par exemple, au cours de la rencontre 1, le groupe 1 a réparti ses interventions de manière assez équilibrée, alors que les groupes 2 et 3 ont principalement basé leurs interventions autour de l'exemple de pratique et de leurs savoirs plus théoriques. De plus, la figure expose que chacune des rencontres montre une variation pour chacun des groupes dans le temps. Par exemple, la rencontre 2, portant sur l'analyse de l'emploi des manipulations syntaxiques, a suscité moins de commentaires pédagogiques référant à sa propre pratique que les autres cercles.

Aussi, de manière assez globale, nous pouvons voir augmenter peu à peu les interventions qui se réfèrent à la classe des participants. Ce constat peut nous amener à réfléchir sur le climat que les enseignants ont voulu instaurer dans les cercles et ce, dès le début de l'année. En effet, comme le suggère van Es (2007), des règles implicites sous-tendent les échanges et plutôt que d'entrer en conflit avec un collègue en étant trop précis dans l'expression de sa vision de la pédagogie, les enseignants peuvent se réfugier

dans des commentaires plus généraux qui peuvent s'appliquer à tout le monde et à personne à la fois, en l'occurrence l'exemple de pratique ou des savoirs plus théoriques sur le sujet.

Par exemple, l'enseignant C témoigne dès la première rencontre de pratiques pédagogiques tirées de sa propre classe. Son sentiment d'efficacité personnel semble fort et cela l'amène à prendre une posture de partage d'expertise :

C- Mais moi j'en aurais peut-être profité pour faire ressortir quelque chose à mes élèves. En fait, souvent, la langue française, pas toujours, mais souvent dans la langue française, quand il y a deux voyelles, la consonne va être doublée, alors que quand il y a une consonne une voyelle, ou deux consonnes ensemble, la consonne ne va pas être doublée. C'est une régularité qu'on peut observer la plupart du temps. J'essaierais de la passer à mes élèves avec ce mot-là et le mot fillette s'y porte aussi [sic]. C'est pas toujours vrai, on peut pas dire que c'est une régularité, mais en même temps, ça revient souvent. Des fois c'est un petit truc que je donne à mes élèves.

Pour certains autres enseignants, il a fallu attendre quelques cercles avant d'obtenir un tel témoignage. C'est le cas de l'enseignant B qui témoigne d'un essai à la rencontre 8 :

B- Moi celui que j'ai regardé c'est, on l'avait déjà vue, je crois, c'est celle qui fait un genre de dictée elle analyse une phrase. Moi j'ai aimé ça parce que je l'ai fait avec mes élèves après puis j'ai découvert qu'il y avait beaucoup de version dans les fautes, dans les mots.

M-H -C'est à dire, versions?

B - Par exemple, phénomène. J'ai demandé aux élèves comment ça s'écrit, est-ce qu'il y en a d'autres façon d'écrire? Ça va jusqu'à 8 !

A- C'est la phrase du jour.

Il est aussi possible de soumettre l'hypothèse que les enseignants intègrent de plus en plus de nouvelles pratiques à leur enseignement et qu'ils soient donc plus enclins à y faire référence.

Cette variation suggère aussi que les cercles laissent place au travail et à l'interprétation des participants. Les échanges, portant toutefois souvent sur les mêmes exemples de pratique, prennent des directions différentes et chaque groupe trouve sa dynamique. Ainsi, comme nous en avons déjà émis l'hypothèse, il est possible que les échanges soient

liés à l'expertise des enseignants. Malgré qu'une intention d'écoute soit proposée et que l'animateur veille au bon déroulement des échanges, une grande place est accordée aux participants; ce sont eux qui orientent les échanges selon ce qu'ils observent.

Un exemple provenant du groupe 3 illustre cette situation : à la première rencontre, lorsque les enseignants se discutent de l'utilité d'aider ou pas les élèves par la dictée zéro faute, l'enseignant M glisse la bonne stratégie de manière détournée à son collègue qui ne fait pas de manipulation syntaxique, montrant une meilleure connaissance de la grammaire actuelle que son collègue :

X1- Comme admettons : est-ce que tu t'es posé la bonne question pour trouver le sujet? Sans dire il faut que tu te poses la question « qui est-ce qui? », mais est-ce que tu t'es posé la bonne question pour trouver le sujet? Renvoyer par le questionnement.

G - Est-ce qu'on pourrait se servir du groupe et demander est-ce qu'il y a d'autres élèves qui pourraient poser la question sans donner la réponse? Et la personne pourrait dire : est-ce que le sujet est tous les garçons ou le garçon, peu importe. Et en donnant la réponse, l'autre peut faire son analyse aussi de...

M- Ben oui, de dire je suis dans le champ, je n'ai pas encadré par c'est... qui.

La référence à un savoir théorique semble permettre de préserver un climat socialement acceptable. Ce constat semble répondre en partie à notre question de recherche sur les effets du cercle pédagogique : les enseignants puisent à même leur expertise pour participer aux échanges, ce qui peut provoquer en eux un engagement suffisant pour transférer leurs apprentissages dans leur classe.

En ce qui concerne les interventions portant sur le raisonnement grammatical, le tableau XVII présente ces variations pour chacune des rencontres.

Tableau XVII

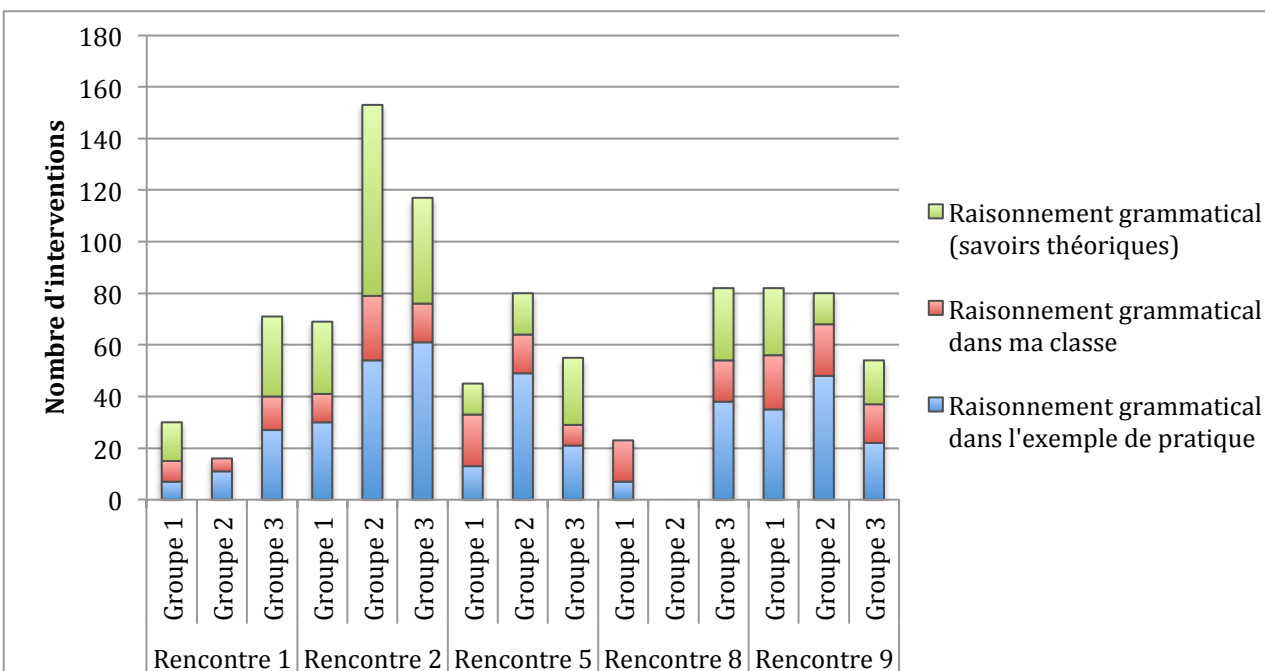
**Évolution du référent des interventions sur le raisonnement grammatical par
rencontre et selon les groupes**

Réfèrent de l'intervention									
Raisonnement grammatical	A- Exemple de pratique			B- Dans la classe du participant			C- Savoirs théoriques (général)		
	Groupe			Groupe			Groupe		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Rencontre 1	23% (7/30)	69% (11/16)	38% (27/71)	27% (8/30)	31% (5/16)	18% (13/71)	50% (15/30)	0%	44% (31/71)
Rencontre 2	43% (30/69)	35% (54/153)	52% (61/117)	16% (11/69)	16% (25/153)	13% (15/117)	41% (28/69)	49% (74/153)	35% (41/117)
Rencontre 5	29% (13/45)	61% (49/80)	38% (21/55)	44% (20/45)	19% (15/80)	15% (8/55)	27% (12/45)	20% (16/80)	47% (26/55)
Rencontre 8	30% (7/23)	0%	46% (38/82)	70% (16/23)	0%	20% (16/82)	0%	0%	34% (28/82)
Rencontre 9	43% (35/82)	60% (48/80)	41% (22/54)	25% (21/82)	25% (20/80)	28% (15/54)	32% (26/82)	15% (12/80)	31% (17/54)

La figure 9 illustre, en termes de nombre de commentaires, la variation dans le référent des interventions en ce qui concerne le raisonnement grammatical.

Figure 9

Évolution du référent des interventions sur le raisonnement grammatical selon les groupes



Par exemple, à la rencontre 8, très peu d'interventions ont été faites dans le groupe 1 et ceux-ci ont presque tous référé à la pratique du participant. Quant au groupe 2, aucune intervention n'a été émise lors de la rencontre 8 au sujet du raisonnement grammatical. À ce propos, seul le groupe 3 présente une répartition plus équilibrée de la base de ses commentaires lors de cette rencontre. Au sujet de la rencontre 2, nous pouvons constater que les enseignants semblent réellement en apprentissage de la grammaire actuelle puisque le référent des commentaires portant sur le raisonnement grammatical provient essentiellement de l'exemple de pratique (43%) ou d'une considération théorique (42%) plutôt que de sa classe (15%) et ce, pour les trois groupes.

Pour conclure cette section (4.1.1) portant sur l'analyse des thèmes abordés par les enseignants, nous pouvons constater que ces thèmes ont évolué au fil des rencontres. Les thèmes qui captent leur attention concernent principalement les pratiques pédagogiques et didactiques et le raisonnement grammatical, mais leur proportion varie

selon les intentions d'écoute, le moment de la rencontre, mais aussi selon les caractéristiques des groupes. Nous reviendrons sur cet aspect au chapitre suivant⁴².

Nous avons aussi constaté des disparités entre les groupes principalement au sujet du référent des interventions selon qu'elles provenaient de l'exemple de pratique, de la classe du participant ou d'une théorie générale. À cet égard, les trois groupes présentent des proportions différentes que nous avons analysées précédemment de manière isolée. Cependant, si nous portons un regard global sur tous les cercles, des disparités demeurent entre les groupes et il nous apparaît important d'y attirer l'attention du lecteur. Le tableau XVIII présente ces variations globales au sujet des pratiques pédagogiques et du raisonnement grammatical pour l'ensemble des cinq cercles analysés.

Tableau XVIII
Référent des interventions selon les groupes

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
1- Pratiques pédagogiques	A- EPV	28%	52%	24%
	B- La classe du participant	48%	20%	36%
	C- Savoirs théoriques	24%	28%	40%
4- Raisonnement grammatical	A- EPV	37%	49%	44%
	B- La classe du participant	30%	20%	18%
	C- Savoirs théoriques	33%	31%	38%

Concernant les pratiques pédagogiques, le groupe 1 a principalement référé ses commentaires à sa propre classe (48%), le groupe 2, des exemples de pratiques (52%) et le groupe 3 de la théorie (40%). Quant au raisonnement grammatical, les trois groupes ont principalement basé leurs interventions sur l'exemple de pratiques (37% pour le groupe 1, 49% pour le groupe 2 et 44% pour le groupe 3).

⁴² Voir la section 5.1.2.

Une évolution par groupe peut s'observer; chaque groupe est parti d'un point x pour évoluer vers un point y. Ainsi, une explication à cette évolution différente peut se trouver dans l'expertise des enseignants autant en pédagogie qu'en grammaire. Plus cette expertise se développe en classe, plus elle se manifeste tant dans les observations sur les exemples de pratiques que dans sa propre pratique, à laquelle on réfère plus aisément. Nous croyons qu'il est possible de lier les objets d'apprentissage que sont la grammaire ou les pratiques pédagogiques et la compétence en salle de classe pour expliquer les disparités entre les groupes. Ainsi, plus les pratiques pédagogiques semblent développées en classe ou plus le raisonnement grammatical y semble maîtrisé, plus cette expertise semble se manifester dans le cercle, en particulier dans la référence à ses propres pratiques.

Concrètement, le groupe 1 présente une moyenne un peu plus élevée⁴³ en grammaire que les deux autres groupes en lien avec les observations en salle de classe (82% comparativement à 78% pour le groupe 2 et 74% pour le groupe 3). Il s'agit aussi du groupe qui fait le plus référence à sa propre pratique en grammaire pour baser ses commentaires sur le raisonnement grammatical.

D'autre part, tout comme pour les pratiques pédagogiques, les groupes réagissent aux exemples de pratiques en fonction de leur aisance. À la rencontre 2, l'exemple de pratique ne correspond pas exactement à la démarche présentée par la formatrice : plutôt que d'analyser la phrase en débutant par le sujet, l'enseignante de l'exemple de pratique commence par identifier le verbe. Les trois groupes ont manifesté une réaction différente face à cette disparité. Dans le groupe 1, l'enseignant D observe et tente d'analyser : « On dirait, ben je me dis peut-être que je suis comme ça aussi mais on dirait que c'est décousu pour moi. Dans le sens que là elle a trouvé le verbe mais elle a pas trouvé vraiment le groupe prédicat. Après ça elle venait avec le groupe du nom du sujet mais là elle a pas trouvé les autres groupes, là elle a accordé son verbe... » Dans le groupe 2, c'est la surprise : « Comment ça ils commencent par le verbe ? » (Enseignant I) alors que dans le groupe 3, c'est la confusion :

⁴³ Cette analyse sera présentée dans la section 4.2.

J - Excuse moi mais c'est juste parce que j'essaie d'appliquer ce qu'elle nous a dit de faire.

H - Et c'est ce qu'elle ne fait pas. Elle ne fait pas ce que (la formatrice) nous a démontré ce matin. Elle commence par le verbe plutôt que par le groupe sujet.

On peut également faire l'hypothèse que les enseignants prennent de l'aisance à parler de leurs pratiques lorsqu'ils comprennent mieux les concepts ou encore ils arrivent plus facilement à établir des liens entre les exemples de pratique et leur propre classe. Ceux qui ont déjà intégré certaines pratiques proposées peuvent mieux témoigner de leurs essais à la lumière de ce qu'ils ont observé dans les exemples. À ce stade, ils ne sont plus en apprentissage, mais ils sont en train d'affiner par l'essai-erreur les apprentissages réalisés. Ils se sont déjà engagés dans le développement de leurs pratiques et ils ont obtenu des résultats qui les satisfont et qu'ils partagent. Ils analysent en comparant ce qu'ils font dans leur classe avec ce qu'ils voient dans l'exemple de pratique. Enfin, cela suggère que les enseignants ont développé leur regard professionnel et qu'ils observent plus de choses en lien avec les pratiques pédagogiques et le raisonnement grammatical au terme des cercles pédagogiques et que certains pourront porter ce regard en classe auprès de leurs élèves.

L'analyse du référent de l'intervention permet, selon nous, de mieux décrire le travail d'analyse en lien avec le regard professionnel parce qu'elle peut contribuer à révéler un niveau d'expertise chez les enseignants.

4.1.2. Évolution de la nature de la participation des enseignants

La seconde analyse qui retient notre attention pour répondre à notre question spécifique de recherche au sujet du travail d'analyse des enseignants en situation de cercle pédagogique consiste à observer la nature de leur participation au cours des échanges. Lorsqu'ils prennent la parole, comment le font-ils? À quel niveau se situe leur intervention? Notre analyse se base sur les modèles de Sherin et van Es (2005, 2009), Hiebert et al. (2007) et a été est bonifiée au cours du codage pour permettre d'identifier précisément le plus de cas de figures. Par exemple, nous avons subdivisé la catégorie

« observe » en deux sous-éléments : l'élève et l'enseignant. Nous pensons que cette division peut mieux nous informer sur le travail d'analyse des enseignants de même que sur le développement de leur regard professionnel. Bien que la grille de codage (en annexe 5) compte huit catégories, nous retiendrons uniquement les six dimensions les plus significatives de cette analyse. Nous mettons donc de côté l'attribution du succès d'une pratique à un facteur externe et les stratégies de participation en raison du nombre négligeable de ces interventions dans chacun des cercles. L'attribution de la réussite de la pratique à des facteurs externes a très peu été mentionnée, probablement en raison de la posture souhaitée lors de l'analyse des exemples de pratique. En effet, les enseignants n'étaient pas confrontés au fait qu'on veuille leur « imposer » une pratique, mais ils tentaient d'en discerner les éléments importants, ce qui a pu influencer leur discours. Aussi, la catégorie « stratégie de participation » visait à coder l'ensemble du matériel incluant les interventions très courtes (« oui, c'est ça », « C'est quelle année? », une blague, etc.) qui liaient la conversation, mais n'appartenaient pas à une autre catégorie associée à l'analyse. Les catégories retenues sont présentées dans le tableau XIX, accompagnées d'un exemple.

Tableau XIX

Grille de codage sur la nature de la participation

Nature de la participation		Exemple
1- Identifie l'intention d'apprentissage		Elle a des fautes dans le verbe? Oui. C'était pour repérer un verbe. C'était pas juste pour repérer, pour savoir qu'est-ce qui est quoi. C'était pour faire accorder. C'était ça, moi, mon objectif.
2-Observe	2.1. un aspect de l'apprentissage chez les élèves	C'est sûr qu'on est en fin d'année. Je sais pas quelles étaient ses étapes précédentes non plus, mais c'est parce qu'ils commencent tout de suite à trouver le groupe verbe.
	2.2. un aspect de la pratique pédagogique de l'enseignant	Elle a commencé avec une classe de mots on dirait, le verbe c'est la classe de mots puis après elle a trouvé la fonction groupe sujet.
3- Interprète le lien entre l'enseignement et l'apprentissage		Je dis ça parce que souvent, moi aussi je vais dire du remplacement, puis après ça leur parler de la pronominalisation, puis on dirait qu'ils mêlent un peu, c'est une nouvelle manipulation syntaxique.
4- Propose une innovation		Ben je sais pas c'est juste comme ça mais je pense que j'aurais pas envie de diriger. Je pense que j'aurais peut-être juste dit « est-ce que quelqu'un peut me trouver un groupe fonction » mais sans diriger.
5- Évalue		Moi je trouve que la phrase est ben trop longue. Ça n'a pas de bon sens! Un scripteur de 6e année ne va pas faire des phrases comme ça.
6- Conceptualise		Ben essayer d'expliquer que justement là le complément de phrase a été placé en début de phrase puis dans la phrase de base il peut se déplacer, il faudrait le remettre à son endroit de base.

Nous détaillons d'abord la nature de la participation à chacun des cercles, puis nous observons l'ensemble de l'évolution des cercles pour les trois groupes, tout en indiquant si des disparités survenaient entre les groupes. Nous rappelons que les interventions de l'animatrice ne font pas partie de l'analyse de ces données. Nous désirons également soulever le fait que dans le cadre du déroulement normal d'un cercle, nous nous attendons à ce que peu d'interventions portent sur l'intention d'apprentissage et sur l'innovation, puisqu'elles n'occupent qu'une petite place dans l'ensemble de l'analyse.

Aussi, au fur et à mesure que les rencontres se succèdent, nous nous attendons à de plus nombreuses observations et de plus nombreuses interprétations de ces dernières. Également, nous nous attendons à peu d'interventions qui évaluent l'exemple de pratiques, puisque l'animateur doit normalement les empêcher de survenir. Enfin, nous nous attendons à un nombre plus élevé d'interventions qui visent à conceptualiser quand les analyses de pratiques se déroulent après une capsule de formation.

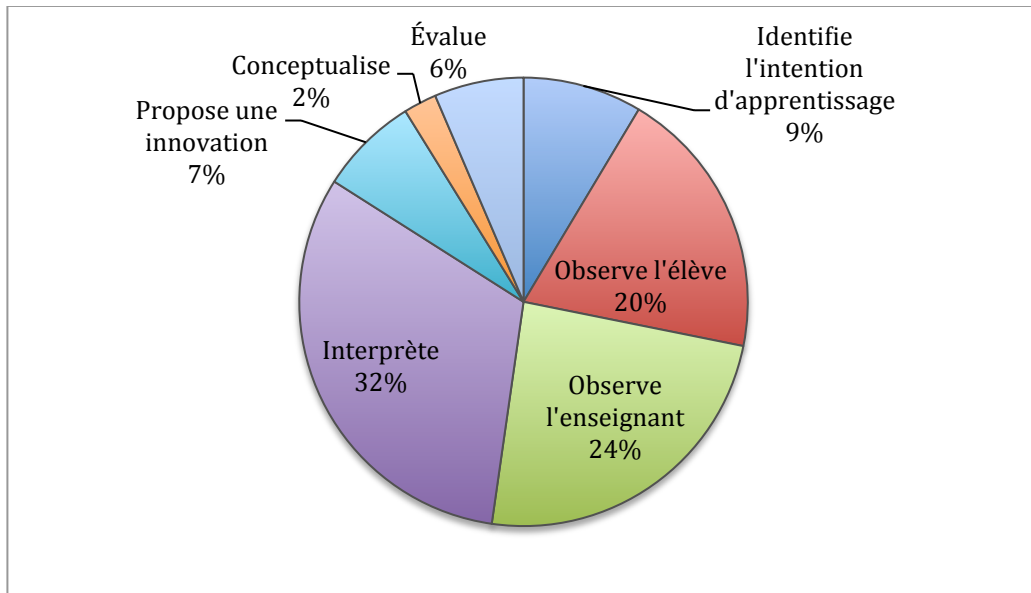
4.1.2.1. Rencontre 1

Au cours de la rencontre 1, les enseignants ont principalement fait des observations (20% au sujet des élèves et 25% au sujet des enseignants) et 32% des interventions portaient sur le travail d'interprétation du lien entre l'enseignement et l'apprentissage. Ces données se ressemblent dans chacun des trois groupes.

Les interventions au cours de la rencontre 1 se sont donc réparties comme l'indique la figure 10.

Figure 10

Nature de la participation – Rencontre 1



Rappelons que la première rencontre visait à présenter une pratique pédagogique (une dictée innovante) et à lancer le cercle, donc à familiariser les enseignants avec la formule du cercle pédagogique. À cet égard, les animateurs s'assuraient d'instaurer, dès cette rencontre, les règles qui visent à offrir un climat qui suscite la confiance et qui incite à la collaboration. Dès qu'un commentaire semblait évaluatif, l'animateur insistait pour qu'il soit reformulé de manière à soumettre une interprétation aux échanges. D'autre part, les enseignants savaient peu quoi regarder dans l'exemple de pratique et il a fallu dans certains groupes que les animateurs lancent des discussions sous forme de questions. Par exemple, l'extrait suivant montre comment les enseignants sont dirigés par l'animation.

M.-H. : Est-ce que jusqu'à présent, puisque c'est arrêté, vous avez des choses à dire, des observations?

Q. Ben... elle donne les consignes.

M.-H. : Qu'est-ce qui est important?

Q. C'est important de donner des consignes.

R. Ben, le respect des réponses des autres. (*Animateur acquiesce*) Ça permet aux enfants de réfléchir. Si on n'entend pas souffler tout plein de trucs, tout le monde a la capacité à réfléchir à sa réponse. Si on entend des réponses, c'est là que les enfants arrêtent de réfléchir car ça a déjà été dit tout haut.

Cet extrait indique que l'enseignant Q est intervenu en observant un aspect de l'enseignement (elle donne les consignes) alors que son collègue (enseignant R) est parvenu à interpréter le fait que la consigne permet à tous les enfants d'élaborer une réponse dans leur tête.

4.1.2.2. Rencontre 2

Au cours de la seconde rencontre, les enseignants devaient analyser comment les manipulations syntaxiques étaient utilisées dans l'exemple de pratique. Cette intention pourrait expliquer qu'il y ait un plus fort pourcentage concernant des observations (57%) que des interprétations (21%). De plus, les observations portant sur les élèves (et donc le processus d'apprentissage) sont plus nombreuses (39%) que celles orientées vers les pratiques des enseignants (18%). Puisque l'analyse de pratiques suivait une première capsule de formation, et que les enseignants ont conceptualisé dans un rapport de 10% (par rapport au 2% du cercle précédent), nous pouvons penser que la présence d'une formation avant le travail d'analyse pourrait accroître la visibilité de certains éléments dans un exemple de pratiques et ainsi le travail de conceptualisation. D'ailleurs, bien que le cercle pédagogique contribue à valoriser l'expertise que les enseignants possèdent déjà, l'analyse de la nature de la participation à ce cercle suggère que les échanges, la confrontation des idées, l'utilisation d'un métalangage sont de nature à favoriser le travail de conceptualisation. Il est donc possible de croire que les capsules de formation étroitement liées avec les analyses de pratiques viennent enrichir les savoirs dans un contexte qui favorise la mobilisation des concepts étudiés lors de la formation.

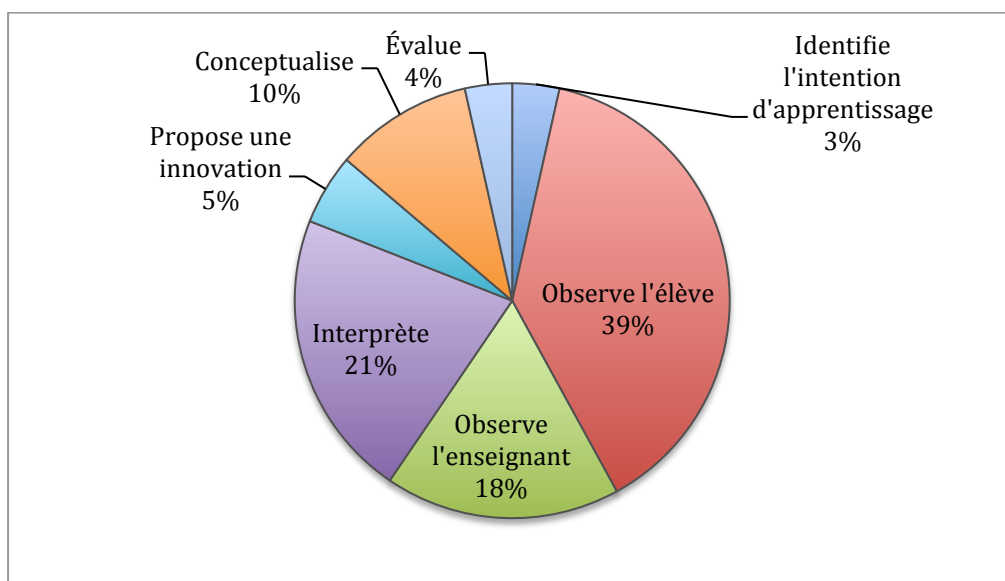
L'exemple suivant montre que l'enseignant L tente de recadrer mentalement le concept de phrase de base : « Moi tu vois je vais cheminer mais pour moi c'est encore une phrase de base que le groupe complément de phrase soit en début.... Oui mais c'est ça elle a dit

ça tout à l'heure mais ça va se clarifier au fur et à mesure qu'on va avoir des formations mais pour moi c'est encore une phrase de base ça fait que j'aurais pas de malaise à la présenter comme ça. »

Enfin, les résultats tirés de l'analyse de ce cercle suggèrent que les enseignants observent plus les interventions des élèves, et pourraient être plus à même de transférer cette habileté dans leur propre classe une fois de retour dans leur école.

Figure 11

Nature de la participation – Rencontre 2



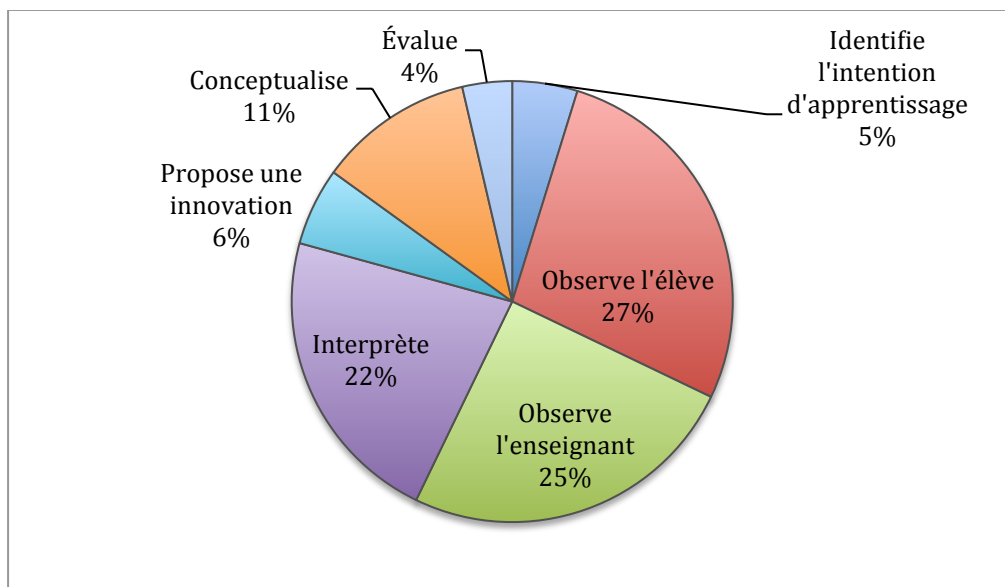
4.1.2.3. Rencontre 5

La cinquième rencontre proposait une première autoscopie à l'exception du groupe 1 qui a analysé une pratique externe pour les raisons énoncées précédemment⁴⁴. L'intention de cette rencontre visait à intégrer les concepts grammaticaux appris depuis le début de l'année. Plus orientée vers les pratiques pédagogiques, cette analyse de pratiques se reflète dans l'équilibre entre les observations de l'apprentissage (27%), les observations de l'enseignement (25%) et l'interprétation de ces observations (22%).

⁴⁴ Voir la section 4.1.1.1.3.

Figure 12

Nature de la participation - Rencontre 5



Cette rencontre montre une proportion de 11% d'interventions visant à conceptualiser. Voici un exemple de verbatim à la suite de l'autoscopie montrant des élèves qui fournissent deux manipulations pour identifier un verbe conjugué. L'enseignant J fait remarquer : « Mais en plus ça renforce notre idée que c'est vrai que c'est des manipulations qu'il faut faire, qu'il faut reconnaître, plus que d'aller dire un énoncé [mot d'action]. »

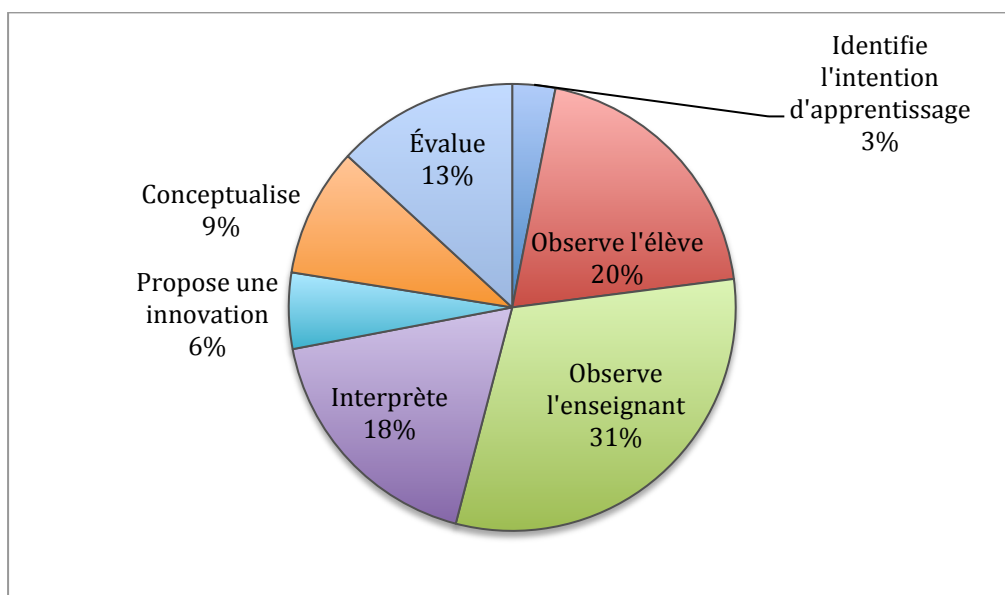
4.1.2.4. Rencontre 8

La rencontre 8 suivait une capsule de formation sur vidéo portant sur les textes précurseurs. L'analyse de pratiques qui suivait visait à analyser des exemples de pratiques visionnés dans la semaine précédant le cercle. Elle s'appuyait donc sur la mémoire que les enseignants avaient de plusieurs pratiques. Rappelons aussi qu'un exemple de pratique a suscité de vives réactions chez les enseignants (*Zoom sur l'expertise pédagogique*, no. 5209). En effet, la pratique d'un enseignant en a remis en question plusieurs, qui l'ont trouvée longue et répétitive. Les commentaires évaluatifs plus marqués en font foi (13%). Cependant, en partie grâce au support de l'animatrice,

les enseignants ont malgré tout pu conserver un certain équilibre entre les observations (20% et 31%) et les interprétations (18%).

Figure 13

Nature de la participation - Rencontre 8



L'extrait suivant montre un exemple de soutien offert par l'animation pour amener les enseignants à passer de l'évaluation à l'interprétation:

R. Mais je trouve que dans les exemples qu'on a vus, j'ai constaté que les élèves sont souvent en attente de ce qui se passe en avant. Ils sont pas tous actifs dans... On peut pas toujours le faire mais ça me préoccupe de plus en plus moi de vérifier puis de m'assurer que tous les élèves se sentent interpellés puis qu'ils sont pas dans l'attente que l'autre ait résolu son problème ou sa question. Tu sais je pense à des vidéos avec l'analyse de la phrase où l'enseignante est en avant puis que c'est long l'analyse puis qu'est-ce que t'en penses puis quelle manipulation t'aurais pu faire puis tatata. Toujours est-il que l'élève qui décide de pas brancher son cerveau ni vu ni connu parce qu'il n'est pas impliqué. S'il ne lève pas la main ou si on l'interpelle pas.

M-H- Ok. Est-ce qu'il y a certaines pratiques que vous avez vues qui interpellent chacun? T'étais obligé de brancher ton cerveau parce que sinon...

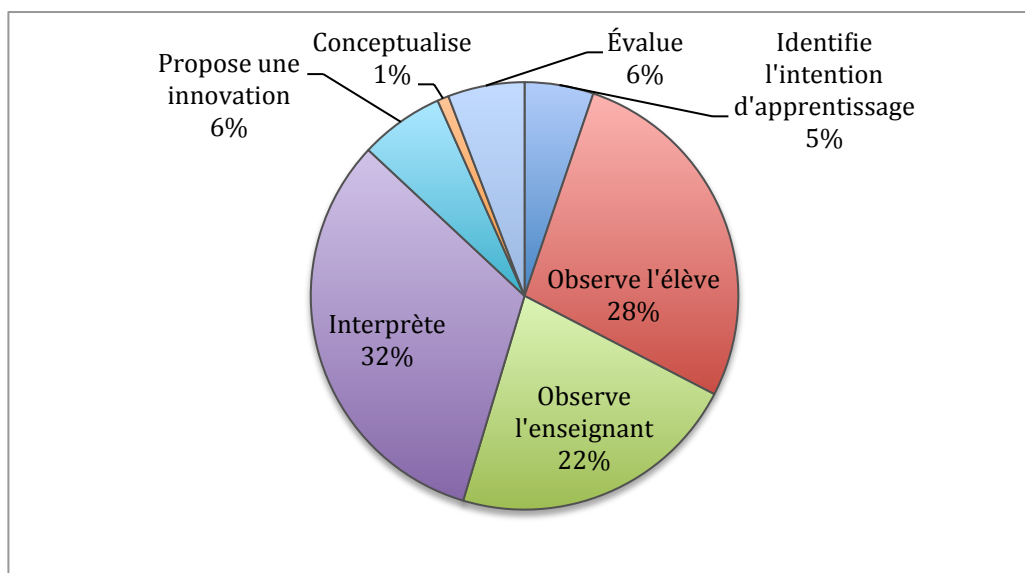
R- Ben la coopérative ! La dictée coopérative ! (...)

4.1.2.5. Rencontre 9

La dernière rencontre de l'année, la neuvième, présentait une autoscopie pour les trois groupes. Pour la première fois depuis la rencontre 1, qui était plus dirigée par l'animatrice, les enseignants ont proposé des interprétations dans une plus grande majorité de commentaires (32%) contre 28% pour l'observation des élèves et 22% pour l'observation de l'enseignant. Ces rapports sont vrais pour tous les groupes. Ces résultats suggèrent que le regard professionnel a évolué en profondeur dans la nature de la participation des enseignants : non seulement ceux-ci semblent observer plus d'éléments, mais ils semblent donner un sens à leurs observations. C'est ce que Sherin et van Es (2005, 2009) appellent « apprendre à discerner » (*learn to notice*).

Figure 14

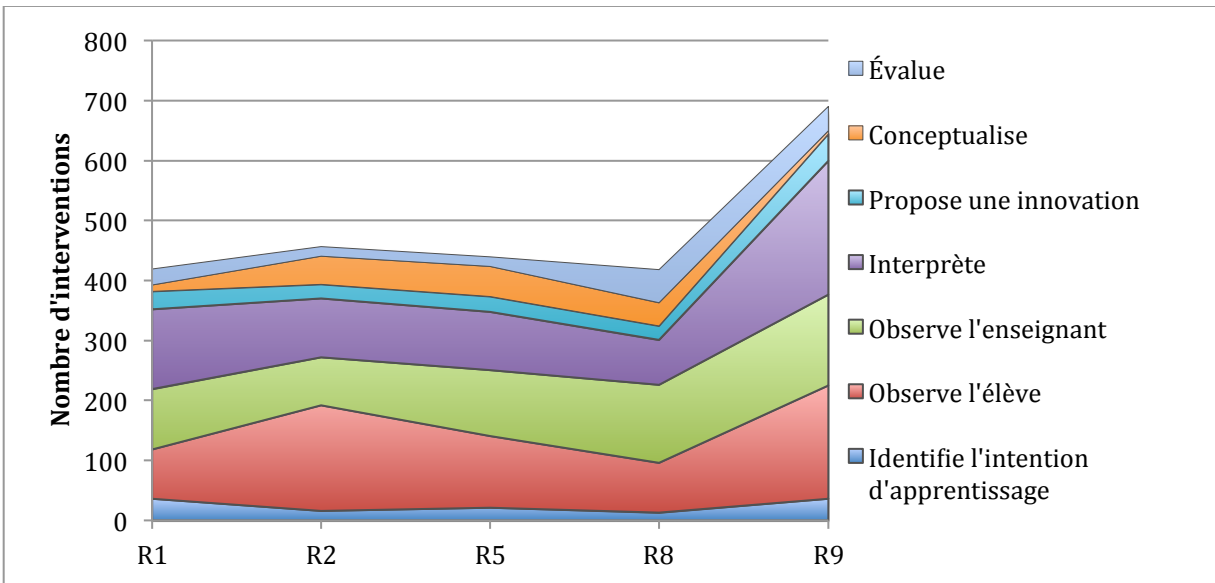
Nature de la participation - Rencontre 9



Si nous regardons l'évolution de toutes ces dimensions sur une année, il n'existe pas de variation linéaire apparente ou équivalente pour tous les groupes, mais l'évolution semble suivre les intentions d'écoute et les exemples de pratique analysés, les moments qui représentent des suites de formation et les moments qui sont strictement des analyses de pratiques. Autrement dit, la nature de la participation dépend beaucoup du contenu traité à la rencontre d'analyse.

Figure 15

Évolution de la nature de la participation



Les interventions qui portent sur les observations des élèves se situent principalement au moment d'une formation sur la grammaire et à la dernière rencontre (Rencontres 2 et 9). L'observation des enseignants ressort plus au moment des cercles portant sur des pratiques pédagogiques (rencontres 1, 5, 8 et 9) et l'interprétation demeure relativement stable au cours des rencontres, et fait un bond à la fin (rencontre 9). La conceptualisation est plus présente au moment des formations (rencontres 2, 5 et 8) et diminue vers la fin lorsque les enseignants semblent intégrer leurs apprentissages à leurs pratiques (rencontre 9).

Pour conclure cette section, nos résultats d'analyse indiquent que la nature de la participation semble liée au niveau d'expertise des enseignants en grammaire (comme cela sera démontré à la section 4.2). Plus ils en savent sur un sujet (par exemple, les pratiques pédagogiques et didactiques), plus leurs interventions seraient développées et ils seraient en mesure d'interpréter leurs observations. L'inverse serait aussi vrai : moins ils en savent, moins ils observent et moins ils interprètent (par exemple, sur le raisonnement grammatical). Par contre, ils auront tendance à conceptualiser davantage au cours de leurs interventions.

4.1.3. Évolution des dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique*

Parmi les modèles convoqués pour élaborer notre cadre théorique afin de mieux comprendre comment les enseignants analysent les exemples de pratiques, le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) s'avère central. Il suggère que pour qu'il y ait développement professionnel, quatre dimensions doivent évoluer simultanément. Ces dimensions, décrites en détail à la section 2.2.2.1., sont rappelées dans le tableau XX et illustrées par des exemples tirés des cercles:

Tableau XX

Grille de codage des dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique*

Dimensions	Exemples
1- Vision	Ce n'est pas péjoratif, je trouve, pour un élève de montrer qu'il a de la difficulté! dans ma classe, en tout cas, moi je valorise ça! Je leur dis que je trouve ça le fun que tu sois courageux de le dire que tu comprends pas.
2- Engagement	Moi je serais fière en tout cas que mes élèves soient capables de faire ça.
3- Savoirs	Quand il y a un complément, disons dans le prédicat quand il y a un verbe avec un complément ça devient un groupe?
4- Pratiques	Moi l'année dernière c'était des phrases d'élèves [qu'on analysait] puis cette année on les compose.

Nous avons donc tenté d'identifier laquelle de ces dimensions était en lien avec chacune des interventions dans le cadre du cercle afin de mieux comprendre comment les enseignants apprennent dans un contexte de cercle pédagogique. Nous rappelons que les commentaires de l'animatrice ont été exclus de ces résultats pour isoler le travail d'analyse des enseignants. Le tableau XXI met en lumière les données de cette analyse pour les cinq cercles analysés afin de bien mettre en lumière les variations.

Tableau XXI

Dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* par rencontre

	Rencontre 1	Rencontre 2	Rencontre 5	Rencontre 8	Rencontre 9
Vision	53% (294/556)	17% (91/527)	31% (164/538)	29% (160/546)	36% (301/845)
Engagement	3% (17/556)	4% (19/527)	1% (4/538)	7% (38/546)	3% (23/845)
Savoirs	9% (52/556)	55% (288/527)	24% (131/538)	12% (64/546)	15% (130/845)
Pratiques	35% (193/556)	24% (129/527)	44% (239/538)	52% (284/546)	46% (391/845)

Au cours de la rencontre 1, nous avons présenté une nouvelle pratique aux enseignants, une dictée innovante. Il apparaît que la vision sous-tend une majorité d'interventions (53%). Les pratiques arrivent en deuxième place, dans une proportion de 35% probablement puisqu'il s'agit d'une pratique pédagogique à analyser. Les trois groupes présentent une répartition semblable des interventions. Voici un exemple pertinent d'un enseignant qui explicite sa vision au sujet de sa posture et qui a ouvert un échange sur le sujet:

Moi je trouve aussi que c'est difficile de ... tu enseignes ou tu n'enseignes pas. Dans le sens que ... est-ce que c'est les élèves par eux-mêmes qui trouvent ou c'est toi qui l'apportes. Parce que moi, si je pars de l'idée que j'essaie d'enseigner par-dessus ça, tout de suite quand quelqu'un a dit c'est un adjectif, tout le monde a dit oui, emmitouflé c'est un adjectif, j'aurais dit oh! Attendez! Et finalement, en laissant aller, elle a comme lâché prise et participe passé est apparu. Moi j'ai été soulagée! Je trouve ça dur! Est-ce que tu intervies ou tu n'intervies pas?

À la deuxième rencontre, le cercle pédagogique suivait la première capsule de formation sur la grammaire et l'intention d'écoute portait sur l'usage des manipulations syntaxiques en contexte d'analyse de phrases. Il n'est donc pas étonnant de voir une grande majorité des commentaires appuyés sur les savoirs des enseignants du cercle (55%) comme l'illustre l'échange suivant :

D- Moi j'ai une question, tu sais quand il dit "cela se passe depuis ce matin les cuisiniers" il me semble que ça se dit plus ou moins bien.

M-H- Effectivement!

F- et E- c'est pour ça qu'elle l'a mis à la fin!

F- Elle le déplace là ensuite.

M-H- Pourquoi ça marche pas?

D- On n'a pas dit ce qu'il se passe avant de dire... dans le sens que l'action est pas faite avant de dire quand ça se passe. Je sais pas trop...

M-H- Ok là tu utilises des termes sémantiques pour expliquer. On va essayer d'y aller avec des termes syntaxiques. Pourquoi dans la structure ça marche pas?

D- Parce que dans la phrase de base, le groupe complément de phrase est à la fin.

M-H- Bravo! Donc dans l'ordre, l'ordre des mots, l'ordre des groupes dans la phrase de base est important (...)

À la cinquième rencontre, le groupe se réunissait pour une analyse de pratiques uniquement, sans formation au préalable. À l'exception du groupe 1, les enseignants ont été invités à analyser une autoscopie, donc une pratique d'un de leurs pairs. L'intention d'écoute, visant à intégrer les concepts de grammaire appris depuis le début des rencontres dans des pratiques pédagogiques, a donc soutenu l'analyse essentiellement sur les pratiques (44%) et la vision (31%). Les trois groupes sont intervenus sensiblement de la même manière entre ces deux dimensions. Nous soulignons ci-dessous un exemple d'intervention d'une enseignante du secondaire sur la dimension « pratiques » :

C: (...) moi je ne me sers même pas du *ne...pas* parce que ça ne marche pas. Ça ne marche pas les trois quarts du temps, ce n'est pas vrai que ça encadre tout le temps ton verbe parce que tu as souvent des temps composés et Dieu sait qu'on en a des temps composés! Alors moi je n'utilise même plus ça, j'utilise la conjugaison comme... elle l'a fait tout à l'heure, redire : je-tu-il... est-ce que tu es capable de le conjuguer et c'est comme ça qu'ils trouvent le verbe. Parce que le *ne...pas* ne marche pas dès que tu as un temps composé. Ce que tu peux faire, c'est de prendre ton temps composé, tu le transformes à un temps du présent, là ça fonctionne, tu le sais que c'est tout ton verbe. Et ça va fonctionner dans tous les cas sans le *ne... pas*. Alors c'est plus facile.

S: Tu parles plus de le conjuguer.

C: [Plus vieux], ils sont plus habiles et tu te retrouves plus souvent avec des cas qui ne fonctionnent pas.

M-H : Effectivement, c'est une bonne stratégie.

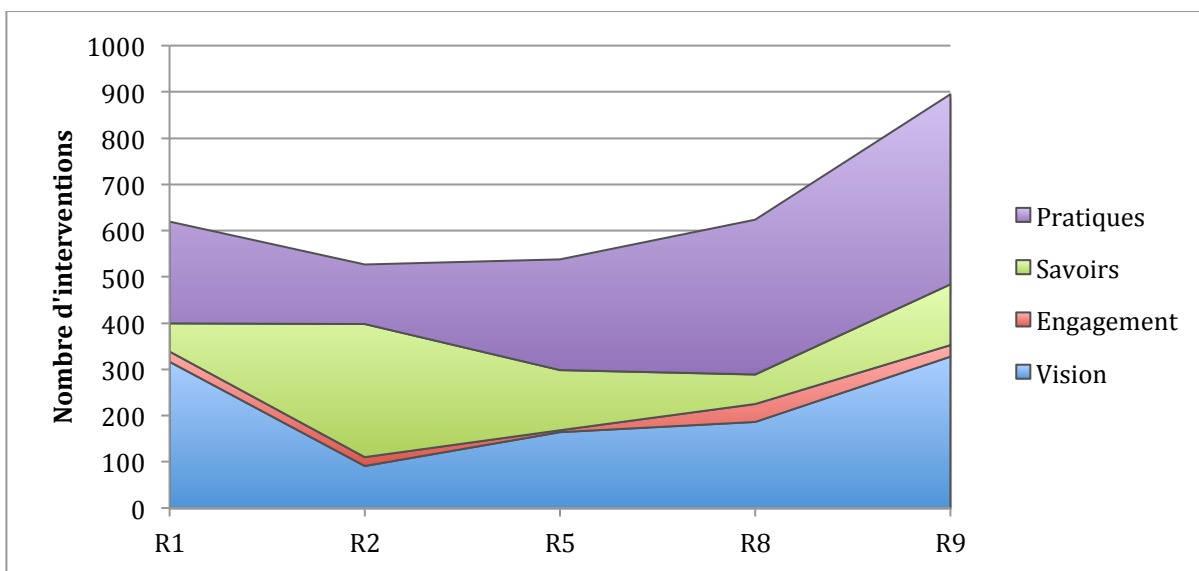
Un exemple de pratique présenté à la rencontre 8, nous l'avons évoqué précédemment, a suscité de vives réactions de la part des enseignants, tant positives que négatives. De plus, comme plusieurs pratiques avaient été soumises au préalable et que nous n'avons pas réécouté ensemble certains extraits, les groupes n'ont pas nécessairement parlé des mêmes exemples de pratiques. Néanmoins, la moyenne de tous les groupes (voir tableau XXI) montre que les enseignants ont parlé de leurs pratiques (52%) et de leur vision (29%) en majeure partie, ce qui continue de nous faire croire que le contenu traité au cercle influence la participation des enseignants. L'intention d'écoute de ce cercle visait à faire identifier les éléments susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves dans un contexte d'exercisation. Il apparaît normal que les pratiques soient au centre des échanges (52%) et que les enseignants évoquent leur vision à propos de l'efficacité de ces pratiques (29%).

Enfin, pour le dernier cercle, les enseignants étaient invités à analyser une autoscopie. Pour les trois groupes, les dimensions du modèle de développement professionnel dans une communauté de pratique caractérisent les échanges sensiblement de la même façon, avec des prédominances pour les pratiques (46%) et la vision (36%).

Si nous nous attardons à l'évolution des dimensions du modèle, nous pouvons constater pour l'ensemble des groupes une nette prédilection pour les pratiques et la vision dans le nombre des interventions des enseignants tel qu'illustré dans la figure 16:

Figure 16

Évolution des dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique*



Selon le moment de l'année, les savoirs ont aussi occupé une place importante (une analyse détaillée des cercles faisant suite à une capsule de formation – rencontres 2, 3 et 4 - pourrait sans doute confirmer ce fait). Or, de voir autant d'interventions soutenues par la vision des enseignants nous semble encourageant, malgré que les savoirs aient dominé la deuxième rencontre. En effet, Fullan (2007a) précise que la vision des enseignants est l'aspect le plus difficile à faire évoluer. Nous pouvons voir ici que le cercle semble faciliter le développement de la vision puisqu'elle occupe une grande place dans les interventions des enseignants, non pas en terme de proportion plus grande, mais dans la quantité d'interventions. Cette fréquence montre aussi que le cercle ne s'attarde pas qu'aux savoirs comme une formation plus traditionnelle le ferait; il laisse la place et rend visibles les autres dimensions nécessaires au développement professionnel (Shulman et Shulman, 2004). À cet effet, Guskey (2000) suggère que c'est la pratique qui

a une influence sur la vision des enseignants et non la transmission d'une vision ou de savoirs par un formateur.

Cependant, la très faible proportion de la dimension de l'engagement tout au long de l'année soulève un questionnement. Toutes les rencontres, à l'exception de la première, commençaient avec la même question : « qu'avez-vous tenté depuis la dernière fois? » Les enseignants étaient donc invités à partager leurs essais et à poser leurs questions. Nous avons cru que la dimension de l'engagement ressortirait dans cette portion du cercle, mais elle n'apparaît pas comme une dimension importante au profit des pratiques. Entre les rencontres, de manière informelle, les enseignants nous ont confié avoir fait des essais, avoir réfléchi, avoir revu leurs manières d'enseigner, mais ces commentaires, très privés, ne sont pas ressortis dans les échanges en groupes. En voici néanmoins un court exemple tiré de la rencontre 5 où l'enseignant G partage ses essais :

G- Cette semaine il y avait une critique et c'est sur les verbes que j'ai dit tu regardes tout en général mais mets vraiment l'accent sur les verbes. Encadre et tout.

L- Est-ce que tu fais des situations complètes ou tu y vas toujours par petits morceaux? Une situation d'écriture complète ou dans un projet où ils écrivent une lettre au complet ou c'est toujours des petites capsules d'écriture?

G- Ben là la critique c'était quand même une à deux pages.

L- Ok. Toi t'as des élèves en feu!

G- Mais j'y vais à tâtons avec les formations aussi, j'essaie.

L'enseignant G mentionne explicitement son engagement dans cet extrait : « *j'essaie* ».

Il est possible que, pour préserver un climat agréable dans le groupe, pour éviter un étalage ostentatoire de ses pratiques, personne n'ait voulu montrer de manière ouverte ses essais. Il est également possible de soulever l'hypothèse que s'engager dans un processus de développement de ses pratiques est anxiogène et qu'il n'est pas toujours

aussi facile de plonger qu'il n'y paraît. Nous discuterons de cet aspect au chapitre suivant⁴⁵.

4.1.4. Évolution de la profondeur des échanges

Selon van Es (2007), le contexte peut influencer les échanges auxquels les enseignants participent. En effet, selon que l'exemple de pratiques offre une « fenêtre » à la pensée de l'élève (ou pas), les enseignants ont plus ou moins la possibilité d'entrer en profondeur dans l'analyse interprétative et se replient donc sur des commentaires de surface. Nous avons voulu documenter l'évolution de cet aspect de la profondeur des échanges, toujours pour mieux comprendre l'évolution du travail d'analyse de pratiques sur vidéo d'enseignants au cours de cercles pédagogiques. Le tableau XXII rappelle et exemplifie les catégories de notre analyse des interventions :

⁴⁵ Voir la section 5.1.1.

Tableau XXII

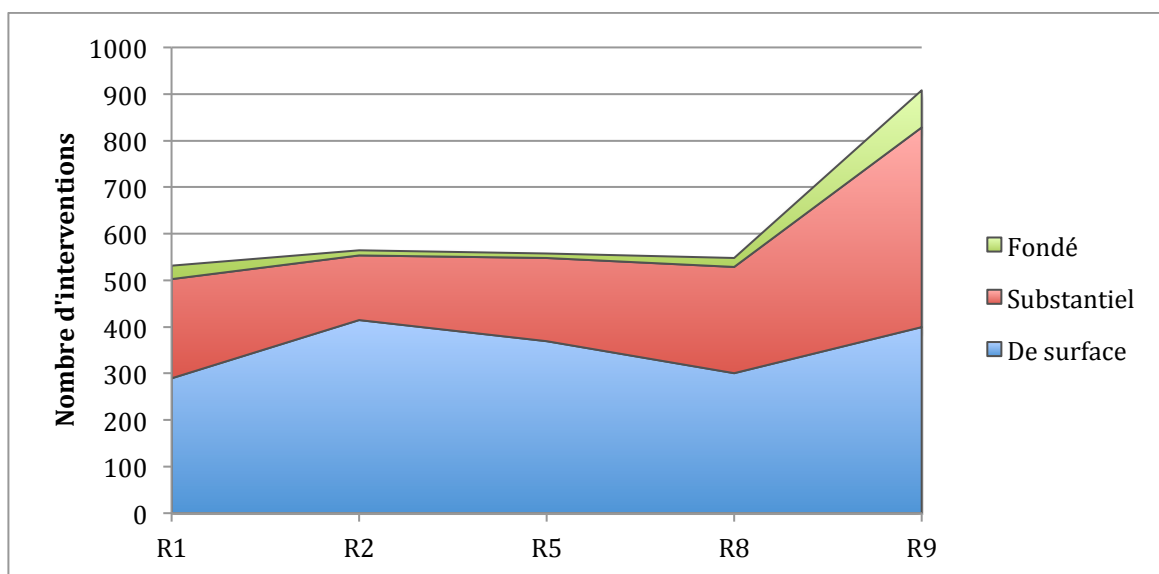
Grille de codage pour les catégories de la profondeur des échanges

Dimension	Exemple
De surface	Je te dirais que quand je repense aux 3 vidéos, celui que j'aimais le moins c'est celui-là. L'impression générale.
Substantielles (appuyées sur une preuve, dont l'exemple de pratique)	Moi j'ai bien aimé le fait que ce soit une routine. Il n'y a pas besoin de l'expliquer, ils savent ce qu'ils font, ça devient comme automatique, on écrit des phrases, c'est confortable comme activité. Puis plus ça va, plus ils sont confortables dans l'activité et plus ils se sentent à l'aise de se donner des défis. Comme il disait, il utilise du vocabulaire et des constructions phrases plus complexes au fur et à mesure que ça avance. Ce principe là j'aime bien.
Fondées sur un apport théorique	Il me semble que j'ai des souvenirs d'université qu'il faut d'abord réactiver les connaissances, on les fait parler et on part de là où ils sont rendus parce que sinon il y a trop de conflits cognitifs de dire ce que t'as appris mets ça de coté, je t'enseigne une nouvelle façon. Je me dis l'ancienne grammaire on l'a modifiée mais c'est pas complètement terrible, il y a sûrement du bon là-dedans.

Pour l'ensemble des groupes, nous constatons que les commentaires de surface dominent les échanges en début d'année (voir la figure 17), mais que les commentaires substantiels (429/908) augmentent au cours de l'année pour arriver à dépasser légèrement en nombre les commentaires de surface (400/908). Ainsi, lors du dernier cercle, 47% des interventions étaient substantielles contre 44% d'interventions de surface. Il en est de même pour les commentaires fondés qui sont plus nombreux en fin d'année (79/908 ou 9%) et ce, pour l'ensemble des groupes.

Figure 17

Évolution de la profondeur des échanges



La nature de la participation et la profondeur des interventions nous semblent être liées. En effet, plus les échanges demeurent du niveau de l'observation, plus les commentaires sont de surface (ex : cercle 2). À l'inverse, plus les échanges sont de nature interprétative, plus les interventions sont substantielles (ex : cercle 9). La comparaison avec la figure 15 permet de voir des rapprochements.

En ce qui concerne les commentaires fondés, le dernier cercle semble montrer une intégration des concepts et la référence à ceux-ci lors des prises de parole. Les enseignants ont non seulement été en mesure d'interpréter leurs observations, mais de les appuyer, ce qui peut témoigner de l'intégration de leurs apprentissages au cours de l'année.

Puisque les analyses ont montré une évolution quasi semblable d'un cercle à un autre et d'un groupe à un autre, nous présentons ci-dessous un tableau des résultats cumulatifs pour chacun des groupes de même que pour chacune des rencontres (tableau XXIII).

Tableau XXIII

Évolution de la profondeur des échanges par rencontre et selon les groupes

	Profondeur de l'intervention								
	A- De surface			B- Substantielle			C- Fondée		
	Groupe			Groupe			Groupe		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Rencontre 1	47% (62/133)	29% (39/135)	63% (213/341)	46% (61/133)	50% (68/135)	35% (121/341)	7% (10/133)	21% (28/135)	2% (7/341)
Rencontre 2	65% (60/93)	74% (152 /205)	76% (203/266)	34% (32/93)	24% (49/205)	21% (57/266)	1% (1/93)	2% (4/205)	2% (6/266)
Rencontre 5	43% (56/131)	67% (182/272)	71% (131/184)	54% (71/131)	21% (57/272)	28% (51/184)	3% (4/131)	12% (33/272)	1% (2/184)
Rencontre 8	61% (133/218)	58% (46/79)	49% (122/251)	34% (75/218)	42% (33/79)	48% (120/251)	5% (10/218)	0%	3% (9/251)
Rencontre 9	52% (131/253)	53% (150/285)	30% (199/360)	43% (108/253)	43% (122/285)	55% (199/360)	5% (14/253)	4% (13/285)	14% (52/360)

Le tableau XXIII indique quelques variations entre les groupes, principalement visibles lorsqu'un groupe fait des interventions plus fondées (rencontres 1, 5 et 9). Ceci nous indique que les tendances générales sont influencées par les différents groupes puisqu'il existe de grandes variations entre les groupes pour les mêmes rencontres. De plus, dans le groupe 1, un enseignant a fait neuf des dix interventions fondées à la première rencontre alors que les quatorze interventions de la dernière rencontre sont partagées entre quatre enseignants. Ceci montre une évolution pour certains participants qui parviennent à fonder leurs interventions dans le courant de l'année. Dans les deux autres groupes, la répartition plus équitable se maintient d'une rencontre à une autre, mais uniquement deux à trois enseignants par groupes font de telles interventions fondées.

Pour conclure cette section concernant les résultats sur l'évolution du travail d'analyse dans les cercles pédagogiques, nous dirons que l'analyse de cinq des neuf cercles a permis de constater une évolution variée, éclatée dans les quatre dimensions analysées : le thème des interventions, la nature de la participation, les dimensions du modèle de développement professionnel dans une communauté de pratique de même que la profondeur des échanges. Cette évolution, malgré qu'elle ne soit pas uniforme, correspond aux résultats attendus, compte tenu des recherches recensées dans le domaine (Sherin et van Es, 2005, 2007, Santagata, 2007, Colestock et Sherin, 2009). Elle nous permet de documenter l'évolution du regard professionnel des enseignants participant à un cercle en s'attardant à ce qui retient leur attention, la manière dont ils en parlent, les dimensions internes qui les préoccupent de même que le degré de profondeur avec lequel ils interviennent. Il nous a été possible de constater des liens entre ces dimensions : par exemple, les interventions du niveau de l'observation peuvent être liées à des commentaires de surface ou substantiels. Les interventions portant sur la pédagogie ont donné lieu à des observations sur les gestes pédagogiques et didactiques de l'enseignant ou des interprétations de la dimension « pratiques ». Les interventions sur le raisonnement grammatical sont souvent liées à la dimension des « savoirs », et de l'observation de l'apprentissage des élèves. La variabilité entre les groupes semble aussi indiquer que le cercle offre aux participants une grande place pour faire appel à l'expertise qu'ils ont développée. En permettant aux enseignants d'échanger sur ce qu'ils discernent dans les pratiques observées à partir de vidéos qui tentent de refléter la complexité des situations, le cercle laisse non seulement le droit de parole aux participants, mais leur offre aussi le choix de ce qu'ils veulent discuter et partager, probablement un thème qui leur est familier ou une compétence qu'ils maîtrisent individuellement. L'évolution non linéaire des analyses est probablement liée à la dynamique qui s'installe dans un groupe lorsque l'on rassemble des individus avec des caractéristiques si différentes. En rendant visibles toutes ces dimensions, le cercle permet également au formateur d'avoir accès aux représentations des enseignants et ainsi de mieux les accompagner dans la gestion du changement. Les formations plus

traditionnelles ne permettent pas un tel accès. Nous en discuterons dans le prochain chapitre⁴⁶.

4.2. Analyse des pratiques en classe

Notre recherche doctorale s'intéresse aux effets d'un cercle pédagogique sur les pratiques des enseignants en grammaire actuelle. Nous avons décrit l'évolution du regard professionnel des enseignants dans la section précédente afin de mieux comprendre comment le travail d'analyse se développe dans le cadre d'un dispositif de formation de type « cercle pédagogique ». Nous tentons maintenant de déterminer s'il y a eu évolution des pratiques pédagogiques en classe en grammaire. Dans le cadre des formations traditionnelles que nous avons l'habitude d'offrir, nous n'avions pas ou peu d'information sur le transfert que les enseignants effectuaient dans leur pratique. Nous avons donc voulu observer si la formation sur la grammaire intégrée au travail d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo pouvait faire évoluer les pratiques des enseignants en classe. Il s'agit de notre deuxième objectif de recherche.

Comme le prévoyait notre méthodologie, nous sommes allée à deux reprises dans la classe de 18 participants pour documenter sur vidéo une activité pédagogique en lien avec la grammaire. Les enseignants pouvaient choisir le thème et les intentions d'apprentissage de leur activité pédagogique, la seule contrainte étant que cette activité devait favoriser une forme d'interaction entre l'enseignant et les élèves.

Lors de l'analyse, nous avons cependant constaté les limites associées à cette manière de procéder. En effet, du fait que l'activité mise en œuvre par l'enseignant s'inscrive dans la continuité du cheminement de la classe, certains choix avaient pour effet de favoriser l'expression de certaines des pratiques encouragées par le cercle, tandis que d'autres choix avaient l'effet inverse. De plus, certaines pratiques documentées ne constituaient qu'un segment d'une activité plus large s'échelonnant sur plusieurs périodes. Dans les deux cas, cette contrainte pose une limite à ce qu'il est possible de dire sur les pratiques observées. Nous reviendrons sur les limites de la documentation des pratiques en classe,

⁴⁶ Voir la section 5.3.

mais nous tenions à attirer l'attention du lecteur sur cette contrainte avant la présentation des résultats.

Notre analyse a porté à la fois sur la dimension pédagogique et sur la dimension grammaticale des pratiques documentées sur vidéo. Pour permettre cette analyse, nous avons tout d'abord effectué une description narrative de chaque enregistrement. Puis, nous avons porté un jugement global sur l'ensemble de la pratique en utilisant une grille spécifique de critères pour chacune des deux dimensions. Rappelons que pour chaque critère, nous avons attribué un score en nous basant sur l'échelle de Likert présentée au tableau XXIV.

Tableau XXIV

Légende pour le codage des observations en classe

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Indicateur absent ou très peu présent et/ou très mal mené.	Indicateur peu présent et mené de manière maladroite.	Indicateur présent, mais mené de manière parfois maladroite.	Indicateur présent et généralement bien mené.	Indicateur très présent et mené de manière exemplaire.

Nos données ont été additionnées pour fournir un score sur 45 pour les pratiques pédagogiques et didactiques (9 items X une possibilité de 5 points) et sur 10 pour les pratiques en grammaire (2 items X une possibilité de 5 points) dans le but d'établir des comparaisons entre le début et la fin de l'année et entre les enseignants entre eux. Les sections 4.2.1 et 4.2.2 présentent plus en détail les grilles d'analyse.

4.2.1. Analyse des progrès sur le plan pédagogique

La grille de critères utilisée pour évaluer l'évolution de la dimension pédagogique comporte 9 critères présentés au tableau XXV. Nous avons porté un jugement global sur chacun de ces critères et nous avons attribué un score variant de 1 à 5 à l'aide de l'échelle

présentée au tableau XXIV. La somme de ces scores permet d'obtenir un score global sur 45 au début de la démarche et à la fin de la démarche.

Tableau XXV

Dimensions d'analyse pédagogique des pratiques en classe

1a- La place accordée aux interactions entre les élèves.

1b- La place accordée aux interactions entre l'enseignant et les élèves.

2- La place accordée aux représentations des élèves (valorisation du raisonnement des élèves).

3- La considération de l'erreur comme un outil de réflexion et d'apprentissage.

4- Le choix du matériau servant de base à l'activité (phrase ou texte) provenant d'un besoin observé chez les élèves.

5- Le questionnement utilisé à des fins de construction pour les élèves (valorisation de l'induction).

6- L'établissement d'un climat propice aux apprentissages.

7- Conduite de la leçon en trois temps: préparation, réalisation, conclusion.

8- L'explicitation du lien entre l'activité de grammaire et le transfert en écriture.

Rappelons que nos résultats reposent sur l'analyse de la pratique de 18 enseignants en classe régulière.

4.2.1.1. Analyse chez les enseignants

Le tableau XXVI indique les résultats obtenus à cette analyse pour chaque enseignant en début et en fin d'année (pré/post) :

Tableau XXVI
Analyse des pratiques pédagogiques

Enseignant	Interactions enseignant-élèves	Interactions entre les élèves	Représentations des élèves	Erreur comme outil de réflexion	Choix du matériel de base	Questionnement	Climat	Conduite en trois temps	Lien explicite avec l'écriture	Total (sur 45)
	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post	Pré/Post
A	5/5	2/5	5/5	5/5	3/5	5/5	5/5	4/4	1/2	35/41
B	4/4	1/1	3/3	3/3	1/1	3/3	2/2	1/1	1/1	19/19
C	5/3	4/1	5/2	5/2	5/2	5/2	5/2	1/4	1/2	36/20
D	5/4	4/1	3/4	4/5	5/4	3/4	4/4	4/5	5/5	37/36
E	4/5	4/2	3/4	3/4	1/4	3/4	4/5	3/5	1/3	26/36
F	3/4	1/4	3/5	2/3	1/3	3/3	3/3	3/3	1/1	20/29
G	5/4	5/5	3/4	4/5	4/4	3/5	5/5	4/4	3/4	36/41
H	4/4	5/3	1/2	1/2	4/4	1/2	2/3	2/3	4/4	24/27
I	3/5	2/1	4/3	4/2	4/1	2/3	3/4	4/4	4/1	30/23
J	5/5	2/2	4/3	3/3	3/3	2/2	3/2	2/4	2/5	26/29
K	4/5	4/1	3/5	4/4	1/1	3/5	3/5	2/4	1/1	25/31
L	5/5	4/4	5/5	5/4	3/3	4/4	3/4	3/3	4/3	36/35
M	5/5	4/1	3/4	4/4	1/2	4/4	4/4	2/2	1/4	28/30
N	5/5	1/1	3/4	4/5	3/3	3/4	5/5	3/2	2/2	29/31
O	2/5	3/2	3/4	2/4	1/1	2/4	3/4	2/4	1/1	19/29
P	5/5	2/2	5/4	4/4	1/3	5/4	5/5	3/3	5/5	35/35
Q	4/4	3/3	4/4	3/5	5/4	3/4	3/4	3/5	5/5	33/38
R	5/4	5/5	5/5	5/5	4/4	5/5	5/5	4/5	4/4	42/43
Moyenne	4,3/4,5	3,1/2,4	3,6/3,9	3,6/3,8	2,7/2,8	3,2/3,7	3,7/3,9	2,7/3,6	2,5/2,9	29,7/31,8

Comme le tableau XXVI l'indique, les scores totaux obtenus varient entre 19 et 42 au pré-test et entre 19 et 43 au post-test. Ces résultats suggèrent que 12 enseignants ont progressé, 4 enseignants ont régressé et 2 sont demeurés stables. Notons que nous avons basé notre qualification des progrès sur les chiffres tirés de nos analyses globales. Nous avons considéré un recul d'un seul point comme une régression. Une stabilité veut donc dire que le score est identique en début et en fin d'année.

Sur les 12 enseignants qui ont progressé, les gains varient entre 1 et 10 points. 3 enseignants atteignent un score de 40 et plus en fin d'année (enseignants A, G et R), ce que nous considérons comme d'excellentes pratiques pédagogiques et didactiques (deux

ont augmenté leur score de 5 et 6 points (A et G), un autre (R), d'un seul point, mais son score était déjà élevé). En outre, 3 enseignants ont augmenté leur score de 9 ou 10 points (enseignants E, F et O), passant de pratiques assez traditionnelles à des pratiques plus actives (scores de 26 à 36, de 20 à 29 et de 19 à 29). 4 enseignants ont progressé de 2 ou 3 points en conservant un score que nous considérons comme moyen (les enseignants H, J, M et N ont obtenu des scores de 27, 29, 30 et 31 en fin d'année). Deux enseignants ont progressé de 5 et 6 points (enseignants K et Q), conservant des pratiques que nous considérons comme assez bonnes (31 et 38 en fin d'année).

Quelques facteurs peuvent contribuer à expliquer la diminution observée chez les 4 enseignants qui ont régressé. D'abord, l'enseignant C obtenait un score de 36 en début d'année et a choisi, pour la leçon de fin d'année, de mettre en œuvre une activité dans laquelle un enseignement magistral était prédominant (score de 20). Les critères d'interaction se sont vu attribuer un score nettement inférieur de même que le questionnement et le climat qui étaient quasiment absents de la leçon et n'engageaient pas les élèves à construire leurs apprentissages.

L'enseignant L avait aussi obtenu un score de 36 en début d'année et a choisi une pratique plus traditionnelle pour la fin de l'année (score 35). Nous aurions pu aussi considérer ce léger recul comme une stagnation, mais comme nous avons eu aussi des scores parfaitement égaux, nous avons opté pour libeller cette évolution comme une régression.

Ces deux derniers enseignants (C et L) ont montré des pratiques plutôt traditionnelles en fin d'année, ce qui peut paraître étonnant compte tenu qu'ils avaient le choix de montrer ce qu'ils voulaient, n'étant pas contraints par une pratique imposée. Ont-ils eu peur de ne pas être à la hauteur des attentes? Ont-ils voulu éviter de se commettre? Est-ce que leur niveau d'engagement dans le développement de leurs pratiques ne leur permettait pas d'envisager une pratique plus innovante en contexte de tournage? Il est difficile de répondre à ces questions, surtout pour le premier enseignant qui, en début d'année, avait mené une dictée zéro faute de manière très habile. Quant au second, il a même été volontaire pour présenter une autoscopie, ce qui laisse supposer un engagement et une

ouverture. Cependant, l'enseignant L précise dans son questionnaire : « (...) lorsqu'on m'a filmé, j'étais plutôt stressé alors j'ai fait une leçon dans laquelle j'étais confortable plutôt que quelque chose d'innovateur » ce qui peut expliquer le conservatisme de sa pratique et la légère régression de son score (36 à 35).

Par ailleurs, l'enseignant I dont le score régresse aussi a fait l'essai d'une nouvelle pratique en fin d'année (exemple-oui/exemple-non) et son essai a eu un impact sur son rendement. Il semblait tellement concentré sur la démarche à suivre qu'il en a oublié les autres critères observés et qui étaient pourtant présents dans sa pratique en début d'année. Cette régression (score de 30 en début d'année à 23 en fin d'année) semble confirmer les propos de Garcia-Debanc (2009) qui indique que dans une situation d'apprentissage, deux systèmes coexistent chez un enseignant et en cas de difficulté (de surcharge cognitive), celui-ci se rabat sur celui qu'il connaît le mieux. Ce constat semble vrai tant pour la grammaire que pour les pratiques pédagogiques. Cette situation semble aussi donner raison à l'enseignant L qui a joué de prudence. Cependant, l'enseignant I s'est montré engagé à tenter de nouvelles pratiques, ce qui joue en sa faveur de manière globale.

Enfin, l'enseignant D a tenté un texte précurseur et les échanges entre les élèves ont peu eu lieu comparativement à sa pratique en début d'année, ce qui a fait descendre son score d'un point (tout de même assez élevé : 37-36).

Les deux enseignants qui ont vu leur score demeurer stable présentent des portraits différents. L'enseignant P a conservé un score de 35, ce qui représente pour nous un score relativement élevé. Quant à l'enseignant B, son très faible score (19) s'est maintenu en fin d'année. Ce dernier a pourtant tenté la dictée zéro faute, mais de manière très malhabile, tant au début qu'en fin d'année. En fait, nous pourrions inverser les deux pratiques sans distinction. Ce constat est étonnant quand on pense au nombre de rencontres et d'échanges tenus à ce sujet au cours de l'année. Cependant, sa participation minimale aux échanges lors des cercles pouvait laisser présager ce peu de transfert en classe.

Les enseignants du groupe 1 sont ceux qui se sont le plus améliorés (enseignants D-E-F-Q-R). Ils avaient une moyenne de 31,6 et ont augmenté globalement de 4,8 points pour terminer l'année avec un score moyen de 36,4 sur 45. Les enseignants du groupe 2 (A-B-C-I-N et P) ont globalement régressé de 2,5, passant d'un score de 30,6 à 28,1, ce que nous expliquons par le fait que deux des quatre enseignants qui ont régressé font partie de ce groupe (nous avons tenté d'expliquer ces régressions dans les pages précédentes). Enfin, les enseignants du groupe 3 (G-H-J-K-L-M et O) ont vu leur score de 27,7 en début d'année augmenter de 4 points pour atteindre 31,7. Ces progrès sont révélateurs puisqu'ils démontrent que les enseignants ont développé leurs pratiques selon les visées des capsules de formation. Nous pouvons y voir un effet positif du cercle pédagogique sur les pratiques des enseignants en classe.

Nous avons ajouté un item à la grille sans toutefois l'inclure dans notre score, n'étant pas de même nature que les autres : l'enseignant a tenté une pratique liée aux formations et aux cercles pédagogiques. Si on ne considérait que ce critère, on remarquerait que 72% des enseignants (13 enseignants sur 18) ont expérimenté des pratiques liées au cercle au moment des observations. Environ trois enseignants sur 4 ont donc transféré leur nouvel apprentissage dans leur pratique, ce qui peut témoigner de l'efficacité du cercle à soutenir un transfert dans les pratiques en classe. Nous aborderons cet aspect du transfert lié au cercle pédagogique à la section 5.3.

4.2.1.2. Analyse par indicateur

Toujours selon les données du tableau XXVI, l'item pédagogique ayant obtenu le score le plus élevé en début d'année a été la place accordée aux interactions entre les élèves et l'enseignant (moyenne de 4,3), suivi du climat propice aux apprentissages (moyenne de 3,7). Compte tenu que l'interaction était une condition pour le tournage, ce constat n'est pas surprenant.

L'item pédagogique le plus faible observé en début d'année a été l'explicitation du lien entre l'activité de grammaire et la situation d'écriture (moyenne de 2,5) suivi de deux items égaux : le choix du matériau de base sélectionné en fonction des besoins des élèves

et la conduite de la leçon en trois temps (moyenne de 2,7). Dans les deux derniers cas, ces dimensions ont peut-être été vécues ou planifiées, mais elles n'apparaissent pas dans les enregistrements sur vidéo de fin d'année avec lesquels nous travaillons. Nous avons donc dû coder ces indicateurs comme absents, mais ils étaient peut-être présents avant ou après notre travail de documentation. Comme nous l'avons déjà mentionné, ne considérer qu'une pratique isolée sans entretien avec l'enseignant constitue certainement une faiblesse de notre méthodologie.

En fin d'année, l'item pédagogique le plus fort est demeuré la place accordée aux interactions entre les élèves et l'enseignant (moyenne de 4,5) suivi de la considération des représentations des élèves et du climat propice aux apprentissages (moyenne de 3,9 pour les deux indicateurs). On peut aussi mentionner la prise en compte de l'erreur comme un outil d'apprentissage comme indicateur élevé en fin d'année (moyenne de 3,8). Les indicateurs qui semblaient déjà acquis par les enseignants se sont donc bonifiés au cours de l'année.

À l'opposé, en fin d'année, l'aspect pédagogique le plus faible a été la place des interactions entre les élèves (moyenne de 2,4) suivi du choix de matériel de base choisi en fonction des besoins des élèves (moyenne de 2,8). Il est possible qu'au moment du bilan, en fin d'année, les enseignants aient décidé de moins laisser les élèves interagir entre eux, au moment où ceux-ci arrivent à la pratique autonome. Quant au matériel de base, l'enseignant n'a peut-être pas nommé explicitement le besoin de travailler un concept, mais l'avait planifié en conséquence, donnée qui nous échappe possiblement.

En somme, tous les indicateurs ont connu une amélioration, sauf celui des interactions entre les élèves, qui a reculé. La formation de type cercle pédagogique, alliant des formations et des analyses de pratique, semble donc donner des résultats positifs sur l'évolution des pratiques pédagogiques en classe.

4.2.2. Analyse des progrès sur le plan grammatical

Comme nous l'avons fait pour l'analyse des pratiques pédagogiques en salle de classe, nous avons inclus, dans la description narrative des enregistrements, des items liés à la

grammaire, à savoir le métalangage et le raisonnement grammatical. Nous avons porté un jugement global en appréciant ces items sur la même échelle de 1 à 5 (voir le tableau XXVII). Tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre sur la méthodologie de recherche, nous avons aussi effectué une seconde analyse, plus détaillée, de plusieurs items en lien avec la grammaire. De manière plus spécifique, cette analyse permet de constater qu'à l'exception du résultat d'un enseignant, le jugement global correspond à l'analyse spécifique. La comparaison entre les deux semble donc montrer que le jugement global est relativement fiable.

Nous n'avons pas, dans notre recherche, soumis les enseignants à un examen de grammaire pour établir un portrait de leurs connaissances en grammaire. Nous avons choisi de faire porter nos observations sur l'usage des savoirs sur la grammaire en classe. Ceux-ci étant contextualisés, l'usage de ces savoirs nous donne une certaine information sur leur capacité à utiliser ces savoirs en contexte de classe, ce qui pourrait différer des savoirs plus théoriques qu'ils auraient en grammaire. De même, il a été impossible d'attribuer un score en grammaire à 3 des 18 enseignants (enseignants D, G et Q) en raison de la pratique choisie qui concernait la grammaire du texte (les textes précurseurs, la révision collective), nos items concernant principalement la grammaire de la phrase. Le tableau XXVII indique les scores pour chacun des enseignants :

Tableau XXVII**Analyse des pratiques en grammaire**

Enseignant	Métalangage utilisé	Raisonnement grammatical utilisé	Total sur 10
	Pré-test/Post-test	Pré-test/Post-test	Pré-test/Post-test
A	3/5	4/5	7/10
B	2/2	2/2	4/4
C	5/5	5/4	10/9
D	4/4	4	8
E	3/4	3/5	6/9
F	2/4	2/5	4/9
G	3	3	6
H	2/3	2/3	4/6
I	4/4	3/3	7/7
J	4/3	2/2	6/5
K	4/5	4/5	8/10
L	3/5	3/5	6/10
M	4/5	4/5	8/10
N	4/4	4/4	8/8
O	4/5	3/5	7/10
P	5/5	5/5	10/10
Q	4/5	4	8
R	4/5	5/5	9/10
Moyenne	3,5/4,3	3,4/4,2	7/8,5

De manière globale, le métalangage lié à la grammaire s'est amélioré de même que le raisonnement grammatical entre le début et la fin de l'année (moyenne de 7 à 8,5). Seulement trois enseignants ont obtenu un score moins élevé (entre 4 et 6) quant à l'amélioration de leur métalangage et de leur raisonnement grammatical (enseignants B, H et J). Dans un de ces cas (enseignant B), il s'agit du même enseignant qui n'a pas amélioré sa faible performance à l'analyse pédagogique. Les autres enseignants n'ayant pas fait preuve de progrès étaient déjà relativement compétents (enseignants I, N et P). Ces résultats suggèrent que la formation de type cercle pédagogique semble avoir un effet sur l'apprentissage de la grammaire chez les enseignants puisque les deux tiers des enseignants ayant participé aux cercles ont montré une progression dans la capacité à mobiliser leurs savoirs en grammaire.

En ce qui concerne les items plus spécifiques, les indicateurs montrent également de réels progrès dans les pratiques grammaticales en classe comme en témoigne le tableau XXVIII:

Tableau XXVIII
Analyse grammaticale détaillée

Catégories spécifiques⁴⁷	(PRÉ) sur 5	(POST) sur 5
L'enseignant utilise les manipulations syntaxiques	3,36	4,23
L'enseignant demande aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques	3,07	4,07
L'enseignant utilise les questions de type « qui est-ce qui? »*	2,5	1,71
L'enseignant demande aux élèves d'utiliser les questions de type « qui est-ce qui? »*	2,46	1,64
L'enseignant utilise le retour à la phrase de base pour analyser les phrases	4	4,54
L'enseignant demande aux élèves d'utiliser la phrase de base	4	4,3
L'enseignant utilise les manipulations dans le contexte de la phrase	3,8	3,76
L'enseignant utilise plusieurs manipulations	2,76	3,78
L'enseignant distingue les classes de mots et les fonctions dans la phrase	3,57	4,61
L'enseignant rectifie la confusion classe-fonction	3,8	4,57
L'enseignant analyse de la phrase aux mots	4	4,25
L'enseignant utilise le concept de récursivité	4,3	4,6
L'enseignant utilise les classes de mots en fonction de ses caractéristiques	4,1	4
L'enseignant utilise les classes de mots en fonction de la sémantique*	2,45	2,5
L'enseignant utilise les trucs pour distinguer les homophones*	3,2	4,25
L'enseignant utilise les classes de mots pour distinguer les homophones	3,5	3,25
Moyenne	3,4	3,7

Les enseignants utilisent davantage les manipulations syntaxiques (selon les scores moyens qui passent de 3,36 à 4,23) et demandent à leurs élèves de les utiliser (de 3,07 à

⁴⁷ Les catégories marquées d'un astérisque doivent diminuer pour montrer une amélioration.

4,07). Ils délaissent donc les questions (de type « qui est-ce qui? ») pour eux (de 2,5 à 1,71) et pour leurs élèves (de 2,46 à 1,64). Étonnamment, non seulement ils utilisent plus le retour à la phrase de base pour permettre l'analyse de phrases (moyenne plus élevée de 4 à 4,54), mais ils incitent aussi leurs élèves à le faire (moyenne de 4 à 4,33). Ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants utilisent possiblement eux-mêmes cette manipulation en début d'année pour modéliser la tâche jusqu'à ce que les élèves parviennent à réaliser cette manipulation de façon autonome. Les manipulations syntaxiques sont effectuées dans le contexte de la phrase (moyenne de 3,8 à 3,76) et plusieurs manipulations sont demandées aux élèves (moyenne de 2,76 à 3,78). Il y a donc plus de justification de la part des élèves. Les enseignants distinguent mieux les classes de mots des fonctions des groupes en fin d'année (moyenne de 3,57 à 4,61). Ils rectifient aussi davantage les mauvaises conceptions de leurs élèves en fin d'année (moyenne de 3,8 à 4,57). Les analyses de phrases sont faites de la phrase aux mots (et non l'inverse) (moyenne de 4 à 4,25) et les enseignants utilisent le concept de récursivité (moyenne de 4,3 à 4,6). Les classes de mots sont nommées en fonction de leur caractéristique syntaxique « donneurs-receveurs-invariables » (moyenne descendante mais élevée de 4,1 à 4), malgré que les définitions sémantiques demeurent présentes (surtout autour de la classe de l'adjectif: moyenne de 2,45 à 2,5). Enfin, ceux qui utilisent les homophones sont peu nombreux (4 enseignants), mais les « trucs » sont demeurés malgré qu'ils aient été nommés selon les classes de mots (3,2 à 4,25).

De manière générale, autant l'analyse globale que détaillée a montré un progrès chez les enseignants en lien avec l'acquisition et l'utilisation de la grammaire actuelle en classe. Bien que nous ayons été confrontée à des limites provenant de la documentation des pratiques sur vidéo, nous pouvons malgré tout constater un réel progrès chez les enseignants participant au cercle pédagogique et ce, au sujet de la presque totalité des dimensions analysées. De plus, nous voyons grâce à l'analyse spécifique que la grande majorité des volets se développe au cours de l'année.

Le groupe 1 a encore une fois obtenu le score le plus élevé avec une moyenne globale pour l'année de 8,26 sur 10. Son score est passé de 7,2 en début d'année à 9,3 en fin

d'année. Il est à noter que deux enseignants n'ont pas pu être évalués en fin d'année dans ce groupe et qu'il ne reste que trois enseignants pour établir le score final. Le groupe 2 est demeuré relativement stable et assez compétent entre le début et la fin de l'année avec une légère amélioration : 7,6 à 8 pour une moyenne globale de 7,83. Enfin, la meilleure progression provient du groupe 3. En effet, les enseignants sont partis d'une moyenne de 6,4 pour atteindre une moyenne de 8,5 en fin d'année pour un résultat global de 7,46. Ils étaient les plus faibles des trois groupes en début d'année et ils ont réalisé de bons progrès. Il est à noter que dans le groupe 3, 4 des 7 enseignants se sont vu attribuer un score de 10 lors de l'observation finale alors qu'un n'a pas pu être évalué en raison du choix de sa pratique. Les deux autres ont atteint un score de 5 et de 6, ce qui représente néanmoins un progrès dans leur cas. Bien que nous ne puissions pas établir de lien causal entre la participation au cercle pédagogique et les progrès en classe, en partie en raison de notre petit échantillon (18 enseignants) et de l'absence du groupe contrôle, nous pouvons néanmoins constater que les progrès touchent aux éléments abordés dans des capsules de formations et dans les exemples de pratiques sur vidéo. Nous avons fait référence à ces liens dans la section précédente à maintes reprises. Nous en discuterons plus amplement dans le chapitre 5⁴⁸ portant sur l'interprétation des résultats.

4.3 Apport du questionnaire pour appuyer les impressions de progrès

Tel qu'indiqué dans la méthodologie, nous avons conçu un questionnaire pour mieux connaître les perceptions des enseignants au sujet du cercle pédagogique⁴⁹. Ceux-ci l'ont complété individuellement et ont échangé collectivement sur ce sujet lors de la neuvième rencontre. Ils pouvaient ensuite bonifier leurs réponses personnelles à la lumière des échanges. Nous avons reçu 18 questionnaires dont celui de deux enseignants n'ayant pas fait l'objet d'observations en classe (nous les appellerons X et Y) et celui d'un orthopédagogue (Z). Nous rappelons dès cette introduction le biais possible du

⁴⁸ Voir la section 5.2.

⁴⁹ Nous rappelons au lecteur que le questionnaire se trouve en annexe 4.

questionnaire en raison d'une éventuelle désirabilité sociale de la part des participants. Cet outil méthodologique se veut donc un complément d'analyse plutôt qu'une base.

Malgré que les résultats de nos analyses en classe semblent montrer qu'il y a eu une évolution chez les enseignants, tant dans leur participation aux analyses de pratiques que dans leurs pratiques en classe, nous voulions savoir s'ils faisaient les mêmes constats au sujet des mêmes critères. Nous avons regroupé certaines questions pour faciliter la compréhension de ces critères. Nous leur avons d'abord demandé d'indiquer les pratiques qu'ils avaient transférées dans leur classe et celles qu'ils gardaient pour l'année suivante (questions 2, 5 et 7). Nous leur avons ensuite demandé d'évaluer l'évolution de leur regard professionnel (questions 3 et 4), puis d'indiquer ce qu'ils pensaient du dispositif de formation qu'est le cercle pédagogique (questions 10-11-12). Enfin, nous leur avons demandé de justifier leur préférence entre les exemples de pratiques externes et les autoscopies (question 8).

Le tableau XXIX indique le nombre d'enseignants qui ont indiqué avoir fait des essais d'une pratique pédagogique proposée lors du cercle. Les données ont été dénombrées lorsqu'elles ont été explicitement mentionnées. Un enseignant peut donc avoir fourni plusieurs réponses et un autre, aucune.

Tableau XXIX

Pratiques déclarées transférées

	Faisait déjà	Essayé cette année	Pour l'an prochain	Pas de transfert envisagé
Phrase dictée du jour	1	8	3	
Dictée zéro faute	2	6	1	
Questionnement des élèves		2	2	4
Classes de mots - phrase loufoque		6	4	1
Analyse de phrase fréquente	2	6	9	
Exemples-oui/exemples-non		11	4	
Dictée coopérative		6	5	1

Dans un premier temps, les enseignants ont indiqué les exemples de pratique qui les avaient inspirés et qu'ils avaient transférés dans leur pratique en classe. Si on se fie aux

questions 2 et 7, il apparaît que les enseignants ont tenté les dictées innovantes (phrase du jour et dictée zéro faute). 14 sur 18 disent les avoir mises en application dans leur classe pendant l'année et 4 les envisagent pour l'année suivante. Plusieurs ont aussi mentionné qu'ils avaient utilisé les exemples-oui/exemples-non (11 enseignants) et 4 anticipent tenter cette pratique pour une première fois l'année suivante. La pratique qui a suscité de l'intérêt, mais que les enseignants ont le plus reportée à l'année suivante reste celle de l'analyse de phrase pratiquée de manière régulière et fréquente (9 enseignants). La réponse à la question 7 ajoute à ce report qu'ils veulent principalement consolider ce qu'ils ont expérimenté l'année du cercle. L'activité des textes précurseurs revient aussi à quelques reprises dans les souhaits pour l'année suivant le cercle.

De manière plus descriptive (question 5), les enseignants ont répondu qu'ils avaient modifié une grande partie de leur métalangage en grammaire. De plus, ils disent avoir utilisé plus systématiquement les manipulations syntaxiques et la phrase de base pour travailler les analyses de phrase. Ils disent aussi avoir appris à distinguer les classes de mots par leurs caractéristiques (donneurs-receveurs-invariables). Ces données vont dans le sens de nos analyses en grammaire (section 4.2.2). Ils témoignent aussi des pratiques pédagogiques expérimentées: la dictée zéro faute, la dictée coopérative, les exemples-oui/exemples-non, les textes précurseurs, etc. Certains disent partir davantage des besoins de leurs élèves, rediriger les réponses aux questions vers les élèves plutôt que de s'attribuer toute la tâche plus théorique. Enfin, un enseignant a précisé qu'il travaille maintenant les notions grammaticales en les intégrant les unes aux autres plutôt que de les enseigner les unes à la suite des autres et de les réviser en fin d'année.

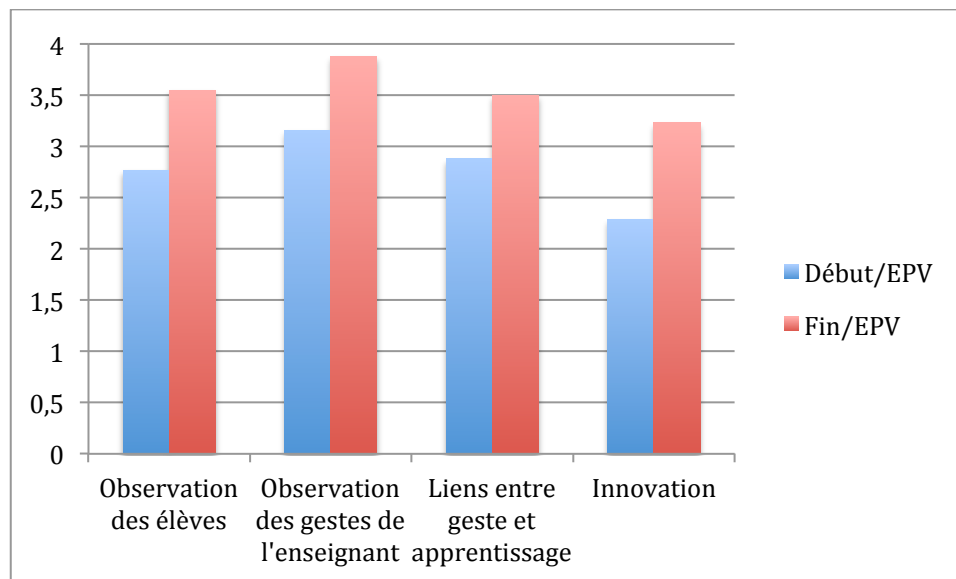
Le témoignage des enseignants semble corroborer nos observations en ce sens qu'ils disent généralement avoir à tout le moins fait un essai de certaines pratiques. Ces résultats semblent montrer que le processus de changement prend du temps et qu'il est fréquent de voir des essais reportés à une année ultérieure à la suite de formation de type « communauté d'apprentissage professionnel ». En effet, malgré que les changements s'opèrent généralement sur une période de deux ans, les essais de la

première année valent la peine (NSDC, 2009). L'avantage des réponses des enseignants au questionnaire se situe principalement dans ce sentiment de confiance et de maîtrise développée pour renouveler leurs pratiques en grammaire et dont ils témoignent. Par exemple, un enseignant indique : « Comme pour toutes les matières enseignées, si je comprends bien la matière je suis un meilleur pédagogue. Donc après avoir suivi cette formation je me sens un peu plus compétent pour enseigner la grammaire ». Un autre enseignant conclut : « J'ai appris que c'est complètement différent et qu'il faut se déprogrammer! J'ai appris qu'il faut faire des manipulations syntaxiques, que les questions qu'on pose aux élèves sont différentes. C'est pas facile car l'ancienne façon est celle qui arrive en premier! »

Dans un deuxième temps, au sujet de l'évolution de leur regard professionnel, les enseignants étaient invités à observer, à interpréter et à proposer des innovations dans le cadre des cercles pédagogiques. Ils le faisaient avec le support d'exemples de pratique sur vidéo. Aussi, nous leur avons demandé à la question 3 de se situer sur une échelle de 1 à 4 (1 étant pas du tout, 2 un peu, 3 moyennement et 4 beaucoup) au regard de la nature de leur participation. Nous avons établi une moyenne de leurs scores pour obtenir les graphiques suivants.

Figure 18

Perception de l'évolution du regard professionnel dans les exemples de pratique sur vidéo (EPV)



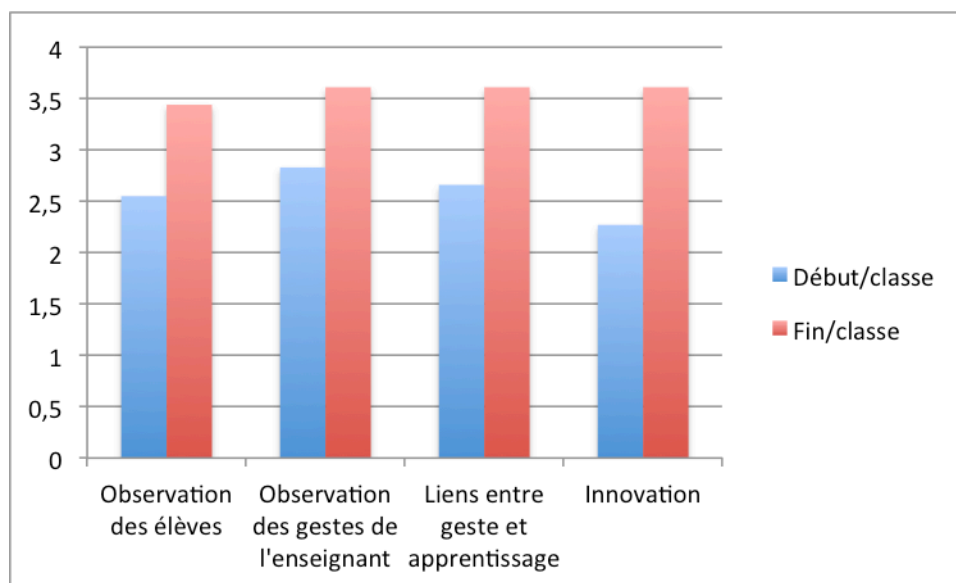
Les enseignants estiment que leur regard s'est développé pour chacune des quatre composantes. Ils disent mieux observer, mieux interpréter et proposer plus d'innovations en lien avec les exemples de pratique. La dimension de l'observation des élèves demeure moins élevée que l'observation des gestes de l'enseignant et ce, même en fin d'année. Nous croyons que ce regard développé vers les élèves dépend du contexte et de l'exemple de pratique. Il peut aussi être difficile d'apprendre de nouvelles pratiques tout en conservant un regard sur les apprentissages des élèves. La dimension la moins maîtrisée, toujours selon les perceptions des enseignants, demeure l'interprétation, ce que nos analyses ont aussi montré comme résultat (4.1.2).

Le questionnaire nous permet finalement de recueillir la perception des enseignants relativement à leur capacité à observer, à interpréter et à innover en classe. En effet, les pratiques en classe ne permettent pas de voir comment l'enseignant observe, interprète ou régule son enseignement dans une seule leçon, sans entretien avant ou après cette leçon. Il ne nous est donc pas possible de déterminer ce que l'enseignant observe, interprète ni ce qu'il est capable de proposer comme solutions originales à des problèmes analysés dans sa pratique.

Encore une fois, les enseignants expriment une amélioration perçue de leurs capacités à observer, à interpréter et à proposer des innovations. S'ils étaient plusieurs à s'attribuer des 1 et des 2 à ce qu'ils pensaient être en début d'année, ils ont tous exprimé des 3 et des 4 en fin d'année et ce, pour tous les critères. La quatrième dimension sur les innovations nous renseigne d'ailleurs sur l'éventail de pratiques que les enseignants ont reçu lors des formations et qu'ils se sentent en mesure d'intégrer à leur répertoire de pratiques pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Figure 19

Perception de l'évolution du regard professionnel en classe



D'une manière plus qualitative, à la question 4, les enseignants tendent à indiquer qu'ils sont plus attentifs en classe aux représentations des élèves, à leur démarche, à leur métalangage et à leur raisonnement. Un enseignant indique à ce sujet qu' « en début d'année, [son] objectif principal était surtout de réussir à capter l'intérêt de [ses] élèves et de le maintenir tout au long d'une leçon de grammaire. Au cours de l'année, [il] a essayé de répondre à des besoins plus spécifiques plutôt que de « passer » [son] programme ». De manière générale, ils disent poser plus de questions aux élèves, les mettre à l'avant-plan, les laisser manipuler plutôt que de prendre toute la place, comme le montrent nos observations (4.2). Ce faisant, ils ont plus d'occasions d'observer les

raisonnements et les stratégies des élèves. Enfin, un enseignant juge que sa planification plus ciblée lui permet de mieux observer ses élèves.

Donc, si les enseignants estiment qu'ils ont fait des progrès dans les analyses de pratique, ils jugent avoir fait de plus grands progrès dans leur classe. Pour bien mesurer cette progression, considérant le nombre de variables à prendre en considération, nous devons, dans le cadre de recherches ultérieures, documenter plus fréquemment les pratiques en classe pour obtenir un portrait plus fidèle de l'évolution. Aussi, nous croyons que le cercle a pu influencer la confiance des enseignants lors de la conduite d'une pratique. S'ils pratiquaient, par exemple, l'analyse de phrase en début d'année, ils le font toujours en fin d'année, mais avec une assurance renouvelée, ce qui peut avoir un effet sur le maintien de ces pratiques efficaces. Nous pouvons soumettre l'hypothèse que ce maintien suggère qu'ils ont observé des gains sur le plan des apprentissages de leurs élèves et par ricochet, sur l'efficacité de leur enseignement.

Dans un troisième temps, les enseignants témoignent aussi de leur perception de l'efficacité du dispositif (questions 10-11-12). De manière générale, ils parlent de la fréquence des rencontres (sur une année) permettant des apprentissages concrets, directement transférables en classe. Ils disent que ce type de dispositif de développement professionnel permet des essais réguliers et bien dosés de même que des échanges constructifs à chaque cercle. Ils disent qu'ils se sont sentis soutenus et trouvaient réponse à leurs questions. À cet égard, certains mentionnent l'avantage du petit groupe pour prendre sa place, le partage entre des enseignants d'autres écoles, le respect et la confiance mutuelle entre les participants. Ils ont aussi mentionné avoir appris en écoutant les réflexions des autres membres du cercle. Un enseignant a aussi souligné: « J'aime le fait que le cadre soit flexible et que les discussions puissent prendre différentes orientations ».

Dans un quatrième temps, les enseignants sont partagés quant à leur préférence au sujet des exemples de pratiques (externes ou autoscopies). Notons que les enseignants dans le groupe 1 ont tous indiqué qu'ils avaient préféré les autoscopies parce qu'ils pouvaient poser des questions et bénéficier du contexte et de l'intention pédagogique de leur

collègue. De plus, ils mentionnent que cela a contribué à tisser des liens entre eux. De leur côté, les enseignants du groupe 2 ont eu des réponses partagées à ce sujet. Cependant, lorsqu'ils ont parlé des autoscopies, ils en ont parlé en termes « d'analyse » et d'apprentissage plutôt que de critique ou de jugement. Un enseignant résume bien l'ensemble des réponses de ses collègues : « Je crois que les deux types de vidéos sont importantes. En effet, les vidéos provenant de nos collègues étaient plus près de ce que nous pourrions faire nous-mêmes en classe en introduisant une nouvelle pratique. Ils nous préviennent sur les pièges à éviter et nous donnent des idées de bons coups à faire. Les vidéos extérieures nous donnent une première vision de ce qu'est la nouvelle pratique concrètement.» Quant aux enseignants du groupe 3, ils ont tous inscrit qu'ils préféreraient les exemples de pratiques externes aux autoscopies, car ils sont « plus faciles à critiquer ». Un a écrit : « on est plus à l'aise de porter un jugement ». Selon nos données, ce groupe est celui qui, malgré un progrès de 4 points, avait les scores les plus faibles en début d'année (27,7 et 6,4). De plus, il est le groupe dont les interventions évaluatives ont été les plus fortes (4.1.2). D'autre part, ils ont aussi mentionné la nouveauté des pratiques externes qui permettaient de nouveaux apprentissages plutôt que des réinvestissements. Ces informations nous apprennent beaucoup sur la dynamique de chaque groupe de même que sur le climat qui a pu régner dans les rencontres. Nous y reviendrons au chapitre suivant⁵⁰.

Malgré que nous soyons contrainte par le fait que nous n'avons documenté qu'une seule activité pédagogique par classe, au début et à la fin du projet, les réponses au questionnaire nous informent sur l'évolution du sentiment de compétence des enseignants sur l'ensemble de l'année scolaire. Le dispositif mis en place n'a pas permis à tous les enseignants d'expérimenter l'ensemble des pratiques pendant l'année du projet. Certains indiquent vouloir reporter certaines expérimentations à la prochaine année scolaire, mais on peut se demander s'ils y parviendront sans le soutien du dispositif d'accompagnement. Ils prétextent souvent le manque de temps pour tout essayer de même que la quantité d'autres compétences à développer dans le programme.

⁵⁰ Voir la section 5.2.2.

À la suite de l'année d'expérimentation, nous avons revu certains enseignants dans le cadre de notre travail et ils indiquent, dans le cadre de nos conversations que les nouvelles pratiques se maintiennent, ce qui suggère que les enseignants ont développé un sentiment de compétence suffisant à l'égard de ces pratiques et qu'ils y voient un gain sur le plan des apprentissages des élèves. D'autres recherches seront cependant nécessaires pour pouvoir évaluer le niveau réel de maintien de même que l'intégration de nouvelles pratiques de manière autonome et la transposition chez les enseignants qui avaient reporté ce travail.

4.4. Synthèse

En conclusion, nos analyses ont permis d'observer l'évolution du travail d'analyse chez les enseignants dans le contexte des cercles pédagogiques ainsi que le développement de leurs pratiques pédagogiques et didactiques en classe de même qu'en grammaire actuelle. Plus précisément, nous avons analysé cinq des neuf rencontres des cercles pédagogiques au cours d'une année scolaire et nous avons réalisé deux observations des pratiques en classe, au début et à la fin du projet. Enfin, nous avons recueilli les perceptions des enseignants au sujet de leur participation au cercle pédagogique et du transfert dans leur pratique. Les résultats suggèrent que les enseignants diversifient les sujets qu'ils abordent au cours des analyses de pratiques selon leur expertise et les intentions d'écoute proposées, observent mieux les interactions en classe et les interprètent plus au fur et à mesure des rencontres et ce, de manière de plus en plus substantielle. Leurs propos sous-tendent principalement trois dimensions du *Modèle Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004), soient la vision, les savoirs et les pratiques. Le travail réalisé dans le cadre des cercles pédagogiques (capsules de formation et analyse de pratiques) semble soutenir la transposition de plusieurs pratiques jugées efficaces pour l'appropriation de la grammaire actuelle. À cet égard, les observations dans la classe, avant et après les cercles pédagogiques, suggèrent des progrès tant sur le plan des pratiques pédagogiques souhaitables en lien avec l'apprentissage de la grammaire que sur le plan des raisonnements grammaticaux et du métalangage propres à la grammaire actuelle.

L'analyse des questionnaires a aussi mis en évidence la perception positive qu'ont eue les enseignants de l'efficacité du dispositif du cercle pédagogique sur leurs pratiques. Ainsi, les progrès constatés sur les plans de la pédagogie et de la grammaire suggèrent que les formations de type cercle pédagogique produisent des effets positifs sur le développement des pratiques pédagogiques des enseignants en formation continue. Ils semblent permettre un transfert des apprentissages de la formation dans la pratique en classe. De plus, les analyses de pratique constituant les cercles pédagogiques semblent permettre aux enseignants de développer une acuité dans leur regard professionnel, ce qui semble aussi se transférer dans la classe.

5. Discussion

Notre recherche vise à mieux comprendre comment un cercle pédagogique peut contribuer au développement des pratiques des enseignants en grammaire actuelle, dans un contexte où l'on s'interroge de plus en plus sur la portée des formations courtes sur l'apprentissage professionnel (Fullan, 2007, NSDC, 2009). Au chapitre précédent, nous avons analysé la progression du travail d'analyse de pratiques sur vidéo dans le cadre de cinq des neuf cercles réalisés sur l'ensemble de l'année pour ensuite nous attarder aux changements observés dans les pratiques pédagogiques des enseignants en salle de classe, avant et après les capsules de formation incluses dans l'organisation du cercle pédagogique. Nous avons également étudié les perceptions des enseignants au sujet de leur évolution dans le groupe d'analyse de pratiques et dans leur propre classe au moyen qu'un questionnaire administré en fin d'année. Le présent chapitre vise à interpréter ces résultats dans le but de répondre à notre question générale de recherche et à nos deux questions spécifiques, soit :

1- Comment un cercle pédagogique qui se déploie sur l'ensemble d'une année scolaire, contribue-t-il au développement du regard professionnel et des pratiques pédagogiques des enseignants en grammaire actuelle ?

2- Quels sont les changements observés dans le travail d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo en lien avec le développement du regard professionnel chez les participants?

3- Quels sont les changements observés dans les pratiques pédagogiques des enseignants, en grammaire, en classe à diverses étapes du cercle pédagogique?

La discussion que nous proposons ici se compose de quatre principaux éléments qui visent à répondre principalement aux questions spécifiques de recherche. D'abord, nous nous attardons à ce que nous avons appris au sujet du dispositif de cercle pédagogique à travers l'expérience et les résultats analysés. Afin d'y parvenir, nous tentons de comprendre ce que nos résultats nous disent sur le dispositif d'apprentissage

professionnel qu'est le cercle pédagogique, notamment en ce qui a trait à la pluralité des résultats souvent observée. Par la suite, nous abordons le lien entre la participation des enseignants au cours des cercles pédagogiques et les progrès constatés dans leur classe. Plus précisément, nous avons voulu savoir s'il était possible d'identifier un ou plusieurs indicateurs permettant d'anticiper un plus haut niveau de transposition entre les observations réalisées dans le cadre du cercle pédagogique et les pratiques en classe. Autrement dit, existe-t-il un indicateur qui suggèrerait un plus haut niveau d'engagement de la part d'un participant à développer ses pratiques et qui permettrait d'anticiper une transposition en classe? Nous interprétons donc les résultats des différentes dimensions analysées dans le cadre des cercles pédagogiques⁵¹ telles que le thème abordé, la nature de la participation, les dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) ou encore la profondeur des échanges en lien avec les analyses des progrès en classe⁵². Nous discutons par la suite des particularités de l'autoscopie. En effet, cette pratique semble jouer un rôle stratégique dans l'évolution observée au cours des cercles et cette modalité pourrait nous permettre de répondre en partie à nos questions générale et spécifiques de recherche. Plus précisément, nous abordons le défi posé par cette pratique anxiogène qui semble pourtant jouer un rôle essentiel. Dans un troisième temps, nous interprétons les résultats relatifs aux observations en classe. Pour ce faire, nous tentons de dégager les apports d'une formation de type cercle pédagogique comparativement à une formation plus traditionnelle. Les réponses aux questionnaires⁵³ apportent un éclairage à ce sujet. Nous concluons enfin par les réponses à nos questions de recherche.

5.1. Diversité des dimensions contributives au développement de l'expertise

Tel que nous l'avons établi à la section 4.1., les résultats concernant le travail d'analyse dans le contexte d'un cercle pédagogique témoignent d'une grande pluralité dans le

⁵¹ Voir la section 4.1.

⁵² Voir la section 4.2.

⁵³ Voir la section 4.3.

cheminement des participants à la formation, tant dans la chronologie des cercles que dans le niveau ou la nature de la participation des différents groupes. Que suggère cette importante variabilité dans les résultats? Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer, dont l'équilibre entre les quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) et la particularité individuelle des parcours. Enfin, le niveau de développement du regard professionnel de chacun pourrait aussi contribuer à la diversité des résultats. Nous détaillons chacun de ces deux aspects dans les paragraphes suivants.

5.1.1. Équilibre dans l'autorégulation des dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004)

Le modèle de Shulman et Shulman (2004) stipule qu'il existe quatre dimensions interdépendantes qui doivent évoluer simultanément pour développer la pratique réflexive des enseignants. La vision, l'engagement dans le développement de son expertise pédagogique, les savoirs et les pratiques pédagogique et didactiques s'influencent dans le développement professionnel des enseignants, soutenus par une pratique réflexive. Tel que nous l'avons abordé dans notre problématique à la section 1.3., les formations offertes dans les commissions scolaires ne répondent généralement pas aux critères d'une formation professionnelle efficace énoncés dans le rapport américain sur le développement professionnel (NSDC, 2009). En effet, ces formations sont généralement de courte durée, bouclées en une rencontre, alors que la méta-analyse suggère qu'elles devraient plutôt compter un nombre d'heures élevé et s'étaler sur une période d'au moins neuf mois pour être efficaces sur les apprentissages des élèves. Elles visent principalement à outiller les enseignants et non pas spécifiquement à développer le regard sur l'apprentissage de leurs élèves. Elles répondent principalement à des besoins individuels plutôt que de s'appuyer sur les objectifs d'une équipe-école et leur formule conférence offre rarement les opportunités d'apprentissage requises pour construire des relations positives entre les enseignants. Les enseignants se considèrent parfois dans une posture de receveur et les conseillers pédagogiques, dans une posture

de «représentant». En amont de toute activité de formation, les conseillers pédagogiques doivent généralement convaincre les enseignants de la pertinence d'adopter de nouvelles pratiques pour accroître leur efficacité. Parfois prisonniers de ce contexte et de cette culture, ces derniers usent de stratégies d'argumentation et de persuasion pour tenter de convaincre les participants du bien-fondé, voire de la nécessité d'adopter de nouvelles pratiques et d'expérimenter ces pratiques proposées, faute de temps, faute de stratégies, faute de soutien organisationnel.

Lorsque nous avons proposé la formation de type cercle pédagogique aux enseignants, il nous a fallu expliquer en quoi elle consistait et nous avons senti une réticence à s'y engager. Les nombreux refus ou retraits précoces (un enseignant et trois équipes de 3^e cycle d'écoles différentes), avant ou immédiatement après la première rencontre, en témoignent. Il a fallu rassurer les participants. Les changements dans la conduite de la formation continue (toute l'année, sur plusieurs rencontres mensuelles, liées à la pratique et à l'apprentissage des élèves par les exemples de pratiques sur vidéo, liées à un contenu spécifique qu'est la grammaire et permettant des échanges entre les enseignants) ont provoqué une fragilité qui a rendu l'intervention plus délicate, notamment sur la prise de données en classe (observation) et sur l'exposition de ses propres pratiques à ses pairs. Il est en effet plus facile pour un enseignant de participer à une formation en se laissant le choix de transférer ou non certaines pratiques si celles proposées ne correspondent pas à sa vision. Pour qu'une expérimentation en classe advienne, il a fallu animer délicatement les cercles pour mettre en évidence les essais et les encourager. Il a fallu anticiper les difficultés éventuelles pour mieux soutenir les tentatives de transfert en classe. Il a fallu laisser aux enseignants une place qu'ils ont prise graduellement. D'un cercle à l'autre, les résultats ont donc varié en raison de l'évolution de leur vision, de l'acquisition de savoirs sur la grammaire, du développement progressif de certains gestes pédagogiques ainsi qu'une pratique réflexive de plus en plus féconde. Ces dimensions contribuent à expliquer l'engagement de chacun dans le cercle, dans leur classe et envers leurs collègues. D'un groupe à l'autre, les résultats ont varié pour les mêmes raisons : l'engagement dans le cercle, dans le transfert en classe et dans la dynamique du groupe.

Selon le modèle *Développement de professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004), une formation doit pouvoir soutenir la pratique réflexive afin de permettre aux enseignants d'exercer une autorégulation sur leur développement professionnel et d'espérer susciter une transposition en classe. Nous pensons que cet élément d'analyse pourrait avoir une influence sur la diversité des résultats puisque chaque participant et, par extension, chaque groupe ne partent pas du même point *pour chacune* de ces dimensions. Le cas de l'enseignant J constitue un exemple illustrant nos propos. En effet, cet enseignant a répété à plusieurs reprises, durant tous les cercles analysés au sujet des interactions discutées : « Mais c'est pas simple [d'écrire une phrase, d'écrire un texte, de réviser, de se corriger], c'est pas simple! » Le constat de la difficulté d'écrire situe cet enseignant à la prise de conscience que l'écriture représente une tâche complexe. Sa vision, même à la fin des rencontres, se situe dans la prise de conscience qu'il faut agir efficacement dans l'enseignement de la grammaire. Pour plusieurs autres participants, cette vision était présente dès le début des rencontres et ce stade a été dépassé. Leurs réflexions se sont alors portées sur une autre dimension, comme les savoirs ou les pratiques. Il a fallu soutenir les avancées individuellement, tout en tentant de conserver une cohésion au sein de chaque groupe. Le contexte de formation du dispositif permet cette différenciation pédagogique. En effet, la durée de la formation, sur une année scolaire, nous a permis, dans la mesure du possible, de soutenir à tour de rôle les avancées dans les différentes dimensions selon le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique*, quitte à devoir revenir en arrière pour des éléments moins bien intégrés. Cependant, ce soutien a dû se faire selon l'évolution des individus et a donc été tributaire de la diversité des parcours et des savoirs des participants. Le contexte a donc permis l'expression des caractéristiques individuelles et a permis de répondre plus efficacement à ces besoins que nous étions en mesure d'observer. L'accompagnement s'est fait en exploitant notre expertise développée à titre de conseillère pédagogique et le développement de la recherche sur ce type de dispositif permettra de raffiner encore davantage l'accompagnement en exploitant toutes les nouvelles possibilités offertes qu'il permet dans une perspective de différenciation pédagogique. D'autres recherches seront nécessaires pour bien comprendre la portée

des interventions du formateur dans ce contexte sur le développement des différentes dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) tout en respectant le rythme du groupe.

Évidemment, nous avons tenté de soutenir le développement des quatre dimensions dans un certain équilibre et de respecter le rythme et les modalités de transposition de chaque participant. Nous avons eu la chance de le faire, puisque nos rencontres s'étaient étalées sur une année scolaire. Nous avons tenté de l'influencer sans l'évaluer ni y rétroagir directement. Par exemple, nous avons ouvert les rencontres par un partage d'expériences en faisant relever spécifiquement les outils et stratégies utilisés pour vivre la transposition. Pour certains, ce rythme s'est avéré plus long que pour d'autres, surtout en lien avec le temps nécessaire à la mise en place du matériel et des nouvelles pratiques. À titre d'exemple, l'enseignant L a exprimé au dernier cercle : « Ben tu sais moi j'en fais une prochainement [une dictée zéro faute], j'en ai pas fait cette année par la force des choses parce que ma collègue avait déjà monté des dictées trouées puis j'ai embarqué dans ce fonctionnement-là puis là je la ramène aux dictées zéro faute. » Son rythme de transposition a donc duré une année scolaire. Il a exprimé vouloir tenter un essai après 9 mois de rencontres.

L'enseignant H, pour sa part, a témoigné dans son questionnaire : « Cette année, je n'ai pas fait plusieurs modifications, je me donne du temps pour m'approprier la nouvelle grammaire. J'ai expérimenté quelques activités présentées au cercle pédagogique. Ces expériences ont été très positives. » Il ajoute : « Je vais profiter de l'été pour recopier mes notes, lire sur le sujet. Avec la planification annuelle, je vais, dès le début de l'année, intégrer la grammaire dans ma planification, partir de la base pour bâtir le reste. J'ai acheté les livres proposés dans le cercle pédagogique ». Dans ce cas précis, il s'agit d'un enseignant qui était de retour au travail après quelques années d'arrêt, dans une nouvelle école assez exigeante à plusieurs niveaux. Il a donc fait le choix de faire certaines expériences et en a consciemment mis d'autres de côté pour lui permettre de survivre à son année scolaire en remplissant tous les mandats qui lui étaient confiés.

Le témoignage de ces enseignants nous renseigne sur le fait que malgré la volonté d'apprendre, des contraintes parfois internes, parfois externes freineraient le développement des pratiques et, par le fait même, le développement de la participation au cercle pédagogique. En effet, malgré qu'ils soient engagés dans le dispositif de formation, les enseignants qui ajournent leurs essais ne développent pas leur expertise au même rythme que celle des collègues qui, eux, expérimentent et observent des éléments nouveaux dans leur classe et contribuent à nourrir les échanges au cercle pédagogique. Certains participants n'ont pas su équilibrer dans leur classe le développement des dimensions des pratiques, des savoirs, de la vision et de l'engagement du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). De surcroît, ce modèle suggère à son niveau collectif que le groupe acquiert une expertise collective, des pratiques partagées, une vision partagée et un engagement collectif au regard de leur apprentissage professionnel. Nous croyons que l'écart entre les participants peut contribuer à la diversité des résultats individuels, mais aussi à la diversité du développement collectif comme les écarts entre les groupes en font foi. Les parcours semblent donc influencés en partie par l'évolution des quatre dimensions selon les individus. Comment serait-il possible alors d'influencer cette dimension? Comment serait-il possible d'en accélérer le développement tout en respectant l'évolution de chaque enseignant?

5.1.2. Développement du regard professionnel

La diversité des résultats peut aussi s'expliquer par le développement du regard professionnel des enseignants. Leur posture de départ correspondait à une posture de receveur, comme dans toute formation plus traditionnelle, en particulier lors des premières capsules de formation. De plus, au moment des cercles, ils observaient certains éléments dans les exemples de pratiques sur vidéo, ils faisaient parfois des liens entre ces exemples de pratiques et les formations, mais s'attendaient parfois à ce qu'on interprète pour eux. « Mais quelle est la bonne façon de faire? », demande l'enseignant D au cercle 2. La posture d'analyse a dû se développer tout au long des neuf cercles pédagogiques. Les enseignants ont dû apprendre à considérer un exemple de pratiques

comme un objet d'analyse et non pas uniquement comme une illustration à copier, un exemple à mettre en pratique. Ils ont dû apprendre à considérer leurs pratiques comme un objet de travail individuel et collectif et non comme un objet qui ouvre la porte à un jugement des pairs. Ce faisant, ils ont développé leur regard professionnel, c'est-à-dire d'abord « l'habileté à discerner et interpréter des éléments significatifs des interactions présentes en classe.⁵⁴ » (Sherin et van Es, p. 22, *traduction libre*), mais aussi leur posture et leur attitude professionnelle. Or, le développement de ce regard professionnel ne s'est pas fait au même rythme pour chaque participant, ni dans chacun des groupes, entre autres parce que les enseignants ne partent pas tous du même point de départ et ne sont pas tous engagés également dans le processus de développement professionnel. Les cas d'autoscopie que nous aborderons à la section 5.2.2. nous renseignent sur cette évolution asynchrone. Ainsi, nous croyons que le développement de ce regard a pu influencer la participation au cercle et produire des résultats aussi variés. Comment alors soutenir chaque enseignant tout en gardant un rythme partagé par tous les membres du groupe?

En conclusion, nous avons observé que nos résultats illustrent la diversité des parcours de développement professionnel et ce, en lien avec tous les indicateurs analysés. Le regroupement de nos données en fonction des individus a rendu l'identification des caractéristiques générales plus difficiles. Nous y avons cependant vu le signe d'une évolution individuelle, basée sur l'engagement dans un dispositif de formation différent des dispositifs traditionnels qui permet un accompagnement différent. Cette évolution a également demandé aux enseignants (et à la formatrice) d'adopter une posture différente, basée sur le développement du regard professionnel, consistant à percevoir les pratiques comme des objets de travail et enfin, basée sur l'interaction entre les quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Ainsi, à la question « quels sont les changements observés dans le travail d'analyse de pratiques sur vidéos en lien avec le regard professionnel chez les enseignants? », nous pouvons répondre que ces changements sont très diversifiés et qu'ils dépendent des apprentissages que peuvent réaliser les enseignants dans ce

⁵⁴ *The ability to notice and interpret significant features of classroom interactions*

contexte de formation avec la guidance du formateur, qu'ils dépendent des individus et de leur parcours. Une formation plus traditionnelle, offerte sur une journée, ne permettrait pas ce contexte d'ouverture où les dimensions individuelles sont rendues visibles par le travail d'analyse. Ce contexte permet également au formateur d'intervenir de manière différenciée.

5.2. Recherche d'un lien entre les analyses des cercles et les progrès dans les pratiques en classe

Comme nous venons d'en discuter, la participation au cercle pédagogique a mis en évidence des parcours très diversifiés. Puisque nos analyses se sont penchées sur les interventions des participants, nous avons voulu établir un lien entre leur participation au dispositif de formation qu'est le cercle pédagogique et leurs expérimentations en classe, toujours dans le but de mieux comprendre comment la progression du travail d'analyse de pratiques dans le cadre du cercle pédagogique influe sur le développement des pratiques en classe. Deux aspects retiennent notre attention : d'abord, nous avons voulu savoir s'il existait un indice de progression, présent dans le cercle, et qui favoriserait une plus grande propension à transférer ses nouveaux savoirs en classe. Ensuite, nous avons étudié le cas de l'autoscopie, élément qui semble jouer un rôle déterminant dans le soutien au travail de transposition, mais mal aimé des enseignants, car potentiellement anxiogène. Cette section vise donc à établir des liens entre les deux questions spécifiques de recherche, à savoir s'il existe un lien entre la participation au cercle et le transfert dans la pratique en classe.

5.2.1. Indicateurs de transposition

Nous avons voulu savoir si des indicateurs observables lors des cercles pouvaient suggérer un effet sur la dimension de l'engagement de la part d'un participant à expérimenter de nouvelles pratiques en classe. Par exemple, si un enseignant témoigne de ses essais, prend la parole pour observer, interpréter voire proposer des innovations, peut-on s'attendre à ce qu'il transfère cette compétence dans sa classe? Si oui, dans quelle mesure? Un enseignant qui varie ses prises de parole au moment des cercles

pédagogiques a-t-il plus de chances de s'améliorer dans sa classe? Peut-on, en analysant les échanges au cours des analyses de pratique, dégager une tendance ou prévoir des progrès en classe? Ultimement, connaissant l'existence et l'importance de ces indicateurs, pourrait-on penser qu'ils pourraient guider l'animateur d'un cercle pédagogique dans ses interventions, sachant que cela pourrait accroître les possibilités d'une transposition dans la pratique?

Nous avons donc tenté de trouver une configuration récurrente dans nos critères d'analyse pour les enseignants qui affichaient une plus grande progression en classe. Par exemple, ceux qui s'améliorent de 10 points sur notre échelle de développement interviennent-ils davantage dans l'analyse de pratique sur la dimension de leur engagement? Proposent-ils plus de pistes de développement? Soumettent-ils des interventions plus fondées? Nous n'avons pas trouvé de telle indication. À l'inverse, est-ce qu'un critère, ne serait-ce que le nombre de prises de parole au moment des cercles, pouvait prédire l'absence de progrès dans les pratiques en classe? Nous n'en avons pas trouvé non plus. À ce sujet, certains enseignants n'ont fait qu'une vingtaine d'interventions dans les cinq rencontres analysées. Un d'entre eux a stagné à un faible niveau (enseignant B), un autre a montré une évolution et une compétence marquée (enseignant A), un autre, un progrès de 10 points (enseignant E). Le nombre de prises de parole dans les cercles n'a donc pas influencé les pratiques en classe des enseignants que nous avons observés. Nous avons aussi tenté de savoir si les enseignants qui témoignent des dimensions de l'engagement ou de la vision montrent de meilleurs progrès, mais aucune régularité ne se dégage de cette mise en relation. Tentons de comprendre pourquoi.

D'une part, nous pouvons considérer qu'un transfert, un changement de pratique, représente une manifestation de l'évolution suffisante des quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* tel que l'entendent Shulman et Shulman (2004). Dans leur article, les auteurs utilisent l'activité physique comme exemple pour illustrer cette dimension qu'est l'engagement. Un individu peut croire très fort que la santé est essentielle pour maintenir un niveau de vie acceptable

(vision). Il peut savoir ce qu'il faut faire pour y parvenir, connaître l'efficacité de l'activité physique, l'importance de la bonne alimentation (savoirs), avoir tout le matériel à sa disposition pour bouger, bien manger et bien dormir, mais dans les faits, ne pas s'entraîner ni perdre du poids ou continuer de fumer. Sa vision peut être ébranlée et réajustée sans que des actions concrètes (pratiques) ne soient mises en place pour dépasser le *statu quo*. Les auteurs précisent aussi que la dimension de l'engagement semble tributaire du milieu dans lequel évolue un enseignant. A-t-il les conditions externes pour mettre en œuvre un tel changement? Est-il soutenu? Est-il accompagné? Cette dimension de l'engagement, très peu ressortie lors des échanges en cercles pédagogiques (4.1.3), nous interpelle. Comment faire pour susciter suffisamment de confort au moment des cercles pédagogiques pour engager l'enseignant à développer ses pratiques dans un délai d'une année scolaire? Comment faire pour l'amener à parler de cette dimension? Ce faisant, s'engage-t-il plus rapidement dans un changement en classe?

D'autre part, rappelons qu'une condition essentielle au bon fonctionnement d'une communauté d'apprentissage se situe dans le volontariat à y adhérer (Savoie-Zajc, L. et al., 2011). Les enseignants qui ont participé au cercle pédagogique s'y sont donc engagés de manière volontaire. Nous aurions donc pu nous attendre à ce que tous les enseignants fassent preuve d'un certain niveau d'engagement en tentant de transférer de nouvelles pratiques et de nouveaux apprentissages en classe. Or, nos données montrent que malgré que la grande majorité des enseignants ont effectué des essais, certains en profondeur, d'autres, en surface, un petit nombre a très peu développé ses pratiques. Un transfert en classe appartient traditionnellement à l'enseignant au sens où il choisit des pratiques pédagogiques qu'il met en place en fonction des besoins de ses élèves. Pour ce faire, il choisit nécessairement des pratiques parmi celles qu'il connaît et maîtrise. La formation continue vise précisément à élargir ce répertoire de pratiques. Si l'enseignant ne saisit pas l'occasion au moment de la formation, au moment où il est accompagné, il existe des risques que ces pratiques n'enrichissent jamais son répertoire. Peut-on alors penser que la dimension de l'engagement qu'évoque le modèle *Développement*

professionnel dans une communauté de pratique n'est pas suffisamment soutenue pour expliquer cette inaction? Comment alors la supporter adéquatement?

Notre hypothèse de réponse réside en partie dans l'animation des cercles. Rappelons que nous n'avons pas analysé les données sur la dimension de l'animation dans cette thèse, mais que nous nous y attardons ultérieurement pour tenter de mieux comprendre les effets du cercle pédagogique sur les pratiques des enseignants en classe. Sans vouloir dénaturer chaque enseignant en le contraignant à vivre des expériences, le fait de les questionner régulièrement sur les quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) et de s'assurer qu'ils participent plus fréquemment aux échanges à toutes les rencontres pourrait peut-être avoir un meilleur effet sur le transfert. Toujours contraints par le temps dont nous disposons, il n'est pas toujours aisé de permettre à tous de discuter de leurs essais, d'analyser l'exemple de pratiques, de soutenir le travail d'appropriation des enseignants en les aidant à conceptualiser les éléments de la formation tout en s'assurant que chacun puisse faire preuve d'expertise dans un climat convivial, le tout, en une heure. L'équilibre entre les quatre dimensions pourrait devenir le fil conducteur de l'animateur, lui permettant de soutenir les enseignants au rythme de leurs besoins. À cet égard, visionner chaque rencontre avant la suivante pourrait permettre à l'animateur d'exercer une supervision de l'évolution de son groupe et de susciter de manière plus précise des échanges ciblés. Il serait aussi possible d'envisager d'ajouter du temps (par exemple une demi-heure) pour laisser une plus grande place aux témoignages concernant les essais en classe, puisque c'est majoritairement dans cette portion que les enseignants expriment cette dimension d'engagement.

Une autre hypothèse consisterait à demander aux enseignants d'inscrire, dès la fin de la rencontre, les éléments de la formation qui leur apparaissent transférables dans un journal de bord. Ce faisant, *a fortiori* si on y revient lors de la rencontre suivante, ces éléments pourraient faire davantage l'objet d'une expérimentation entre les deux rencontres. Il n'est pas dans la culture des formations traditionnelles d'exiger des changements ou des comportements précis de la part des enseignants, mais si on ajoutait

cette dimension de régulation aux cercles pédagogiques, il se pourrait que nous assistions à un plus grand transfert dans les pratiques et donc un changement de vision plus rapide. En effet, Guskey (2000) suggère que la vision est principalement influencée par l'observation d'un gain dans l'apprentissage des élèves. Puisque le travail en cercle ne permet pas à tous les participants d'atteindre un niveau qui leur permette de mettre en œuvre de nouvelles pratiques ou de mettre en œuvre le nombre attendu de nouvelles pratiques, ajouter un exercice imposé pourrait soutenir le travail de transposition et l'observation de gains en classe pourrait contribuer à faire évoluer la vision de l'enseignant. Il serait ainsi possible d'imposer des essais très précis d'une rencontre à une autre, comme proposer une phrase à analyser avec les élèves, la même pour tout le monde. Ce genre d'exercice dirigé pourrait permettre de maintenir avec plus de précision les enseignants dans leur « zone de développement professionnel » des enseignants, puisqu'elle pourrait même être vécue au moment du cercle avant de l'être en classe.

Une autre de nos hypothèses pour tenter de comprendre pourquoi aucun indicateur ne peut être considéré de façon isolée pour lier la participation aux cercles et son effet sur les pratiques en classe concerne la taille des groupes. Nous aurions pu penser que plus le groupe est nombreux, plus les échanges sont abondants et qu'une course pour le droit de parole restreint la profondeur des échanges⁵⁵. Le nombre d'enseignants composant chaque groupe ne semble pas prédire à lui seul le nombre d'échanges dans une rencontre. Le groupe 1, constitué de 6 enseignants, a permis à chacun de prendre la parole assez aisément, malgré qu'un enseignant soit demeuré plus discret. Le groupe 3, quant à lui un peu plus nombreux (8 enseignants), a tellement suscité de commentaires qu'il y avait presque compétition pour la prise de parole. Les échanges allaient parfois dans tous les sens et certains enseignants, plus discrets, ont eu besoin régulièrement de l'intervention de l'animatrice pour pouvoir participer à la conversation. Quant au groupe 2, composé de 9 enseignants, les échanges ont semblé plus équilibrés entre les participants, bien que deux enseignants ne soient presque pas intervenus. Malgré qu'une

⁵⁵ Voir la section 4.1.4.

caractéristique du cercle indique que le nombre de participants doit se situer entre 8 et 12 enseignants (Sherin et van Es, 2005,2009), nous n'avons pas trouvé de lien entre le nombre de membres dans chacun des cercles, la quantité d'échanges dans une rencontre et le degré de profondeur des échanges, témoin potentiel d'un transfert des pratiques en classe. Notre expérience tend cependant à valider le nombre de participants suggéré pour maintenir l'équilibre entre les occasions de prendre la parole et la diversité des points de vue. Au moment de notre préexpérimentation, lors de l'entrevue finale pour le bilan, un enseignant a indiqué que dans un grand groupe, il se tait. Le petit groupe lui avait permis de s'exprimer et sa participation aux échanges lui avait permis de se sentir membre de ce groupe, l'induisant ainsi à expérimenter dans sa classe.

Si le nombre d'enseignants dans le groupe n'est pas toujours garant de la participation, peut-être qu'une intention d'écoute encore plus ciblée aurait permis à l'animatrice de mieux diriger les échanges et de les concentrer vers un point focal encore plus précis et ainsi laisser plus de temps pour un tour de table à chaque rencontre. Bien entendu, plus les interactions sont dirigées, moins il devient possible d'identifier ce qui attire spontanément l'attention des enseignants dans un exemple de pratiques. Nous l'avons déjà mentionné, des questions visant à rendre visible cette dimension d'engagement pourraient aussi permettre de renforcer cette dimension dans les échanges. Des questions telles que « Qu'avez-vous tenté depuis la dernière rencontre ? », « Qu'est-ce qui vous apparaît assez facilement transférable dans l'exemple de pratique que vous voyez ? » pourraient favoriser les échanges au sujet de la dimension de l'engagement et peut-être permettre un meilleur transfert dans la pratique. Cette dernière question pourrait même se répondre en jumelant deux à deux les enseignants afin que chacun prenne la parole et réfléchisse à la transposition à venir. Enfin, des observations régulières, avec ou sans rétroaction, dans la classe des enseignants pourraient permettre d'exercer un certain contrôle sur le travail de transposition. Plusieurs de ces hypothèses vont à l'encontre de la culture actuelle de la formation continue, ce qui pourrait freiner l'engagement initial des enseignants dans un tel dispositif jugé contraignant.

Tout comme pour l'animation des cercles, nous n'avons pas non plus documenté le climat régnant dans les groupes et qui pourrait nous permettre de comprendre que certains enseignants participent aux échanges et d'autres non. Les enseignants du groupe 1, que nous côtoyons régulièrement, participent généralement souvent à des activités de formation continue. Il est possible qu'ils soient arrivés avec l'objectif de répondre à leurs questions et d'améliorer leurs pratiques. Les enseignants du groupe 2 participent aussi fréquemment à des activités de formation continue avec la caractéristique supplémentaire qu'ils se connaissaient avant le début des rencontres. Intervenant dans le même secteur géographique, ils ont l'habitude de travailler ensemble malgré qu'ils enseignent dans quatre écoles différentes. Les enseignants du groupe 3, quant à eux, suivent généralement moins de formations et ne se connaissent pas tous. De manière très générale et intuitive, nous dirions que les enseignants des groupes 1 et 2 ont eu le souci de travailler collectivement à résoudre des problèmes, comprendre les concepts de grammaire et affiner des pratiques, alors que les enseignants du groupe 3 ont surtout échangé au sujet de problématiques vécues. Leurs préoccupations fréquentes au sujet des élèves en difficulté de la classe en témoignent (« Oui, mais les élèves faibles, là-dedans? »). Ils ont montré un peu plus de résistance aux pratiques présentées et ont exprimé plus de désaccords entre eux. De plus, ils devaient en plus grande proportion travailler à construire des connaissances sur la grammaire plutôt qu'à les ajuster⁵⁶. Cette observation peut expliquer que ce dernier groupe discutait de manière plus théorique et faisait moins référence à sa propre pratique⁵⁷. D'ailleurs, tous les enseignants de ce groupe ont inscrit dans leur questionnaire (dont l'analyse plus détaillée a été présentée dans la section 4.3) qu'ils préféraient les exemples de pratiques externes aux autoscopies, car celles-ci sont « plus faciles à critiquer ». Un enseignant a aussi répondu : « on est plus à l'aise de porter un jugement ». On voit ici ressortir la notion de jugement et de critique que nous souhaitons pourtant éviter dans les échanges. Malgré ce constat, les enseignants ont globalement progressé tant sur le plan pédagogique que sur le plan des connaissances grammaticales⁵⁶. Le climat régnant dans

⁵⁶ Voir la section 4.2.

⁵⁷ Voir la section 4.1.1.

les différents groupes peut donc constituer une hypothèse de travail des recherches futures pour comprendre comment se développe la dimension de l'engagement au cours des cercles pédagogiques et son apport au transfert dans la pratique.

En ce qui concerne le soutien entre les rencontres, tous les enseignants pouvaient bénéficier d'un accompagnement de l'animatrice en classe. Même s'il était offert à tous, uniquement quatre enseignants s'en sont prévalu, essentiellement pour préparer des autoscopies. Nous pensons que le fait de devoir exposer sa pratique à l'ensemble du groupe nécessitait pour eux une validation au préalable afin rendre l'expérience de l'autoscopie moins anxiogène. Nous avons offert un support pour la planification de l'activité de même qu'un support technique (caméra et montage). Est-ce que la régularité des rencontres constitue en soi, pour les enseignants, un accompagnement soutenu? Est-ce que le fait d'avoir des rencontres mensuelles laissait trop peu de temps pour inclure aussi un accompagnement personnalisé? Est-ce que le suivi individuel est encore perçu comme représentant une mesure d'aide? Néanmoins, au moment du retour sur les essais au début des cercles, les enseignants témoignaient de l'aide reçue pour préparer l'autoscopie en termes liés à la dimension de l'engagement de notre grille de codage.

Dans son questionnaire, un enseignant a proposé l'amélioration suivante aux cercles pédagogiques : « (...) après avoir été filmé une première fois, qu'on puisse nous donner un défi personnel adapté à chaque participant. Un défi qui permettrait à chacun de s'améliorer mais à des niveaux différents peut-être. » Il propose un accompagnement personnalisé pour constater des résultats, mais il semble aussi souhaiter une rétroaction, ce qui n'a pas été fait dans l'animation des cercles. Est-ce que la rétroaction individuelle et régulière serait une condition pour supporter l'engagement et la transposition?

Enfin, Hattie (2009) identifie le micro-enseignement comme étant un dispositif de formation très efficace; l'ampleur de l'effet du micro-enseignement se situe à 0.88 au cadran de Hattie. Le micro-enseignement est défini comme une sorte de laboratoire qui permet aux étudiants en enseignement de conduire des mini-leçons devant un petit groupe de pairs et d'analyser collectivement ce travail en sous-groupe. Leurs savoirs, les gestes nécessaires au développement d'une pratique spécifique et leur vision semblent

se développer de manière simultanée et durable. Il serait donc possible d'inclure des activités de micro-enseignement dans le cadre des cercles pédagogiques pour soutenir le travail de transposition dans un contexte moins anxiogène. Est-ce que des séquences de micro-enseignement pourraient bonifier le cercle pédagogique en amenant les enseignants à « s'exercer » auprès de collègues avant de retourner en classe?

En conclusion, malgré qu'il nous ait été impossible de lier le niveau de participation des enseignants lors de l'analyse de pratique à leurs progrès en classe, nous croyons que de soutenir plus systématiquement la dimension de l'engagement dans les analyses de pratique pourrait influencer le transfert en classe. Maintenir de petits groupes, s'assurer d'un climat collaboratif et offrir un soutien en classe pourrait aussi contribuer à favoriser le transfert des apprentissages entre la formation et la salle de classe. Nous croyons cependant que le fait que les enseignants aient participé aux rencontres toute l'année et qu'ils aient en grande majorité tenté des pratiques proposées dans le cercle constitue un apport de ce type de dispositif de formation à l'augmentation du répertoire de pratiques des participants.

5.2.2. Tension inhérente à l'autoscopie

Dans le cadre d'une autoscopie, un enseignant du groupe documente ses propres pratiques pédagogiques et le travail de ses élèves sur vidéo et il soumet cette pratique à l'analyse par les pairs. Nous avons prévu trois autoscopies dans le cadre de nos travaux, c'est-à-dire aux rencontres 5, 7 et 9 (seules les rencontres 5 et 9 ont été analysées). Celles-ci ne faisaient pas suite à une capsule de formation : ces cercles étaient uniquement consacrés à une analyse de pratiques.

L'année précédant notre collecte de données, le groupe pré-expérimental avait analysé des autoscopies aux rencontres 7, 8 et 9. À la suite d'entretiens avec les participants, nous avons pris la décision de devancer une autoscopie (rencontre 5) dans le cadre de la recherche, tout en repoussant deux capsules de formations (rencontres 6 et 8). Notre horaire (voir en annexe 3) proposait donc les trois capsules de formation sur la grammaire actuelle, une autoscopie, puis intercalait des capsules sur l'enseignement de

la grammaire à des autoscopies jusqu'à la fin de l'année. L'hypothèse derrière ce changement était que la transposition de pratiques en classe pouvait s'accélérer, sachant que les autoscopies avaient produit un tel effet sur plusieurs participants.

Introduire une caméra dans sa classe semble susciter de l'insécurité pour les enseignants. D'entrée de jeu, au sujet des tournages en classe pour les fins de la recherche, nous avons rapidement été confrontée, dans le recrutement des participants, à un refus catégorique de certains d'entre eux à se faire filmer. Après la première rencontre, nous avons d'ailleurs perdu des enseignants qui n'ont pas voulu se plier à cette exigence de la recherche. Nous leur avons pourtant spécifié que les observations en classe demeureraient privées, sans rétroaction et dont l'analyse serait rendue anonyme. Toutes sortes de raisons ont été invoquées telles le caractère privé d'une classe, le respect des élèves, le refus de se faire juger ou évaluer, etc. Outre cette condition de recherche pour faire partie d'un groupe, nous avons aussi annoncé dès la première rencontre les autoscopies prévues dans le déroulement de l'année. Devant la grande réticence des enseignants, nous leur avons indiqué que la décision leur reviendrait en temps et lieu et qu'ils devaient juste anticiper que ce type d'analyse arriverait éventuellement dans l'année.

D'une part, des conditions dans la conduite des cercles nous apparaissent incontournables pour favoriser la réalisation d'autoscopies. La première condition consiste à poser des règles claires d'analyse de pratiques telle que l'interprétation des observations plutôt que l'évaluation. Dès la première rencontre, l'animateur doit spécifier que les exemples de pratiques sont des exemples et non des pratiques parfaites (qui, au demeurant, n'existent pas). Il doit proposer une posture d'analyse spécifique de même qu'une intention d'écoute précise et reprendre chaque intervention qui pourrait apparaître comme un jugement sur la pratique. Dans les faits, les participants du groupe doivent se comporter comme si l'enseignant de l'exemple de pratique se trouvait parmi eux. Si cette règle est bien observée, les participants peuvent comprendre et ressentir qu'aucun jugement ne sera émis sur leur pratique (ou leur personne) et certains pourront être plus enclins à proposer une autoscopie par la suite. Une deuxième règle

consiste à n'accepter une formulation des propos qu'en termes neutres et soutenus par un cadre conceptuel. Si les enseignants ne font qu'émettre des opinions sur une pratique, les échanges pourraient être perçus comme une confrontation de visions, ce qui nous apparaît contreproductif. En effet, nous croyons que les échanges devraient être soutenus par des savoirs au service de la vision pour décrire les pratiques. Ce faisant, trois des dimensions du modèle de développement professionnel dans une communauté de pratique peuvent évoluer ensemble et peuvent permettre aux enseignants de faire preuve d'expertise. Ce sentiment de compétence qui en découle pourrait permettre, quant à lui, un engagement plus grand à tenter des nouvelles pratiques dans sa classe et à proposer ses essais au groupe éventuellement.

Au cours de notre expérimentation, une fois le climat et les règles d'analyse bien établis au sein du groupe, certains enseignants se sont portés volontaires pour présenter une autoscopie. Or, malgré leur ouverture, nous avons assisté encore une fois à des résistances cachées : des enseignants ont refusé un nouveau tournage en prétextant le manque de temps et ont accepté de proposer à l'analyse leur observation en classe pour les fins de la recherche. Nous avons mentionné ce fait au chapitre précédent (4.1.1.1.3.). Évidemment, si l'intention d'écoute annoncée vise à observer comment l'enseignant et les élèves ont intégré les concepts grammaticaux présentés depuis le début de l'année, mais que l'exemple de pratique a été réalisé avant les capsules de formation, il existe un décalage qu'il faut combler. L'analyse porte alors sur ce que les enseignants ont appris et sur l'écart qu'ils observent entre la pratique et leurs apprentissages. La discussion est donc différente de celle qu'ils auraient s'ils analysaient la pratique d'un enseignant qui tente de mettre en application ses apprentissages sur la grammaire. Il est, d'une part, plus facile de glisser dans le jugement. Cela peut également être une façon, pour l'enseignant volontaire, de masquer des erreurs ou des faiblesses : il peut se justifier en spécifiant qu'il n'avait pas encore appris tel ou tel élément et laisser croire qu'il a changé sa pratique depuis pour sauver les apparences!

D'autre part, autant il est difficile de convaincre un enseignant de soumettre une autoscopie au groupe, autant il en retire une expérience positive et veut, en général,

renouveler l'expérience. Cette tension suscite des questions. En effet, les enseignants qui ont réalisé une pratique inédite pour le cercle (et non réutilisé l'observation en classe) ont passé plus de temps à la planifier, souvent avec le support de l'animatrice. Ils ont ainsi nécessairement tenté une nouvelle pratique proposée dans les capsules de formation et ont pu en observer les effets chez leurs élèves et en témoigner. Ainsi, ils ont été en mesure d'observer et d'interpréter beaucoup plus les interventions des élèves au moment du cercle. À ce titre, nos résultats montrent que les enseignants qui présentent une autoscopie initient davantage les échanges au cours du cercle et que leurs interventions et leurs interprétations sont plus nombreuses.

À cet effet, nous avons également observé que les enseignants qui présentent une autoscopie tentent de rendre visibles certains aspects de leur leçon et ajoutent des détails contextuels pour rendre leur pratique la plus transparente possible. Par exemple, lorsqu'un élève prend la parole, l'enseignant qui présente l'autoscopie spécifie qu'il s'agit d'un élève atteint de dyslexie ou d'un trouble dans le spectre de l'autisme. Ainsi, les autres participants possèdent une clé supplémentaire pour interpréter la réponse de l'élève au regard de cette information. Le tableau XXX présente ces données pour les cercles 5 et 9.

Tableau XXX
Nombre d'interventions sur son autoscopie

	Nombre d'interventions	Initie les échanges	Interprète (nature de la participation)
Rencontre 5			
Enseignant I (groupe 2)	69/243 (score le plus élevé)	3/19	5/69
Enseignant L (groupe 3)	58/259 (score le plus élevé)	3/10 (score le plus élevé)	9/58 (score le plus élevé)
Rencontre 9			
Enseignant R (groupe 1)	100/253 (score le plus élevé)	10/21 (score le plus élevé)	32/100 (score le plus élevé)
Enseignant P (groupe 2)	102/285 (score le plus élevé)	7/21 (score le plus élevé)	20/102 (score le plus élevé)
Enseignant X (groupe 3)⁵⁸	48/360	3/19 (score le plus élevé)	10/48

Ces résultats suggèrent selon nous l'efficacité de l'autoscopie, en particulier pour l'enseignant qui la vit. À ce sujet, l'enseignant P relate son expérience dans son questionnaire : « J'ai bien aimé pouvoir me voir et trouver des choses à améliorer ». Quant à l'enseignant L, il indique : « Même si c'est stressant, c'est la méthode-choc la plus intéressante pour parfaire son enseignement et même défaire certaines perceptions qu'on a de son groupe ». Enfin, l'enseignant D, qui a présenté une autoscopie à la rencontre 7, témoigne « qu' [il a] pu [s'] observer et voir ce qu' [il faisait] même si c'était un peu gênant. »

⁵⁸ Rappelons que l'enseignant X ne fait pas partie des enseignants observés en classe.

En outre, les enseignants perçoivent différemment les autoscopies selon les groupes. Nous avons abordé cet aspect dans l'analyse du questionnaire⁵⁹. L'enseignant D indique : « Je préfère les vidéos réalisées dans la classe de mes collègues, car on peut l'analyser et avoir des réponses à nos questions. L'échange est beaucoup plus riche. Je comprends mieux le contexte de l'activité et le but recherché. » Les enseignants qui aiment les autoscopies disent pouvoir apprendre de leurs collègues et disent en tirer un grand bénéfice. Aussi, la pratique d'un pair semble plus transférable et accessible. D'ailleurs, l'enseignant Y⁶⁰ écrit : « C'est à la suite de cela [l'autoscopie d'un collègue] que j'ai décidé de l'essayer en classe ». Pour sa part, l'enseignant E exprime : « plus près de nous, l'activité est faite dans le quotidien. » L'enseignant P résume ainsi : « En voyant un collègue le pratiquer, ça m'a donné confiance. Nous pouvons tous y arriver ». Ainsi, les enseignants du groupe peuvent reconnaître un contexte semblable et donc peut-être plus accessible. Enfin, nous avons observé dans plusieurs groupes un effet émotif assez fort chez les participants envers le collègue qui a osé ; parfois de l'envie, parfois de l'orgueil.

Quant à ceux qui préfèrent les pratiques externes, ils disent qu'ils découvrent plus de nouveautés puisqu'il ne s'agit pas d'essais de pratiques apprises dans le cercle, donc en quelque sorte, une reprise, un essai d'une vidéo externe. L'enseignant X précise dans son questionnaire : « Je préfère ceux (sic) de l'extérieur, car j'ai un point de vue plus objectif et que je remarque alors davantage les gestes pédagogiques. » Cependant, nous croyons que c'est en tentant d'analyser un exemple de pratiques que le regard professionnel peut se développer. Celui-ci nous apparaît moins soutenu si l'enseignant apprend une nouvelle pratique puisque son attention peut être dirigée vers la conduite de la leçon et moins vers l'interprétation de l'effet des gestes pédagogiques sur l'apprentissage des élèves. Le regard ne semble pas se développer aussi finement. C'est ce qui pourrait aussi expliquer que les échanges se soient déroulés principalement autour d'aspects pédagogiques (conduite de la leçon), et dans une moindre mesure, sur les raisonnements grammaticaux, que les pratiques ont néanmoins mis à jour. Aussi, nous avons déjà émis

⁵⁹ Voir la section 4.3.

⁶⁰ Rappelons que l'enseignant Y ne fait pas partie des enseignants observés en classe.

l'hypothèse que les enseignants seraient disponibles pour l'analyse des raisonnements grammaticaux une fois la conduite de la leçon conforme à ce qu'ils en connaissent.

Rappelons aussi que les commentaires évaluatifs, c'est-à-dire ceux qui portent un jugement sur la pratique, doivent être évités mais qu'ils ont eu lieu malgré tout. Ces interventions peuvent être tant positives que négatives. À cet égard, les enseignants ont souvent louangé le courage de leur collègue s'étant porté volontaire en bonifiant ce qui leur apparaissait positif et en faisant ressortir ce que leur collègue faisait de bien. Un enseignant a d'ailleurs indiqué dans son questionnaire au sujet des autoscopies: « Ils ont été braves d'accepter!!! »

En conclusion, bien que les avis des enseignants soient partagés sur le sujet, nous croyons que l'autoscopie est nettement favorable au développement de la vision des enseignants et qu'elle semble accélérer le transfert de la pratique en classe. Nous croyons qu'elle contribue donc à enrichir le cercle pédagogique et qu'elle permet le développement des pratiques des enseignants en grammaire actuelle. Bien qu'elle soit difficile à instaurer, son efficacité dépend grandement du climat qui règne dans le groupe et des règles d'échange instaurées. Ce travail sur une pratique interne, à l'instar du micro-enseignement, offre une rétroaction à l'enseignant qui peut ainsi davantage réguler sa pratique, sans oublier la portée émotive de l'appréciation par ses pairs. D'autre part, ce travail sur les pratiques internes semble contribuer, à moyen ou long terme, au difficile travail de distanciation entre la pratique et l'enseignant. Elle apparaît donc aux yeux des enseignants comme un mal nécessaire. Comme résume l'enseignant Y: « C'est toujours plus délicat d'analyser la vidéo d'un collègue. Par contre, c'est intéressant quand l'intervenant est présent pour nous donner son point de vue et répondre aux questions. J'ai l'impression que c'est plus signifiant. »

5.3. Avantages du cercle pédagogique au regard des formations traditionnelles

Est-ce qu'un groupe d'analyse de pratiques tel qu'un cercle pédagogique contribue différemment au développement des pratiques des enseignants en grammaire actuelle

d'une formation traditionnelle⁶¹ à ce sujet? Nos travaux suggèrent que oui pour trois raisons principales : d'abord parce qu'il fournirait des renseignements précieux au formateur, ensuite parce qu'il permettrait à tous les participants de faire preuve d'expertise au sein de leur groupe, notamment par leur prise de parole, et enfin parce qu'il rend possibles certains apprentissages que les formations classiques ne permettent pas.

Lorsque les enseignants analysent les exemples de pratiques sur vidéo, peu importe qu'ils proviennent de pratiques externes ou d'autoscopies, ils identifient les composantes du contexte d'apprentissage qui retiennent leur intérêt, approfondissent (ou pas) leurs interventions qui font elles-mêmes preuve d'une manifestation d'une dimension du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Nous avons fait ressortir ces dimensions au chapitre précédent⁶². Toutes ces informations permettent à l'animateur de mieux accompagner les enseignants en apprentissage. D'abord, il peut saisir l'occasion pour poser des questions ou soulever des problématiques liées aux interventions. Ce faisant, il permet aux enseignants d'approfondir un aspect de leur apprentissage qui pouvait être mal compris. En ayant accès aux représentations et aux questions des enseignants, l'animateur peut intervenir pour ajuster certaines conceptions. En travaillant sur des éléments observables, il a accès au processus de développement professionnel et il est en mesure de réguler son accompagnement en fonction des besoins des participants, ce qu'il lui serait moins facile de faire dans une formation plus traditionnelle.

Une règle de fonctionnement du cercle pédagogique veut que ce soit les enseignants qui arrêtent le visionnement d'un exemple de pratique pour intervenir sur un aspect spécifique. L'animateur peut susciter des interventions générales (par exemple : « depuis le début de la vidéo, avez-vous vu des choses qui ont attiré votre attention? »), mais il n'intervient pas lui-même comme le ferait un participant. Il ne partage pas d'emblée ses observations, ce qui permet aux participants de prendre la parole, de

⁶¹ Nous entendons par formation traditionnelle une formation brève qui vise à enrichir les savoirs et parfois les pratiques des participants de manière plus ou moins formelle.

⁶² Voir la section 4.1.

choisir les sujets qui les intéressent et ainsi de faire preuve d'expertise. De surcroît, les participants doivent prendre la responsabilité de réaliser ce travail d'analyse, puisqu'ils ne peuvent pas s'attendre à ce que l'animateur ou le formateur le fasse pour eux. Cette expertise leur permet de développer leur sentiment de compétence. Les participants choisissent en quelque sorte les sujets dont ils discutent et la manière dont ils le font, tant que cela demeure dans les règles établies (pas de jugement). Il est possible que ce sentiment de compétence ait une influence sur la pratique en classe. De manière générale, les formations traditionnelles offrent peu de place à l'expertise des enseignants; ceux-ci sont considérés comme des gens qui ne savent pas ou peu sur le thème de la formation et à qui il faut apprendre quelque chose. Ces formations sont presque entièrement dirigées par le formateur. C'est lui qui détermine les sujets, l'ordre du jour, les activités, l'animation, etc., indépendamment des besoins, des savoirs, des visées des participants. Ici, les participants occupent une grande place au sein du cercle pédagogique et l'animateur doit s'ajuster avec souplesse entre l'intention visée et la participation des enseignants. Nous croyons à cet égard que le modèle de développement professionnel dans une communauté de pratique est un guide utile et efficace pour l'animateur puisqu'il l'invite à considérer les quatre dimensions interdépendantes qu'il a la possibilité de faire évoluer par son questionnement et son soutien.

De manière plus spécifique, au cours de la formation que nous avons documentée, nous avons été étonnée par la grande proportion des interventions des enseignants sur les pratiques pédagogiques en comparaison au nombre d'interventions liées au raisonnement grammatical⁶³. Cette disparité suggère que les enseignants sont intervenus à partir de leur expertise ou de leurs savoirs. La prise de parole est donc une combinaison de deux facteurs : ce que je discerne et ce que j'ai à dire sur cette observation. Leur regard professionnel est basé sur l'expertise qu'ils ont d'un domaine; plus ils maîtrisent un sujet, en l'occurrence la pédagogie, plus ils sont en mesure d'observer et d'interpréter des éléments associés à ce domaine. Ainsi, maîtrisant bien les

⁶³ Voir la section 4.1.1.

éléments pédagogiques et didactiques, leur regard professionnel les relèvera, laissant de côté certains raisonnements grammaticaux qu'ils connaissent peut-être moins bien. Or, pour développer le regard professionnel en classe, pour bien observer et tenir compte des représentations des élèves, nous croyons que le regard doit être attiré vers de tels raisonnements et leur signification. Pour bien soutenir les élèves dans leur processus d'apprentissage, il faut être en mesure d'observer et d'interpréter ce qu'ils nous disent de leur compréhension des différents concepts. Cependant, si les pratiques pédagogiques ne rendent pas visibles ces raisonnements chez les élèves, l'enseignant ne pourra pas se réguler. Il pourrait donc exister des stades du développement du regard professionnel, que nous pourrions documenter dans une recherche ultérieure ; nous soulevons l'hypothèse qu'un enseignant doit être en maîtrise de la situation pédagogique pour se rendre disponible à l'observation de raisonnements grammaticaux. Une formation de type traditionnel, laissant peu de place au développement de ce regard, échappe tout un pan du transfert en classe.

Aussi, la grande diversité constatée entre les groupes dans nos résultats suggère que malgré les exemples de pratiques et les intentions assez semblables, le cercle laisse une grande place aux dynamiques créées dans les groupes. Ainsi, selon les moments des cercles, les exemples de pratiques sélectionnés et les intentions d'écoute, les enseignants ont rendu visible leurs savoirs, leurs pratiques et leur vision, permettant à l'animateur d'ajuster son animation, mais aussi les contenus des capsules de formation subséquentes.

Le deuxième avantage des cercles pédagogiques sur des formations plus traditionnelles concerne précisément le lien entre les cercles et le développement des pratiques en classe. Nous avons fait ressortir lors de l'analyse des observations en classe que 4 enseignants sur les 18 analysés avaient régressé et que deux étaient demeurés stables⁶⁴. Si le tiers des participants à une formation de type cercle pédagogique n'a pas montré d'amélioration sous réserves des limites de la méthodologie), que penser du transfert dans le cas d'une formation plus classique? Quand on constate la courbe de progression,

⁶⁴ Voir la section 4.2.

notamment dans le développement des pratiques, on comprend mieux pourquoi les formations courtes sont en rupture avec le processus d'apprentissage professionnel et pourquoi, selon la méta-analyse du NSDC, elles auraient peu ou pas d'effet.

Nous constatons aussi que certains enseignants mettent du temps à tenter des pratiques nouvelles. Un enseignant a expérimenté pour la première fois la dictée zéro faute pour son observation de fin d'année, un autre, les exemples-oui/exemples-non. S'il faut une année et un contexte de régulation pour tenter des expériences, une formation traditionnelle peut difficilement prétendre susciter ou soutenir la transposition dans la pratique pour une grande majorité d'enseignants. Comme nous l'avons déjà soulevé, un autre enseignant indique dans son questionnaire qu'il a tenté la dictée innovante à deux reprises dans l'année. Il aurait été intéressant de connaître ce qui a été réinvesti l'année suivante, une fois le soutien retiré. Des recherches sur le maintien et la poursuite de la mise en œuvre des pratiques devront être menées.

Nous croyons pouvoir émettre l'hypothèse que par ses rencontres régulières, le suivi accordé aux essais à chaque début d'analyse de pratiques et l'occasion offerte aux enseignants de développer leur regard professionnel avec le soutien de l'animatrice, le cercle pédagogique bénéficie d'une longueur d'avance quant à la possibilité d'offrir davantage d'occasions d'apprentissage sur le développement des pratiques des enseignants en classe.

5.4. Retour sur les objectifs de la recherche

Notre objectif général de recherche visait à identifier les effets d'un cercle pédagogique sur les pratiques des enseignants en grammaire actuelle. Pour parvenir à identifier ces effets, nous avons analysé les conversations des enseignants lors de cinq des neuf cercles pédagogiques, en fonction de dimensions tirées de nos modèles théoriques (Sherin et van Es, 2005, 2009, Hiebert et al., 2007, Shulman et Shulman, 2004). Nous avons aussi utilisé un questionnaire pour comparer nos résultats aux perceptions des enseignants. Enfin, nous avons analysé à deux reprises le contenu des leçons de grammaire en classe, en début et en fin d'année.

Le premier objectif spécifique de la recherche visait à observer les changements observés dans le travail d'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo en lien avec le développement du regard professionnel des enseignants participant au cercle pédagogique. Nos résultats suggèrent que ce regard professionnel se développe parce que les enseignants discernent mieux les situations d'apprentissage. Ils diversifient les sujets qu'ils abordent au cours des analyses de pratiques, observent mieux les interactions en classe et les interprètent plus au fur et à mesure des rencontres et ce, de manière de plus en plus appuyée sur une observation spécifique ou sur leur cadre théorique.

Le second objectif de la recherche visait à observer les changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants en classe. Nos résultats suggèrent que le cercle pédagogique peut contribuer au développement des pratiques en classe, en particulier parce qu'il soutient les enseignants dans leurs essais. Ceux-ci sont invités à faire preuve d'expertise et construisent un sentiment de compétence par les échanges soutenus qu'ils tiennent autour d'exemples de pratiques sur vidéo. Ce sentiment pourrait les conduire à se faire suffisamment confiance pour expérimenter de nouvelles pratiques et constater des effets sur l'apprentissage des élèves. Les autoscopies semblent contribuer également à développer le sentiment d'efficacité des enseignants, spécialement ceux qui l'expérimentent parce qu'ils planifient soigneusement leur leçon et qu'ils y observent et interprètent plus d'éléments que leurs pairs, ces enseignants volontaires développent leurs pratiques en classe et dans le cercle. Quant à ceux qui l'analysent, l'autoscopie semble renforcer leur confiance à faire des essais.

6. Conclusion

Notre recherche doctorale vise à observer les effets d'un cercle pédagogique sur les pratiques des enseignants en grammaire actuelle. Autrement dit, elle vise à observer si le dispositif de formation basé sur des analyses de pratiques sur vidéo, en lien étroit avec des capsules de formation sur la grammaire actuelle, permet aux enseignants de développer leur regard professionnel ainsi que leur répertoire de pratiques, leurs savoirs, leur vision et leur engagement à introduire la grammaire actuelle en classe. Cette recherche descriptive s'attarde à ce dispositif de formation dans le but de répondre aux besoins en formation continue dans les milieux scolaires. Nous avons en général peu d'information sur le transfert que les enseignants font en classe à la suite d'une formation avec un conseiller pédagogique. De plus, les formations ponctuelles, de courte durée ne semblent pas avoir l'impact souhaité sur le changement de pratique des enseignants (NSDC, 2009). Sachant que c'est essentiellement l'observation d'un effet positif dans les apprentissages ou l'engagement cognitif des élèves qui incite l'enseignant à transformer ses pratiques et qui contribue à modifier sa vision (Guskey, 2002), le dispositif de formation doit soutenir un transfert en classe relativement rapidement. C'est la raison pour laquelle le cercle pédagogique a attiré notre attention. Ce dispositif de formation regroupe huit à douze enseignants environ une fois par mois pendant une heure. Durant cette heure, les enseignants sont invités à analyser des exemples de pratiques sur vidéo en lien avec un sujet spécifique (ici, l'enseignement de la grammaire actuelle). Dans la recherche que nous avons menée, nous avons également joint des capsules de formation sur la grammaire actuelle et son enseignement à cinq des rencontres d'analyse (Santagata, 2009). Cette conclusion fait un rappel des résultats, une présentation des spécificités du cercle pédagogique, en présente les apports pour les communautés scientifique et pédagogique, puis énonce les pistes futures de travail laissées en suspens par cette thèse.

6.1. Rappel des résultats

Notre objectif général de recherche vise à identifier les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques des enseignants en grammaire actuelle. Nos résultats démontrent que le regard professionnel des trois groupes d'enseignants participant au cercle pédagogique a évolué selon les différentes dimensions analysées. Également, la grande majorité des enseignants ont transposé une pratique présentée au cercle pédagogique. En effet, tant l'observation en classe que l'analyse du questionnaire nous permettent d'affirmer que la plupart des enseignants ont expérimenté une pratique proposée dans le cadre du cercle pédagogique.

Plus spécifiquement, le premier objectif de la recherche vise à mieux comprendre l'évolution du travail d'analyse de pratiques sur vidéo sur le regard professionnel chez les enseignants dans le cadre des cercles pédagogiques vécus durant une année scolaire. Pour mieux comprendre cette évolution, nous avons basé nos analyses sur les travaux de Sherin et van Es (2005, 2009) qui évoquent le concept de « regard professionnel », c'est-à-dire ce qui retient l'attention d'un expert dans une situation professionnelle donnée. Nous nous sommes attardée à observer l'évolution de ce regard en considérant plusieurs aspects liés à ce concept : le thème des interventions et leur référent, la nature de la participation et la profondeur des échanges. Des recherches sur le développement professionnel montrent également que pour favoriser l'apprentissage des enseignants dans une communauté de pratique, quatre dimensions doivent évoluer simultanément : la vision, l'engagement, les savoirs et les pratiques (Shulman et Shulman, 2004). Nous avons donc également analysé la participation des enseignants au cercle pédagogique en lien avec ces quatre dimensions pour en observer l'évolution. Nous avons transcrit cinq des neuf cercles pédagogiques vécus durant l'année scolaire (les deux premiers, le cinquième et les deux derniers) et avons associé un numéro à chacune des unités de sens pour chacune des dimensions analysées. Ces données ont été saisies dans un fichier Excel.

D'abord, nous avons voulu savoir à quel thème les enseignants faisaient référence lorsqu'ils prenaient la parole dans un cercle pédagogique. Selon le contenu de la rencontre et l'intention d'écoute proposée, les participants ont porté leur attention principalement sur les pratiques pédagogiques et le raisonnement grammatical. Ces deux dimensions ont évolué de manière à prendre la place l'une de l'autre selon le thème discuté. Lors de rencontres portant sur une pratique liée à l'enseignement de la grammaire (par exemple une dictée innovante), les interventions ont porté sur les pratiques pédagogiques en majorité. Lors de rencontres suivant une capsule de formation, les interventions ont été centrées sur le raisonnement grammatical principalement. Il est donc possible pour un animateur d'orienter les conversations dans le cadre d'un cercle pédagogique pour développer un aspect plus spécifique.

Les échanges que suscitent de tels exemples de pratiques sur vidéo sont foisonnants et très riches. Nous avons observé qu'en s'exprimant, les enseignants se réfèrent soit à l'exemple de pratique présenté (par exemple : « Elle commence par identifier le verbe! »), soit à leur propre pratique (par exemple : « Je fais ça aussi dans ma classe! ») ou encore à un savoir plus théorique (par exemple : « Donc l'ordre des groupes a une importance dans la phrase! »). Nos résultats montrent que ce référent contribue à la description des cercles pédagogiques parce qu'il montre qu'en général, les enseignants qui apprennent de nouveaux savoirs ou de nouvelles pratiques font plus référence aux savoirs théoriques ou à l'exemple de pratique alors que ceux qui maîtrisent déjà une bonne partie de ces composantes témoignent plus de leur expérience en classe. Cette évolution s'observe en fonction de l'expertise des participants et non de l'évolution dans le temps. Autrement dit, les enseignants semblent parler plus de leur propre pratique lorsqu'ils ont mieux intégré les nouveaux apprentissages. Pour l'animateur, cet indice du référent de l'intervention permet un meilleur suivi entre les rencontres. Enfin, l'analyse des cercles permet aussi d'observer que les enseignants expérimentent des pratiques puisqu'ils en témoignent lors des analyses de pratiques.

Selon Sherin et van Es (2005, 2009), les cercles pédagogiques contribuent au développement du regard professionnel parce qu'ils permettent aux enseignants de

développer, dans un contexte externe à la classe, la façon de discerner les interactions importantes (*learn to notice*) et y donner du sens. Nous avons donc analysé si les enseignants observaient les gestes de l'enseignant, observaient les apprentissages des élèves ou s'ils interprétaient ces observations. Nos analyses vont dans le sens des résultats de Sherin et van Es (2009) et suggèrent que les enseignants ont légèrement déplacé leur regard professionnel de l'observation des gestes de l'enseignant vers les apprentissages des élèves, qu'ils discernent plus d'éléments-clés et les interprètent mieux, principalement à la fin de l'année.

Ensuite, pour soutenir la nature de leurs interventions, nous avons porté notre attention sur la profondeur des échanges entre les participants. Comme chaque cercle est composé d'une à plusieurs centaines d'unités de sens, les enseignants font souvent de très courtes interventions. Ils apportent une idée à la conversation de manière superficielle. Cependant, quelques enseignants interviennent en s'appuyant sur une preuve alors que d'autres convoquent leur savoirs théoriques dans leur intervention. Au fil des rencontres, les enseignants sont de plus en plus intervenu de manière substantielle et le nombre d'interventions fondées a aussi légèrement augmenté. Il est donc possible pour un animateur d'accompagner la façon dont les participants s'expriment, sachant que les interventions substantielles et fondées peuvent contribuer à l'apprentissage des autres membres du cercle pédagogique.

Pour analyser les échanges dans le cercle pédagogique, nous avons également convoqué le modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004). Les résultats montrent que les enseignants apportent principalement les dimensions des pratiques et de leur vision aux échanges. Les savoirs apparaissent principalement à la suite d'une capsule de formation alors que la dimension de l'engagement a très peu contribué à la conversation. D'une part, nous ne pensons pas que les quatre dimensions occuperaient une place égale dans les échanges, mais nous sommes d'ailleurs questionnée sur la faible représentation de la dimension de l'engagement dans les échanges. D'autre part, nous croyons que le fait de voir apparaître aussi fréquemment des interventions témoignant de la vision des enseignants montre

que le cercle pédagogique peut soutenir le développement de cette dimension, souvent oubliée ou occultée dans le cadre de formations plus traditionnelles. En fait, ce type de dispositif permet d'expression de l'évolution individuelle de chacun et tous les enseignants, peu importe leur niveau d'expertise, peuvent s'y développer professionnellement.

Enfin, nos analyses suggèrent que les enseignants qui se portent volontaires pour réaliser des autoscopies approfondissent plus la réflexion, font plus d'interventions et acceptent mieux l'accompagnement individuel. À ce sujet, rappelons que le travail d'analyse sur des autoscopies est une pratique difficile à intégrer dans un dispositif de formation, mais beaucoup plus porteuse sur le plan du transfert, tant pour les volontaires que pour les collègues. Elles semblent agir sur le sentiment de compétence, ce qui pourrait être un élément décisif du transfert plus rapide des apprentissages dans les pratiques.

D'autre part, notre thèse vise également à mieux comprendre comment changent les pratiques de grammaire en classe des enseignants qui participent à un cercle pédagogique. Nous avons procédé à l'analyse globale d'une leçon de grammaire en début d'année scolaire (avant la première formation) et en fin d'année scolaire (après le dernier cercle). À l'aide d'une grille nous permettant d'analyser des dimensions liées aux pratiques pédagogiques et aux pratiques en grammaire, nous avons constaté que douze enseignants sur dix-huit ont vu leurs pratiques pédagogiques se développer positivement, leur amélioration variant entre 1 et 10 points sur un total de 45. Les six autres enseignants sont demeurés stables ou ont régressé. Du point de la grammaire, le métalangage et le raisonnement grammatical utilisés par les enseignants s'est généralement amélioré selon notre jugement global, la moyenne des enseignants passant de 7/10 à 8,5/10. Quant à notre jugement plus spécifique sur des aspects précis et détaillés en grammaire, le résultat s'est aussi amélioré, passant d'une moyenne de 3,5/5 à 3,7/5. Ces résultats suggèrent que le transfert se fait de manière assez efficace, puisque la grande majorité des enseignants intègre de nouvelles pratiques de grammaire en classe, et modifie aussi leur métalangage et leur raisonnement grammatical. Bien que les

limites méthodologiques, notamment la documentation d'une seule pratique en début et en fin d'année nous incitent à la prudence, l'analyse des questionnaires confirme la tendance que les enseignants aient expérimenté des pratiques proposées dans le cercle. Nos analyses en salle de classe ont montré que ces pratiques étaient généralement menées efficacement.

Nous avons administré en fin d'année scolaire un questionnaire permettant aux enseignants de s'exprimer sur leurs perceptions de leur développement professionnel en lien avec le cercle pédagogique. Nos questions ont été élaborées conformément à notre cadre théorique et visaient donc à laisser la parole aux enseignants sur l'évolution de leur regard professionnel (Sherin et van Es, 2005, 2009), les dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) et leurs préférences quant aux différents exemples de pratiques sur vidéo exploités durant le cercle pédagogique. Le questionnaire a permis de mettre des mots sur nos observations tirées des analyses. Malgré que la désirabilité sociale puisse constituer un biais dans les réponses au questionnaire, les enseignants confirment avoir appris, s'être fait confiance dans l'essai de certaines pratiques et avoir modifié leur réseau conceptuel lié à la grammaire actuelle. Ils ont également témoigné d'une grande appréciation du cercle pédagogique comme dispositif de formation. L'engagement volontaire et libre étant une condition essentielle à la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnel, le témoignage de ces enseignants peut devenir un levier pour le recrutement de futurs participants à un cercle pédagogique.

6.2. Spécificités du cercle pédagogique

L'expérience du cercle pédagogique nous a confirmé l'importance de certaines caractéristiques propres à ce dispositif et il nous apparaît important de les relever dans le but d'informer des formateurs sur ses usages, mais aussi dans une visée d'expérimentation future. D'abord, le cercle devrait continuer à être étalé dans le temps sur une durée d'une année scolaire ou même plus afin de soutenir le travail de transposition des enseignants. Comme nous l'avons déjà soulevé, les échanges au cours des cercles peuvent créer progressivement une aisance qui permet aux enseignants de

développer suffisamment de confiance afin de faire des essais dans leur classe. Une rencontre mensuelle, fixée dans le temps, permet non seulement une récurrence des cercles et une alternance entre les apprentissages plus formels et les pratiques en classe, mais elle laisse suffisamment de temps aux participants pour faire des essais avant de revenir en discuter. Ainsi, les nombreux allers-retours entre la théorie et la pratique permettent de soutenir l'évolution des dimensions de la pratique et des savoirs du modèle de développement professionnel dans une communauté de pratique. À leur tour, les pratiques influencent la vision. Enfin, ces rencontres devraient demeurer courtes, c'est-à-dire entre une heure et une heure trente. Nous proposons de prolonger l'heure initialement convenue pour permettre de plus longs échanges en début de rencontre autour des pratiques expérimentées en classe et pour identifier les intentions de transfert en fin de rencontre, voire permettre des activités de type micro-enseignement. Ces moments peuvent contribuer à développer la dimension de l'engagement et faire office de rétroaction sur les pratiques expérimentées ou projetées.

Les cercles pédagogiques doivent porter sur un objet ou une compétence spécifique (un thème, une intention de développement ciblée). Ce sujet peut être proposé par l'animateur comme il peut l'être par les enseignants. Dans le cas d'un cercle qui se poursuit sur plusieurs années, l'animateur peut proposer un sujet de départ et se laisser guider par les besoins des participants. Déterminer un sujet de travail permet de joindre une formation plus formelle sur le sujet et de mieux sélectionner les exemples de pratiques sur vidéo qui pourront faire l'objet d'analyse, dont des autoscopies. À ce propos, nous en avons parlé précédemment, les autoscopies semblent illustrer l'anxiété générée par le changement de pratique et semblent devenir un objet de discussion professionnel pour les enseignants. Elles semblent aussi contribuer au développement des pratiques, à la vision qu'ont les enseignants d'une pratique et, ce faisant, à leur engagement à en tenter de nouvelles. De plus, les autoscopies semblent être un lieu d'accompagnement et de rétroaction individuels, permettant une consolidation de la pratique expérimentée.

Au moment des cercles, l'animation devrait permettre à tous les participants de faire preuve d'expertise en distribuant la parole à chacun, mais aussi en valorisant la profondeur du regard professionnel. En invitant les enseignants à nommer l'intention d'apprentissage visée, à observer les gestes pédagogiques de l'enseignant et les apprentissages des élèves, à identifier des effets de ces gestes sur les apprentissages et à proposer des innovations, l'animateur soutient le développement du regard professionnel non seulement dans ce que les enseignants interprètent, mais aussi dans leur manière d'aborder les exemples de pratiques sur vidéo. L'animation doit contribuer à créer un climat de résolution de problème à partir d'un objet qui deviendra neutre, c'est-à-dire un exemple de pratiques sur vidéo.

Cependant, comme nous en avons discuté, les exemples de pratiques ne semblent pas soutenir le travail de transposition également pour tous les enseignants. L'analyse de pratique contribue à développer le regard professionnel, mais n'invite pas directement à mettre en œuvre les pratiques discutées. Afin de soutenir la dimension de l'engagement, il serait possible d'envisager de demander aux participants de faire un choix parmi deux ou trois exemples de situations à expérimenter avant la rencontre suivante. Cette « figure imposée » pourrait être d'abord vécue au moment du cercle, en micro-enseignement, afin de maîtriser des gestes plus mécaniques à la conduite de la pratique. Par exemple, lors d'une formation sur la phrase de base, à la suite de l'analyse de l'exemple de pratiques, un enseignant volontaire utilise une nouvelle phrase à analyser, préparée par l'animateur, et tente d'amener le groupe à une analyse conforme au cadre de la grammaire actuelle, c'est-à-dire en utilisant les manipulations syntaxiques. L'animateur et les autres participants peuvent alors fournir une rétroaction sur ce qui a été efficace lors de ce micro-enseignement et sur ce qui peut être amélioré. Les enseignants retournent donc tous en classe avec une analyse à faire vivre à leurs élèves, mais en ayant vu un collègue l'animer. Préparer un tel exercice pour les enseignants permet d'une part d'éviter le prétexte du manque de temps et, d'autre part, les invite à expérimenter dans le but de témoigner au cercle suivant.

De plus, l'animateur pourrait demander de cocher une intention après chaque rencontre dans un carnet de bord. En plus de l'exercice imposé, le carnet de bord pourrait permettre de baliser la dimension de l'engagement. Les enseignants pourraient identifier si la pratique présentée leur paraît transposable facilement, moyennement facilement ou difficilement. Cette opinion individuelle pourrait alors orienter les besoins de soutien et encourager un accompagnement plus rapproché. Aussi, un enseignant qui coche que la pratique lui semble facile à introduire en classe a peut-être plus de chance de tenter un essai, d'autant plus qu'il sait qu'il aura à en témoigner lors du cercle suivant et qu'il dispose du matériel pour réaliser cet essai. Le carnet de bord peut même être un outil numérique et être complété en ligne dans un temps autre que celui du cercle pour éviter de consommer un temps précieux.

La mince frontière entre le soutien à la transposition et le respect du rythme de chaque participant pourrait s'amenuiser en introduisant de telles contraintes. Des pratiques imposées, préparées par l'animateur, pourraient ainsi permettre d'assurer un suivi de groupe plus uniforme puisque les participants verraient leur rythme individuel suivre le rythme du groupe. La progression des pratiques permettrait ainsi une éventuelle progression de la vision qu'ont les enseignants sur ces nouvelles pratiques. Ainsi, soutenir l'engagement permet de soutenir les savoirs et les pratiques qui elles-mêmes soutiennent la vision.

6.3. Apports de la recherche

Cette recherche exploratoire visait à expérimenter un dispositif de formation novateur et à en observer les effets. L'étude de ce dispositif contribue donc à enrichir les connaissances sur les éléments constitutifs d'une formation efficace afin d'en permettre un design toujours plus efficient. Le soutien à la transposition des pratiques en classe semble avoir des effets sur la vision qu'ont les enseignants de cette pratique et sur leur engagement à la mettre en œuvre et les incite à parfaire leurs savoirs. En ce sens, les quatre dimensions du modèle *Développement professionnel dans une communauté de pratique* (Shulman et Shulman, 2004) aident à réguler notre conduite du dispositif de formation. De plus, la diversité de nos résultats contribue à parfaire notre réflexion sur

le dispositif du cercle afin de le rendre encore plus efficient. La diversité nous informe également sur la façon dont se déploient des parcours individuel de développement professionnel dans le contexte d'une communauté de pratique. Ces données nous permettent de faire un pas dans la compréhension du processus d'apprentissage professionnel.

En ce qui concerne les milieux de pratique, les effets documentés du cercle pédagogique peuvent alimenter la réflexion des conseillers pédagogiques ou des formateurs afin de rendre leurs interventions plus efficaces dans un contexte relativement réaliste dans le contexte actuel. En effet, regrouper des enseignants pour une heure, une fois par mois, semble peu couteux en argent et en temps. De plus, notre expérience des cercles montre que les enseignants, par les échanges, conceptualisent davantage et utilisent un meilleur métalangage. Enfin, leur participation à un dispositif qui place leur expertise pédagogique au centre des interventions semble contribuer à leur engagement dans les échanges, ouvrant ainsi une fenêtre au formateur pour intervenir sur le processus d'apprentissage professionnel des enseignants. Les cadres des commissions scolaires peuvent aussi s'inspirer de ce dispositif de formation efficace pour varier l'offre de formation aux écoles.

6.4. Pistes de travail

Nous en avons maintes fois parlé, la difficulté de documenter les pratiques pédagogiques en classe ainsi que les démarches d'apprentissages des élèves demeurent l'aspect fragile de notre travail de recherche. Uniques, cloisonnées, sans entrevues ni rétroaction, elles ne nous donnent qu'un faible aperçu du développement des pratiques en classe. Il serait pertinent de trouver un moyen réaliste en contexte scolaire permettant de porter un meilleur regard sur la classe, plus précis et plus régulier, sans engendrer des couts supplémentaires pour la recherche. Des observations auto-filmées, mises en ligne dans un site sécurisé par un mot de passe et accessibles à l'animateur ou aux autres participants selon le choix de l'enseignant, pourraient s'avérer une avenue intéressante pour documenter le transfert. Ceci permettrait à la fois de recueillir plus de données,

mais aussi de partager les pratiques, de les annoter et d'offrir une rétroaction efficace à l'enseignant.

Nous avons, dans notre travail d'analyse, codifié les interventions de l'animatrice. Puisque l'animation du cercle ne faisait pas l'objet de cette thèse, nous n'avons pas analysé en détail ces interventions. Cependant, le travail d'animation occupe une place déterminante dans la conduite et l'efficacité des cercles. Afin de rendre le dispositif encore plus transférable à d'autres formateurs, il nous apparaît fondamental de documenter les phases du travail d'animation, de la planification du cercle à son animation. Ce travail permettrait également d'identifier des dérives possibles et les moyens de les observer et d'y remédier.

Enfin, nos modèles théoriques suggèrent que l'efficacité d'une formation dépend du fait qu'elle rend possible de nouvelles pratiques pédagogiques auprès des élèves et que l'enseignant sera en mesure d'observer les effets positifs de celles-ci (Guskey, 2002, NSDC, 2009). Il serait donc intéressant de documenter comment les élèves des enseignants participant à un cercle pédagogique travaillent les concepts abordés au cercle. De plus, il serait pertinent d'utiliser des traces écrites des apprentissages des élèves au cours de la formation afin de la rendre encore plus proche de la pratique des enseignants (NSDC, 2009). De cette manière, les enseignants pourraient travailler à partir des difficultés de leurs propres élèves lors des cercles, trouver des solutions collectivement et devenir plus autonomes à observer leurs élèves et proposer des innovations de retour en classe. Ce faisant, ils seraient susceptibles de contribuer plus efficacement au développement de la grammaire actuelle pour soutenir la compétence à écrire des élèves.

Bibliographie

- Arpin, L., et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal: Chenelière.
- Bain, D., et Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe. *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (pp. 203–218).
- Barth, B.-M. (2004a). *L'apprentissage par l'abstraction*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (2004b). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Bidjang, S. D. (2010). Le modèle de Gusky: un modèle d'évaluation de l'impact de la formation continue des enseignants sur les apprentissages des élèves. *Vivre le primaire*, 23(3), 30-31.
- Bissonnette, Steve; Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal: Chenelière.
- Blaser, C. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire au secondaire. Thèse de doctorat: Québec: Université Laval. archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/24480/24480_1.pdf (consulté le 25 avril 2015)
- Boivin, M.-C. (2009). Connaissances déclaratives et procédurales: discussions d'un contraste dans un travail grammatical. *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. (p. 325 à 335). Grenoble: ELLUG.
- Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*.
- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. et M.É. Philippe. (2003). *Bien écrire. La grammaire revue au fil des textes littéraires*. Laval: Beauchemin.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2008a). Description grammaticale et transposition pour sa didactique: le cas des infinitives et des participiales. *Enjeux*, 71, 29-57.
- Boivin, M.-C., et Pinsonneault, R. (2008b). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin.

- Boutet, J. (1986). Jugements d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *ELA*, 62.
- Brunvand, S. (2010). Best Practices for Producing Video Content for Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.
- Castonguay, M. (2011). *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement*. Thèse de doctorat: Québec: Université Laval. www.theses.ulaval.ca/2011/27875/27875.pdf (consulté le 25 avril 2015)
- Chartrand, S.-G. (1996). La démarche active de découverte. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal: Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, (129), 73-76.
- Chartrand, S.-G. (2010). Un complément complète. Oui, mais... qu'est-ce qu'un complément? *Vivre le primaire*, 23 (3), 19.
- Chartrand, S.-G. (2011). Continuités et ruptures dans l'enseignement de la langue. *Le français aujourd'hui*, (173), 45 à 54.
- Chartrand, S.-G. (2014). *Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte (2e édition)*, Montréal, CCDMD.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., et Simard, C. (2011). *La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2nd ed.). Boucherville: Graphicor.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e ed.). Grenoble: Éd. La Pensée sauvage.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
- Colestock, A., et Sherin, M. G. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies While Watching Video of Mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- Darling-Hammond, L. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16(5-6), 523-545. Elsevier.
- National Staff Development Council (2009). *Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*.
- Darling-Hammond, L., et Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning : What Matters ? *How Teachers Learn*, 66(5), 46-53.

- Darras, F., et Cautermann, M.-M. (1997). Mais qu'est-ce qu'une phrase? *Recherches*, 26.
- Desnoyers, A. (2001). *Les grammaires*. Montréal: CCDMD.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L., «Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel», La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques, dans Portelance, L., Borges, C. & Pharand, J. (Dir.), Sainte-Foy, QC, Presses Université du Québec, 2011, pp. 45-60.
- Fischer, C. et Nadeau, M., (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec Français*, (129), 54-57.
- Fullan, M. (2007a). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers college Press.
- Fullan, M. (2007b). Change the terms for teacher learning. *National Staff Development council*, 35-36.
- Fullan, M. (2011a). L'apprentissage intégré au travail. *Rencontres nationales, MELS*.
- Fullan, M. (2011b). Passer à l'action. *Rencontres nationales, MELS*.
- Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 99-124). Québec: PUL.
- Gauvin, I. (2011). Interactions didactiques en classe de français: enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en 1re secondaire. Thèse de doctorat: Montréal: Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5281> (consulté le 25 avril 2015)
- Giguère, M.-H. (2010). Les effets d'un cercle pédagogique en grammaire actuelle sur les pratiques des enseignants du secondaire (non publié). Travail dirigé à la maîtrise professionnelle (M.Ed.): Montréal: Université de Montréal.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (1993). *Le bon usage*, 13^e éd., Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluation Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique: un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20.

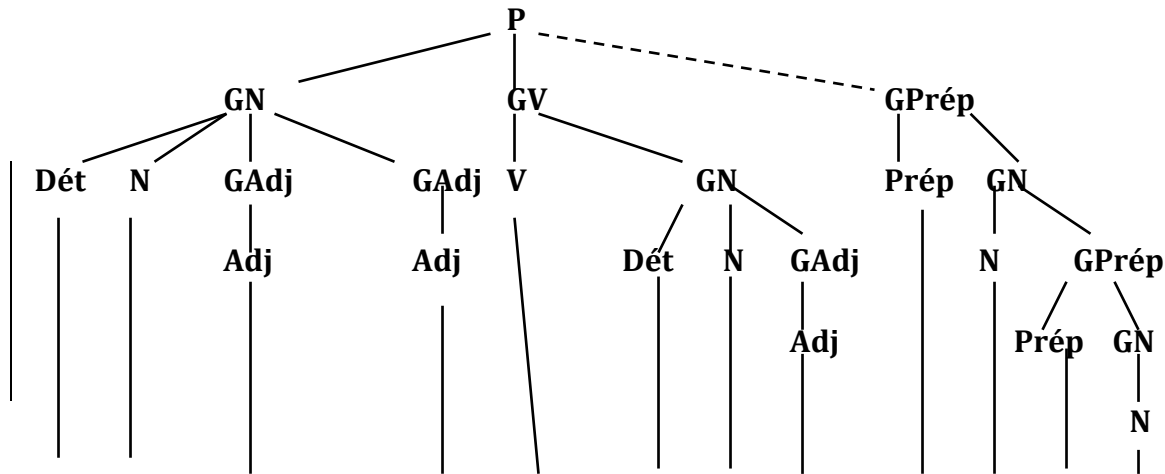
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Londres.
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D., et Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal: Beauchemin.
- Laporte, M., et Rochon, G. (2007). *Nouvelle grammaire pratique*. Anjou: CEC.
- Lecavalier, J. (2011). *L'express grammatical pour le secondaire*. Ville Saint-Laurent: ERPI.
- Lefrançois, P. (2003). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec français*, (131), 53-54.
- Lefrançois, P., Montesios-Gelet, I., Anctil, D. (2014). Rapport de recherche FRQSC 2011-ER-144254. *Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature de jeunesse*.
- Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français. Thèse de doctorat: Québec: Université Laval. <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29020> (consulté le 25 avril 2015)
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- MELS. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise - enseignement primaire*.
- MELS. (2008). Plan d'action pour l'amélioration du français.
- MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*.
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations; les compétences professionnelles*.

- Nadeau, M. (1995). Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, vol. 17, no 2, p. 65-84.
- Nadeau, M. (2003). La grammaire au 1er cycle du primaire. *Québec Français*, (129), 60-63.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Chenelière.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élève de 6e année du primaire. *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec: PUL. pp. 209-231.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2014). Rapport de recherche FRQSC 2010-ER-137018. *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*.
- Ouillon, C. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*.
- Paret, M.-C. (1996). Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 109 à 135). Montréal: Logiques.
- Puozzo Capron, I. (2009). Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *sciences-croisees.com*, 6, 1-29.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Santagata, R. (2009). Designing Video-Based Professional Development for Mathematics Teachers in Low-Performing Schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51.
- Savoie-Zajc, L., Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I., Loranger, L., Sabourin, L., et al. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle. *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B., Dolz, J., Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (Éd.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 175-189). Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion.

- Sherin, M. G., et van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60.
- Sherin, M., et Van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- Shulman, L., et Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2nd ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Van Es, E. (2007). Designing Video Clubs to Support Teacher Learning. *TECHNOLOGY AND TEACHER EDUCATION ANNUAL*, 18(6), 8.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. Mémoire de maîtrise: Montréal: UQAM. Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique. <http://www.archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf> (consulté le 25 avril 2015)

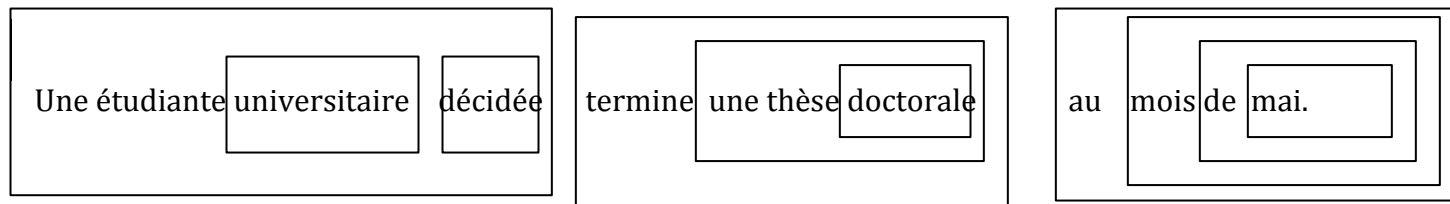
Annexe 1 : Modèle de récursivité

Analyse en arbre

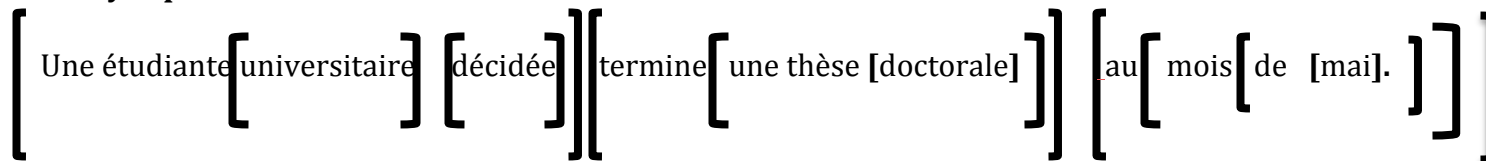


Une étudiante universitaire décidée termine une thèse doctorale au mois de mai.

Analyse en boîtes



Analyse par crochets



Annexe 2 – Principes de bases de la grammaire de la phrase



Annexe 3 – Horaire des formations

Type de rencontre	Sujet de la rencontre	Exemple de pratique proposé
Cercle pédagogique (septembre 2011)	La dictée zéro faute ou La phrase dictée du jour (au choix des participants)	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431) <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429)
Formation et cercle pédagogique (octobre 2011)	La phrase de base et les manipulations syntaxiques	Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5211)
Formation et cercle pédagogique (novembre 2011)	Les groupes syntaxiques et les fonctions	Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Le questionnement : pour vérifier les connaissances et le cheminement cognitif des élèves</i> (no. 84)
Cercle pédagogique et formation (décembre 2011)	Les classes de mots	1- MELS, <i>Écrire plus souvent, corriger autrement</i> (2007). 2- Zoom sur l'expertise pédagogique <i>Les classes de mots</i> (no. 5212)
Cercle pédagogique (janvier 2012)		Autoscopie (vidéo réalisée dans la classe d'un enseignant du cercle)
Formation et cercle pédagogique (février 2012)	L'enseignement de la grammaire actuelle	Théâtre de lecteurs (Barth, 2004a)
Cercle pédagogique (mars 2012)		Autoscopie
Cercle pédagogique et formation (avril 2012)	Les exercices en grammaire actuelle (les textes précurseurs et la phrase dictée du jour)	1- Éducation Montérégie, <i>Les textes précurseurs</i> 2- Zoom sur l'expertise pédagogique, <i>La phrase dictée du jour</i> (no. 2429) ou <i>La dictée zéro faute</i> (no. 2431-5208) <i>L'analyse de phrases</i> (no. 5210-5211) ou <i>Le travail d'analyse</i> (no. 5209) <i>La dictée coopérative</i> (no. 2430)
Cercle pédagogique (mai 2012)		Autoscopie

Exemple de pratique sur vidéo

Description

La dictée zéro faute (no. 2431)

zoom.animare.org

L'enseignante de 6^e année Geneviève Brassard rappelle les règles de fonctionnement de la dictée zéro faute avant de dicter une phrase. Les élèves la prennent en note et posent des questions qui se répondent par oui ou par non sans mentionner de lettres pour résoudre les difficultés posées par la phrase. Ce type de questions les amène à utiliser un métalangage propre à la grammaire. De plus, les élèves sont à l'écoute des interrogations des autres pour résoudre leurs propres questionnements. Un climat de collaboration et de respect règne dans cette classe qui considère l'erreur comme un moyen de mieux saisir les représentations des élèves.

La phrase dictée du jour (no. 2429)

zoom.animare.org

L'enseignante de 6^e année Geneviève Brassard rappelle les règles de fonctionnement de la phrase dictée du jour. Les élèves écrivent cette phrase individuellement pendant que l'enseignante circule et prend des notes sur les graphies des élèves. Après avoir bénéficié d'un court moment pour se corriger, l'enseignante inscrit au tableau toutes les graphies des mots de la dictée, une en dessous de l'autre. Les élèves justifient par la suite la graphie qu'ils jugent être correcte dans le contexte de la phrase. L'enseignante accepte toutes les justifications, même celles qui sont erronées et tente, par un questionnement individuel de comprendre comment l'élève justifie son raisonnement. Les élèves inscrivent la phrase correctement dans leur cahier à la suite des échanges.

L'analyse de phrases (no. 5211)

zoom.animare.org

L'enseignante de 5^e année Danyne Dubord rappelle à ses élèves comment procéder à l'analyse d'une phrase pour en trouver les constituants obligatoires et facultatifs. Les élèves justifient leur analyse en employant les manipulations syntaxiques dans le contexte de la phrase. Ils en profitent pour effectuer des corrections grammaticales dans la phrase modèle. Ils travaillent par la suite en équipe de deux pour analyser un corpus et ils doivent négocier pour en venir à un accord.

Le questionnement : pour vérifier les connaissances et le cheminement cognitif des élèves (no. 84)

zoom.animare.org

L'enseignant d'une classe-cycle de 4^e, 5^e et 6^e année, Michel Rivet, accompagne individuellement la correction d'un devoir avec un élève. Il le soutient dans l'analyse des pronoms (identification des fonctions « sujet » et « compléments ») par un questionnement précis. L'élève et l'enseignant emploient des manipulations syntaxiques pour résoudre le problème soulevé par les phrases.

Écrire plus souvent, corriger différemment

DVD - MELS (2007)

Des intervenantes du MELS, Monique Carreau et Hélène Nolin demandent à des élèves de 1^{re} secondaire d'analyser une phrase pour mettre à jours leurs connaissances et leurs représentations. Cette courte séquence révèle, entre autres, leur mécompréhension du concept du verbe et leur représentation d'un homophone comme étant une classe mot.

Exemple de pratique sur vidéo

Description

Les classes de mots (no. 5212)

zoom.animare.org

L'enseignante de 5^e année Danyne Dubord propose une activité ludique à ses élèves pour travailler la manipulation du remplacement. Elle inscrit une phrase au tableau et les élèves proposent de remplacer les mots par des mots de la même classe. Cette opération rend la phrase loufoque, mais entraîne également de nouveaux accords grammaticaux.

Les textes précurseurs

Éducation Montérégie (2008)

Isabelle, une enseignante de 5^e année, explique la démarche des textes précurseurs. Elle demande à trois de ses élèves d'écrire la situation d'écriture prévue pour la classe avant les autres. À haute voix, elle procède à la lecture des trois textes à tour de rôle. Les élèves soulèvent les difficultés liées à la cohérence du texte et ils proposent des solutions que l'enseignante note sur une fiche-conseil. Cette fiche consigne en deux colonnes les problèmes et les solutions et elle demeure affichée pour la durée du projet d'écriture pour servir de référence à tous les élèves de la classe.

La dictée coopérative (no. 2430)

zoom.animare.org

L'enseignante Geneviève Brassard donne à ses élèves de 6^e année un texte en dictée. En équipe de quatre, les élèves doivent s'entendre sur une seule correction et ne remettre qu'une seule feuille. Ils font un travail coopératif pour résoudre les difficultés soulevées par la dictée et se donnent des stratégies de correction en utilisant le métalangage approprié à la tâche.

L'analyse de phrases (no. 5210)

zoom.animare.org

Cloé Dandurand, une enseignante de 6^e année, donne une phrase en dictée à ses élèves tous les matins. Ils l'inscrivent dans un cahier et procèdent à son analyse en utilisant les manipulations syntaxiques. Par la suite, elle travaille à la manière de la phrase dictée du jour où les élèves négocient la bonne graphie parmi les différentes possibilités envisagées par les autres élèves. Cet échange permet à l'enseignante de comprendre les raisonnements de ses élèves et de leur fournir une rétroaction ciblée.

Le travail d'analyse (no. 5209)

zoom.animare.org

Jean-François Marin, un enseignant de 2^e cycle, propose une routine du matin en grammaire. Les élèves entrent en classe et rédigent trois phrases à partir des mots à l'étude. Ils vont ensuite à son bureau se faire corriger. L'enseignant choisit parmi les phrases de ses élèves une phrase qu'il donnera en dictée en introduisant le verbe et le temps à l'étude. Les élèves notent cette phrase dans leur cahier et sont invités à la corriger à la manière de la phrase dictée du jour où chaque graphie est justifiée dans le contexte de la phrase.

Exemple de pratique sur vidéo**Description**

La dictée zéro faute (no. 5208)

zoom.animare.org

L'enseignante de 5^e année, Dannye Dubord rappelle les consignes de la dictée zéro faute et dicte une longue phrase aux élèves. Ceux-ci posent des questions qui peuvent se répondre par oui ou non et éviter de nommer des lettres. Avec l'aide de la conseillère pédagogique, l'enseignante aide les élèves à formuler des questions précises et efficaces. Par la suite, les élèves se regroupent en équipes de deux et corrigent ensemble la dictée en se référant à leurs outils.

Annexe 4 - Questionnaire

Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle

1- Comment avez-vous pris la décision de participer au cercle pédagogique? Quels sont les éléments que vous avez considérés et qu'est-ce qui vous a finalement persuadé d'investir toutes ces heures dans votre développement professionnel?

2- Nous avons observé plusieurs exemples de pratiques sur vidéo tout au long des 9 rencontres. Dites brièvement ce que vous en retenir, ce que vous avez réinvesti en classe et ce que vous pensez mettre en pratique l'an prochain. Choisissez les trois vidéos qui vous ont le plus marquées et dites pourquoi.

Vidéo	Ce que j'en retiens	Ce qui a inspiré ma pratique cette année	Ce que je garde pour l'an prochain	Coups de cœur (choisir 3 et dire pourquoi)
La phrase dictée du jour OU La dictée zéro faute avec Geneviève				
L'analyse de phrases avec Dannye				

Vidéo	Ce que j'en retiens	Ce qui a inspiré ma pratique	Ce que je garde pour l'an prochain	Coups de cœur (choisir 3 et dire pourquoi)
Le questionnement avec Michel				
Les classes de mots avec Dannye				
L'autoscopie de I OU de L OU l'analyse de phrase avec Cloé				
La lecture des exemples-oui et exemples-non				
L'autoscopie de Z OU de D OU de M				

Vidéo	Ce que j'en retiens	Ce qui a inspiré ma pratique	Ce que je garde pour l'an prochain	Coups de cœur (choisir 3 et dire pourquoi)
L'analyse de phrase avec Jean-François				
La dictée coopérative avec Geneviève				
L'autoscopie de R OU de P OU de X				

3- Encerclez le choix de réponse qui convient le mieux.

1- Pas du tout 2- Un peu 3- Moyennement 4- Beaucoup

Au début de l'année, dans les vidéos,

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) j'arrivais à observer le processus d'apprentissage des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) j'arrivais à observer les gestes pédagogiques de l'enseignant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) j'arrivais à établir des liens entre les gestes de l'enseignant et les interventions des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) j'arrivais à proposer des innovations pour bonifier la pratique présentée. | 1 | 2 | 3 | 4 |

À la fin de l'année, dans les vidéos,

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| i) j'arrive à observer le processus d'apprentissage des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) j'arrive à observer les gestes pédagogiques de l'enseignant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k) j'arrive à établir des liens entre les gestes de l'enseignant et les interventions des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l) j'arrive à proposer des innovations pour bonifier la pratique présentée. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Au début de l'année, dans ma classe,

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| e) j'arrivais à observer le processus d'apprentissage de mes élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) j'arrivais à observer mes gestes pédagogiques. | 1 | 2 | 3 | 4 |

g) j'arrivais à établir des liens entre mes gestes et les interventions de mes élèves. 1 2 3 4

h) j'arrivais à proposer des innovations pour bonifier ma pratique. 1 2 3 4

À la fin de l'année, dans ma classe,

m) j'arrive à observer le processus d'apprentissage de mes élèves. 1 2 3 4

n) j'arrive à observer mes gestes pédagogiques comme enseignant. 1 2 3 4

o) j'arrive à établir des liens entre mes gestes comme enseignante et les interventions de mes élèves. 1 2 3 4

p) j'arrive à proposer des innovations pour bonifier ma pratique dans ma classe. 1 2 3 4

4- Quand vous animez une activité de grammaire en classe, que regardez-vous chez vos élèves? (À quoi êtes-vous attentif chez vos élèves?) Est-ce que votre regard a changé cette année? En quoi?

5- Donnez quelques exemples de ce que vous avez modifié dans vos **pratiques** cette année en lien avec votre participation au cercle pédagogique ? Par exemple, avez-vous fait des essais de dictées qui innovent ou d'enseignement inductif?

6- Avez-vous observé des effets de ces changements sur les apprentissages de vos élèves et une relation différente à la grammaire, notamment dans le processus d'écriture?

7- Avez-vous l'intention de développer de nouvelles pratiques l'année prochaine? Si oui, lesquelles?

8- Avez-vous une préférence entre les vidéos réalisées dans la classe de vos collègues et les vidéos qui proviennent de classes extérieures au groupe ? Pourquoi ?

9- Nommez des apprentissages que vous avez réalisés sur la grammaire et son enseignement et que vous jugez importants.

10- Nous avons expérimenté un nouveau dispositif de formation cette année. Quels avantages et désavantages y voyez-vous?

11-Si vous aviez à inviter un collègue à participer au cercle, comment pourriez-vous susciter son intérêt ?

12-Que pourriez-vous nous proposer pour améliorer le dispositif de formation « Cercle pédagogique »?

Merci infiniment de votre collaboration!
Vos réponses sont extrêmement précieuses!
Marie-Hélène

Nom : _____

Vous pouvez inscrire sur cette page tout autre commentaire au sujet de votre expérience des cercles pédagogiques.

Annexe 5 – Grille de codage

1. Thème – référent de l'intervention		2. Modèle de développement professionnel	3. Nature de la participation	4. Posture de l'animatrice	5. Participation	6. Niveau de la réflexion	7. Langage	8. Raisonnement	9. Évaluation
1. Pratiques pédagogiques	A. EPV	1. Vision	1. Identifie l'intention d'apprentissage	1. Explicite les consignes d'échanges (+ choix de l'EPV), établit un climat agréable	1. Initie	1. De surface (<i>évocation</i>)	1. Métalangage grammatical moderne	1. Raisonnement grammatical moderne	1. Juste
2. Gestion de classe	B. soi-même	2. Engagement	2.1 Observe un aspect de l'apprentissage (élève) 2.2. Observe un aspect de l'enseignement	2. Propose une intention d'écoute	2. Participe	2. substantiel (important, considérable, non négligeable, élaboré) <i>tentative d'explication</i>	2. Métalangage grammatical mixte	2. Raisonnement grammatical mixte	2. Erroné
3. Climat	C. théorique	3. Savoirs	3. Interprète un lien entre l'enseignement et l'apprentissage	3. Contextualise l'EPV	3. Conclut	3. fondé (solide, cohérent, basé sur une preuve) <i>fait référence à ses savoirs, références externes</i>	3. Métalangage grammatical indéterminé	3. Raisonnement grammatical indéterminé	3. Incomplet
4. Raisonnement grammatical		4. Pratiques	4. Propose, innove, témoigne d'un transfert	4.1. Questionne pour susciter une intention d'apprentissage 4.2. Questionne pour susciter une observation 4.3. Questionne pour susciter une interprétation (demander plus de précisions, pour clarifier une idée) 4.4. Questionne pour susciter une innovation			4. Métalangage grammatical traditionnel	4. Raisonnement grammatical traditionnel	

5 Le cercle et son fonctionnement			5. Évalue	5. Stratégie d'animation 5.1. Reformule les propos du participant 5.2 Distribue le tour de parole (rend public un commentaire) 5.3 Renforce la contribution d'un participant (attire l'attention) 5.4 Conserve ou rétablit le climat agréable d'échange 5.5 Redit les paroles du participant			5. Métalangage pédagogique		
6 Le contexte de l'EPV			6 Attribution externe	6. Contribue à susciter la conceptualisation (<i>par questionnement ou prise de parole</i>) 6.1. acquisition d'un vocabulaire (nommer) 6.2. définition d'un concept 6.3. identifier les éléments essentiels d'un concept 6.4. exemplifier (ex et contre-ex)			6 Métalangage familial		
			7 Effort de conceptualisation	7. Reflète le travail de réflexion (métacognition sur les échanges) <i>* quand on a un 6 et un 7, le 7 l'emporte, étant de plus haut niveau.</i>					
			8. Stratégie de participation 8.1 Clarifie une question 8.2 Détend le climat (blague)	8 Décris l'EPV (redit un extrait)					

			8.3 Choix de l'exemple de pratique 8.4 Rappel d'information 8.5 Suit la conversation						
				9 Attire l'attention sur un élément					

Annexe 6 – Exemple d'extrait codé

Unité: Grille de codage des cercles pédagogiques - Rencontre 2 - Groupe 1	Participante (nom)	Statut	Thème	Dimension du modèle de dév. prof.	Nature de la participation	Posture de l'animateur	Participation	Niveau de la réflexion	Langage	Raisonnement	Évaluation
Extrait											
Comment vous trouvez son analyse?	Marie- Hélène	A	4A	4		4.2	1	1			
On dirait, ben je me dis peut-être que je suis comme ça aussi mais on dirait que c'est décousu pour moi. Dans le sens que là elle a trouvé le verbe mais elle a pas trouvé vraiment le groupe prédicat. Après ça elle venait avec le groupe du nom du sujet mais là elle a pas trouvé les autres groupes, là elle a accordé son verbe...	D	P	4A	4	2.1		2	2	2		1
C'est comme si elle voulait faire 2 choses en même temps	R	P	4A	4	1		2	1			
plutôt que de délimiter puis après ça s'attarder à, je sais pas, je sais pas ce qui est mieux de faire.	D	P	4A	4	1		2	1			
Et qu'est-ce que t'aurais fait toi?	Marie- Hélène	A	1B	4		4.4	2	2			
Peut-être que j'aurais fait la même chose, je sais pas. Mais je me dis que j'aurais commencé par trouver des groupes puis ensuite de ça on regarde chacun des groupes, puis on les analyse, puis on les accorde ensemble.	D	P	4C	4	2.2		2	2	1	1	1
Ok	Marie- Hélène	A	4C	4		5.5	2	1			
Moi c'est ce que je j'aurais fait	D	P	4C	4	2.2		2	1			
Les autres, est-ce que vous êtes d'accord avec D?	Marie- Hélène	A	4C	4		5.2	2	1			
Ça dépend de ce qui a été fait comme travail avant. On voit cette séquence là mais si elle a fait beaucoup, beaucoup de travail sur les groupes puis que là elle voulait introduire la façon de les utiliser pour...je sais pas	R	P	4A	4	1		2	2	1		1

C'est sûr qu'on est en fin d'année. Je sais pas quelles étaient ses étapes précédentes non plus, mais c'est parce qu'ils commencent tout de suite à trouver le groupe verbe.	Q	P	4A	4	2.1		2	2	3	1	1
Ils commencent avec le verbe	R	P	4A	3	2.1		2	1	3	1	1
Ils commencent avec le verbe dans la démarche	F	P	4A	3	2.1		2	1	3	1	1
... ça pourrait devenir embêtant parce qu'on a vu des verbes ailleurs que dans...	R	P	4C	3	2.1		2	2	3		1
Puis ça semble être une étape qui est toujours la même étant donné qu'il y avait des cartons au tableau puis que c'est la première chose, ils écrivent verbe, deuxième chose sujet mais le verbe c'est pas nécessairement tout le groupe ça fait que je sais pas...c'est ça que je me questionne	D	P	4A	3	2.2		2	2	1	1	1
Donc par rapport à ce qu'on a vu tantôt, où on commençait toujours par trouver	Marie-Hélène	A	4B	3		6	2	1			
Le groupe sujet	Plusieurs	P	4B	3	2.1		2	1	1		1
Le groupe sujet. Là ici ils ont choisi, les élèves ont choisi dans leur démarche de commencer par identifier le verbe. Ce serait quoi la différence? Ou l'avantage ou le désavantage, de commencer par le verbe par exemple?	Marie-Hélène	A	4B	3		6	2	2	3	1	1
C'est parce que des fois ils peuvent se tromper comme dans l'exemple de tantôt où le verbe était sujet (<i>Note: il y a une relative dans le sujet</i>)	S	P	4B	3	3		2	1	3		3
Le verbe était dans le groupe sujet, oui ok	Marie-Hélène	A	4B	3		5.1	2	1	3		1
Oui c'est ça. Donc j'imagine que ça peut occasionner des erreurs comme dans l'exemple de tantôt. J'ai trouvé mon verbe c'est travailler, puis à partir de là je vais chercher mon groupe sujet mais en fin de compte c'est complexe parce que c'était le groupe sujet.	S	P	4C	3	2.1		2	2	1	1	1
Ok	Marie-Hélène	A	4C	3		5.5	2	1			

Ça fait que la recherche du groupe sujet est peut-être un peu plus complexe, il y a plus d'options. Quand t'as des groupes, tu sais que ça va être quelque part dans ce groupe là puis t'analyses ça au lieu de te dire, il y a plein de mots qui peuvent me servir.	R	P	4C	3	2.1		2	2	3	1	1
Ok	Marie-Hélène	A	4C	3		5.5	2	1			
Parce qu'il y a quelques années, c'était ça. On trouvait le verbe quand on analysait une phrase, on faisait	F	P	4B	3	2.1		2	1	3	4	1
Pourquoi fallait trouver le verbe en 1er?	Marie-Hélène	A	4B	3		6	2	2	3	4	1
Parce qu'il y avait dont de la misère là-dedans, il fallait qu'il commence par le plus dur.	R	P	4B	1	3		2	2			
Non mais c'était nécessaire. Pourquoi il fallait commencer par le verbe avant?	Marie-Hélène	A	4B	3		6	2	2			
Pour l'accorder?	Q	P	4B	3	2.1		2	1		2	1
Parce qu'on avait l'impression que c'était le moteur de toute la phrase	R	P	4B	3	2.1		2	1		4	1
...le sens, le coeur de la phrase, l'action...	F	P	4B	3	2.1		2	1		4	1
On l'utilisait comment le verbe après? Une fois qu'on l'avait trouvé on faisait quoi avec?	Marie-Hélène	A	4B	3		6	2	2	3		1
Mais c'est quand on cherchait le sujet, on commençait par le verbe. "Qui est-ce qui joue à la corde..?"	D	P	4B	3	2.1		2	2	3	4	1
Qui est-ce qui joue, qui est-ce qui marche, qui est-ce qui mange? Pour poser la question, on avait besoin d'identifier le verbe.	Marie-Hélène	A	4C	3		6	2	2	3	4	1
Ah c'est ça	D	P	4C	+1	8.5		2	1			
Là maintenant avec les manipulations, est-ce que je dois nécessairement passer par le verbe?	Marie-Hélène	A	4C	3		6	2	2	1	1	1
Non	Plusieurs	P	4C	3	2.1		2	1			
Parce qu'avant oui c'était nécessaire de commencer par là. Je peux pas poser "qui est-ce qui" dans le beurre comme ça. J'avais besoin d'avoir identifié le verbe d'abord.	Marie-Hélène	A	4C	3		6	2	2	3	4	1
Je me rappelle on faisait un beau petit coeur en haut du verbe	F	P	4C	3	2.1		2	1		4	1

Ah c'était le coeur de la phrase?	Marie-Hélène	A	4C	3		5.1	2	1		4	1
... on faisait un beau petit coeur, c'était comme le coeur de...	F	P	4C	3	2.1		2	1			
Est-ce que ça peut induire des élèves en erreur d'avoir commencé par le verbe? Donc on a vu que c'était plus nécessairement la 1ère étape parce que la manipulation nous permettait de fonctionner seule pour le sujet.	Marie-Hélène	A	4C	3		6	2	2	1	1	1
Je pense que si l'objectif est de reconnaître les groupes, ça devient une étape inutile parce que j'ai fait l'effort d'aller chercher ça tandis qu'après ça me servira pas avant que tous mes groupes soient établis. Ça fait une chose de plus à apprendre. (rires)	R	P	4C	3	1		2	2		1	1
Donc ça exclura pas qu'on va le trouver le verbe éventuellement	Marie-Hélène	A	4C	3		5.1	2	1	3		1
Mais dans une partie restreinte	R	P	4C	3	2.1		2	1		1	1
C'est ça. Avez-vous remarqué la démarche qu'Annie a faite depuis le début, ce matin? C'était on commençait par	Marie-Hélène	A	4C	3		9	2	2			
Groupe sujet	Plusieurs	P	4C	3	2.1		2	1	1	1	1
Groupe sujet	Marie-Hélène	A	4C	3		5.5	2	1	1	1	1
Groupe complément	Plusieurs	P	4C	3	2.1		2	1	1		3
Groupe complément de phrase, s'il y en a un. J'essaie de voir si oui ou non il y en a un, et ce qu'il reste devrait être le prédicat.	Marie-Hélène	A	4C	3		6	2	2	1	1	1
Je suis contente parce que c'est ce que je disais à mes élèves. ... ces deux affaires là puis après	D	P	4B	4	2.2		2	2		1	1
Parfait. Parce que pour identifier un prédicat, c'est un peu pour ça que j'ai arrêté là parce qu'il y avait beaucoup de choses à dire. Mais le petit garçon, est-ce que vous voulez qu'on réécoute comment il a analysé le prédicat. Celui qui a des lunettes	Marie-Hélène	A	4B	3		9	2	2	1		1
Il a dit beaucoup de choses.	Q	P	4B	3	2.1		2	1			
J'ai pas pu analyser si c'était tout vrai	R	P	4B	3	2.1		2	1			
C'est la beauté de l'affaire avec des vidéos.	Marie-Hélène	A	4B	3		1	2	1			
Extrait (réécoute)											

Annexe 7 – Formulaire de consentement pour les enseignants

À : _____ École : _____



Formulaire de consentement
FQRSC 2011- Version 5 – Adultes
20 septembre 2011

Objet : Demande de consentement

Madame, Monsieur,

Nous réalisons une recherche-formation dans votre commission scolaire pour poursuivre le développement des formations à la grammaire nouvelle offertes depuis quelques années. Ce projet vise deux objectifs : 1) maximiser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

Ce dispositif intègre des formations à la grammaire nouvelle et des rencontres en groupe pour analyser des exemples de pratiques sur vidéo. Nous avons mis en place une démarche pour vous offrir un accompagnement et une rétroaction complète du début à la fin de la formation et pour nous permettre d'apprendre de cette expérience. C'est pourquoi nous documenterons les échanges dans le cadre des cercles pédagogiques, vos pratiques en classe ainsi que l'évolution de votre sentiment d'efficacité personnelle. Nous observerons aussi le processus d'écriture des élèves et l'évolution de leur motivation à l'égard de l'écriture.

Les informations que nous recueillerons dans le cadre de cette recherche-formation seront analysées par les chercheurs pour mieux comprendre le processus d'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques pédagogiques. Toutes les informations personnelles demeureront confidentielles. Ce document présente tous les renseignements relatifs à cette recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Vous êtes libre de consentir ou de refuser de participer à la recherche. Sachez que votre refus de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable. Si vous êtes d'accord pour donner ce consentement, nous vous demandons de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner à la personne indiquée.

En espérant le tout à votre convenance, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Robert David, professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Téléphone :
Courriel :

Marie-Hélène Giguère
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Patriotes
Téléphone :
Courriel :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo

Chercheur principal : Robert David, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Co-chercheurs : Micheline-Joanne Durand et Pascale Lefrançois de l'Université de Montréal, Marie-Françoise Legendre de l'Université Laval, Marie-Hélène Giguère de la Commission scolaire des Patriotes et Isabelle Plante de l'UQAM.

Organisme subventionnaire : FQRSC

A) RENSEIGNEMENTS SUR LA RECHERCHE

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-formation vise deux objectifs : 1) favoriser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

2. Participation à la recherche

Ce dispositif regroupe un ensemble de stratégies pour favoriser l'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques. Il accorde beaucoup d'importance à l'analyse de pratique pour affiner l'habileté à observer et à interpréter. Voici les composantes du dispositif :

1. Cinq ateliers de 2 heures sur la grammaire nouvelle jumelés aux rencontres d'analyse de pratiques.
2. Neuf rencontres d'une heure en cercle pédagogique pour analyser collectivement des exemples de pratiques sur vidéo (nous enregistrerons aussi sur vidéo les échanges dans les cercles pour pouvoir ensuite les analyser).
3. Trois outils pour documenter les effets du dispositif :
 - a. un questionnaire sur votre sentiment d'efficacité personnelle à remplir au début et à la fin de la démarche ; une période d'environ 30 minutes est prévue pour ce faire lors de la première et dernière rencontre.
 - b. une entrevue collective d'une durée approximative d'une heure lors de la dernière rencontre pendant laquelle le groupe sera invité à analyser le travail réalisé dans le contexte du projet sur l'ensemble de l'année
 - c. une entrevue individuelle à la fin de la démarche pour recueillir votre appréciation personnelle du dispositif et des effets sur vos pratiques et sur les apprentissages de vos élèves ; cette entrevue, d'une durée variant entre 30 et 60 minutes, sera réalisée par le chercheur principal ou ses assistants de recherche et elle sera enregistrée sur vidéo pour des fins d'analyse.

4. Réalisation optionnelle d'une courte vidéo de 10 à 12 minutes d'un exemple de pratique dans votre classe au moment que vous choisirez pour pouvoir en discuter en cercle pédagogique (*Seuls les élèves ayant obtenu l'autorisation écrite de leurs parents apparaîtront dans ces vidéos*). Ces vidéos ne seront pas diffusées à l'extérieur de votre groupe.
5. Exploitation de vidéos sur le site « Zoom sur l'expertise pédagogique » en complément aux vidéos réalisées dans la classe des membres de votre groupe de formation.
6. Observation de vos pratiques en classe au début et à la fin de la formation (un enregistrement sur vidéo permettra d'analyser leur évolution).
7. Accès à un groupe de discussion et de soutien en ligne dans Internet (l'analyse des messages permettra aux chercheurs d'analyser l'évolution des échanges et du type d'aide demandé).

3. Diffusion des vidéos

La vidéo réalisée dans votre classe et qui fera l'objet d'une analyse dans le cadre du Cercle pédagogique ne sera pas diffusée à l'extérieur de votre groupe de formation, sauf avec autorisation préalable de votre part.

4. Confidentialité

Cette recherche porte sur l'appropriation de la grammaire actuelle et sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. Toutes les données recueillies dans cette recherche demeureront confidentielles et seront conservées dans un classeur sous clé ou sur un disque dur encrypté. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Les résultats obtenus seront divulgués sans que les personnes impliquées dans la recherche ne puissent être identifiées.

5. Avantages et inconvénients

Ce projet de recherche-formation se situe dans le prolongement des formations offertes depuis quelques années à votre commission scolaire et vise à en accroître l'efficacité. Vous ne courez aucun risque particulier en participant à cette recherche qui pourra contribuer à votre développement professionnel et à l'avancement des connaissances en éducation.

6. Droit de retrait

Votre consentement est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Diffusion des résultats

Nous organiserons une rencontre d'information au sein de la commission scolaire au terme de chaque année du projet. Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche à l'automne 2012, lorsque les analyses auront été effectuées. Un bulletin d'information sera publié dans le portail de la commission scolaire. Nous prévoyons aussi quelques articles dans des revues professionnelles et scientifiques et des présentations dans des colloques régionaux, nationaux ou internationaux.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations contenues dans les 4 pages de la demande de consentement, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. Les vidéos réalisées pour recueillir des informations dans le cadre de cette recherche seront détruites, à l'exception de celles pour lesquelles vous aurez consenti à permettre l'utilisation dans des contextes de développement professionnel.</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son
représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Robert David, professeur agrégé, au numéro de téléphone suivant : ou à l'adresse courriel suivante :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Veillez conserver une copie du formulaire et remettre l'autre copie à Marie-Hélène Giguère, conseillère pédagogique.

Annexe 8 – Formulaire de consentement pour les parents des élèves

À : _____ École : _____



Formulaire de consentement
FQRSC 2011 - Version 3 – Élèves gE
20 septembre 2011

Objet : Demande de consentement

Madame, Monsieur,

Nous réalisons un projet de recherche et de formation dans l'école de votre enfant. Notre projet vise deux objectifs : 1) aider les enseignants à s'approprier la grammaire nouvelle et 2) soutenir les enseignants pour qu'ils adaptent leurs pratiques en classe pour favoriser le développement de la compétence à écrire des élèves. La grammaire nouvelle est une nouvelle façon d'analyser les phrases dont le principal objectif est de faciliter la lecture et l'écriture. C'est la grammaire qui est prescrite par le programme de formation du Québec.

Nous offrirons aux enseignants des formations à la grammaire nouvelle et ils participeront à des rencontres entre enseignants pour analyser des exemples de pratiques en classe sur vidéo. Nous documenterons le travail des enseignants dans ce projet pour mieux comprendre les effets de cette formation. Nous observerons aussi l'évolution de leurs pratiques en classe ainsi que le processus d'écriture des élèves et l'évolution de leur motivation à l'égard de l'écriture.

Les informations que nous recueillerons dans le cadre de cette recherche-formation seront analysées par les chercheurs pour mieux comprendre le travail d'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques pédagogiques. Toutes les informations personnelles demeureront confidentielles. Ce document présente tous les renseignements relatifs à cette recherche ainsi que le formulaire de consentement.

Vous êtes libre de consentir ou de refuser que votre enfant participe à cette recherche. Sachez que votre refus de nous accorder ce consentement n'entraînera aucune conséquence fâcheuse ou défavorable. Nous vous demandons de compléter le formulaire ci-joint et de le retourner à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant.

En espérant le tout à votre convenance, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Robert David, professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Téléphone :
Courriel :

Marie-Hélène Giguère
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Patriotes
Téléphone :
Courriel :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la grammaire nouvelle qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo

Chercheur principal : Robert David, professeur agrégé, Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Co-chercheurs : Micheline-Joanne Durand et Pascale Lefrançois de l'Université de Montréal, Marie-Françoise Legendre de l'Université Laval, Marie-Hélène Giguère de la Commission scolaire des Patriotes et Isabelle Plante de l'UQAM.

Organisme subventionnaire : FQRSC

A) RENSEIGNEMENTS SUR LA RECHERCHE

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche-formation vise deux objectifs : 1) maximiser l'appropriation de la nouvelle grammaire par les enseignants et 2) soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui exploitent cette grammaire pour développer la compétence à écrire des élèves.

2. Participation à la recherche

Ce dispositif regroupe un ensemble de stratégies pour favoriser l'appropriation de la grammaire nouvelle et la transformation des pratiques par les enseignants. Il comporte, entre autres :

1. Cinq ateliers de 2 heures sur la grammaire nouvelle.
2. Neuf rencontres d'une heure en cercle pédagogique pour analyser entre enseignants des exemples de pratiques sur vidéo.
3. Réalisation d'une courte vidéo de 10 à 12 minutes pour illustrer les pratiques pédagogiques en classe de l'enseignant (*Seuls les élèves ayant obtenu l'autorisation écrite de leurs parents apparaîtront dans ces vidéos*).

Nous voulons aussi comprendre les effets de cette formation sur les apprentissages des élèves. Pour ce faire, nous réaliserons trois mesures auprès de votre enfant :

1. En début d'année, nous réaliserons des entrevues avec un sous-groupe d'élèves afin qu'ils nous expliquent leur brouillon réalisé dans le cadre d'une tâche de rédaction; nous répéterons la démarche en fin d'année.
2. Nous évaluerons l'évolution des compétences à écrire des élèves en nous basant sur les épreuves obligatoire du MELS en écriture. Nous devons donc obtenir votre autorisation pour avoir accès à la note de votre enfant.

3. La motivation des élèves en écriture sera mesurée, en début et en fin d'année, à l'aide d'un questionnaire qui permet d'évaluer le sentiment de compétence et la valeur attribuée à l'écriture.

3. Diffusion des vidéos

Nous réaliserons une vidéo dans la classe de votre enfant pour illustrer les pratiques pédagogiques de l'enseignant et le processus d'apprentissage des élèves. Votre enfant pourrait apparaître dans cette vidéo. Seules les séquences qui présenteront les enfants sous un jour favorable et avantageux seront retenues. Une fois le montage effectué, la vidéo sera analysée par les enseignants qui participent à l'activité de formation. Elle pourrait aussi être exploitée dans d'autres contextes de formation et être diffusée via Internet dans un site de formation dédié aux enseignants.

4. Confidentialité

Cette recherche porte sur l'appropriation de la grammaire actuelle et sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur leurs effets sur les apprentissages des élèves. Toutes les données recueillies dans cette recherche demeureront confidentielles et seront conservées dans un classeur sous clé ou sur un disque dur encrypté. Seuls les chercheurs auront accès aux données qui seront effacées après une durée de 7 ans. Les résultats obtenus seront divulgués sans que les personnes impliquées dans la recherche ne puissent être identifiées.

5. Avantages et inconvénients

Ce projet de recherche se situe dans le prolongement des formations offertes depuis quelques années à votre commission scolaire et vise à en accroître l'efficacité. Votre enfant ne court aucun risque en participant à cette recherche qui pourra contribuer au développement professionnel de l'enseignant de votre enfant et à l'avancement des connaissances en éducation. Votre enfant pourra profiter du développement de l'expertise de son enseignant et les activités d'apprentissage qu'il réalisera sont prévues au programme de formation.

6. Droit de retrait

Votre consentement est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

7. Diffusion des résultats

Nous organiserons une rencontre d'information au sein de la commission scolaire au terme de chaque année du projet. Un rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche à l'automne 2012, lorsque les analyses auront été effectuées. Un bulletin d'information sera publié dans le portail de la commission scolaire. Nous prévoyons aussi quelques articles dans des revues professionnelles et scientifiques et des présentations dans des colloques régionaux, nationaux ou internationaux.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations contenues dans les 4 pages de la demande de consentement, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à la participation de mon enfant à cette recherche. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. Les vidéos réalisées pour recueillir des informations dans le cadre de cette recherche seront détruites, à l'exception de celles utilisées dans des contextes de développement professionnel.</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Robert David, professeur agrégé, au numéro de téléphone suivant : ou à l'adresse courriel suivante :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Veillez conserver une copie du formulaire et remettre l'autre copie à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant.