

De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation

From analysis of routines towards classroom management and professionalization

France Lacourse

Volume 1, numéro 3, juillet 2012

De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : vers plus d'efficacité ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1012561ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1012561ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1(3), 19–32. <https://doi.org/10.7202/1012561ar>

Résumé de l'article

Comment enseigner un savoir imperceptible comme des routines professionnelles dans l'immédiateté de la classe ? Comment dégager leur construction en formation ? Pour une gestion de classe efficace, il est essentiel de recourir à des routines professionnelles. Elles soutiennent le sentiment de sécurité tant chez l'enseignant que chez les élèves. Elles relèvent de compétences incorporées, ce qui force à leur analyse pour une articulation phare dans une formation professionnalisante. Nous présenterons le concept des routines professionnelles comme un savoir-faire nécessaire au développement professionnel, le cadre conceptuel, la méthodologie, quelques résultats et la discussion suivie de la conclusion.

De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation

—
France LACOURSE

Université de Sherbrooke
Institut de recherche en pratique éducative
2500 boul de l'Université, Sherbrooke (Québec) J1k 2R8
France.Lacourse@usherbrooke.ca

Mots-clés: analyse de pratique, formation en enseignement, gestion de classe, professionnalisation, routines professionnelles

Résumé: Comment enseigner un savoir imperceptible comme des routines professionnelles dans l'immédiateté de la classe ? Comment dégager leur construction en formation ? Pour une gestion de classe efficace, il est essentiel de recourir à des routines professionnelles. Elles soutiennent le sentiment de sécurité tant chez l'enseignant que chez les élèves. Elles relèvent de compétences incorporées, ce qui force à leur analyse pour une articulation phare dans une formation professionnalisante. Nous présenterons le concept des routines professionnelles comme un savoir-faire nécessaire au développement professionnel, le cadre conceptuel, la méthodologie, quelques résultats et la discussion suivie de la conclusion.

Title: *From analysis of routines towards classroom management and professionalization*

Key-words: analysis of practice , classroom management, professionalization, teacher education

Abstract: How can imperceptible knowledge such as professional routines in class immediacy be taught? How to express their construction in formation? These routines create a sense of security among both students and teachers; it is a frame favouring successful classroom management. They come under the scope of integrated competencies, and this prompts their analysis in view of understanding a central link within initial professionalization. This paper will present the concept of professional routines as an educational practice in regards to professional development, then the conceptual frame, the analytical method, some results followed by a discussion and conclusion.

Introduction

Pourquoi questionner l'analyse des pratiques telles que les routines professionnelles dans l'immédiateté de la classe et leur rôle dans le processus de professionnalisation ? La réponse se trouve quelque part dans l'évitement de la simple description de la pratique. Comme le relèvent Bressoux (2001) et Mukamurera et Lacourse (2006), il faut tenter de dégager des principes organisateurs des actions performatives et incorporées. Les auteurs invoquent la nécessité de recourir à un cadre théorique fort, conjugué à des méthodes qui l'opérationnalisent «pour orienter la collecte des données observées, les analyser et les interpréter» (Bressoux dans Vanhulle e& Lenoir, 2005, p. 9). C'est dans cette visée que trois recherches relatives aux routines professionnelles en gestion de classe ont été actualisées. Une lors du doctorat de l'autrice en 2004, la suivante lors d'une recherche subventionnée par le CRSH (2007-2010) et une en cours subventionnée par le FQRSC (2010-2013). Dans ce texte, nous examinerons, en particulier, l'étude doctorale qui fournit un cadre conceptuel cohérent pour soutenir la compréhension du processus de construction des routines professionnelles des futurs enseignants au secondaire.

Le système scolaire québécois a été profondément transformé depuis le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965). Les mutations sociales et économiques ont entraîné la transformation du système éducatif de cette époque tout comme aujourd'hui. Vanhulle et Lenoir (2005) mentionnent que cinq décennies ont engendré quatre grandes étapes de transformation du système éducatif québécois, en particulier, sur le plan des programmes de formation des élèves, de la formation des enseignants et de la recherche. Partant des auteurs, nous relevons quelques éléments des étapes identifiés : 1) les grandes orientations des années 1960 qui changent, entre autres, les structures du système éducatif pour rendre l'instruction accessible à tous. En d'autres mots, c'est la démocratisation de l'éducation et le gouvernement investit formellement les universitaires d'une mission de recherche. 2) Les réformes mineures des années 1970 reconnaissent que l'apprenant est au centre de ses apprentissages, elles soutiennent la formation initiale à l'enseignement à l'université, soit l'universitarisation de la formation en enseignement. 3) Le temps de l'évaluation stricte des années 1980 ou la mise en ordre du système scolaire se caractérise par le contrôle du système et l'encadrement du personnel scolaire. Au même moment, la formation universitaire à l'enseignement fait l'objet de nombreuses critiques tant des universitaires que du milieu scolaire par rapport à sa qualité. 4) Le temps des grandes réformes des années 1990 s'inspire des recherches contemporaines en sciences de l'éducation pour rénover le curriculum de formation de l'école québécoise au primaire et au secondaire et la formation universitaire à l'enseignement.

Cette quatrième étape conduit la formation à l'enseignement vers deux réformes majeures en moins de dix ans (Vanhulle & Lenoir, 2005, p. 23). La réforme de 1992 valorise la professionnalisation en vue de la reconnaissance sociale du métier d'enseignant. Puis, la réforme de 2001 consolide le principe de professionnalisation, mais prescrit un modèle d'enseignant, le modèle du praticien réflexif schönien avec une formation ancrée dans un référentiel de 12 compétences. Ce modèle valorise la réflexion sur l'action, l'agir professionnel, les expériences vécues. Plusieurs recherches socioéducatives seront initiées pour comprendre les enjeux de cette transformation et les effets des dispositifs de formation mis en place, tels que le passage d'environ 200 heures à un minimum de 700 heures de stage réparties sur quatre ans, les séminaires d'intégration pour établir des liens entre théorie et pratique, le portfolio électronique de compétences professionnelles pour soutenir le développement professionnel et identitaire et réfléchir sur l'agir professionnel situé (Bernhard & Lessard, 1991, Bourdoncle, 1991 ; Altet, 1998 ; Raymond & Lenoir, 1998 ; American Council on Education, 1999 ; Gosselin, 2002 ; Lacourse, Dezutter & Hensler, 2006 ; Oubenaïssa-Giardana, Hensler & Lacourse, 2007 ; Lacourse, 2011 ; Lacourse & Nault, 2011). Ces quatre grandes étapes sont brossées rapidement ici et sont loin de l'exhaustivité. Elles permettent de souligner la transformation du système éducatif, la valorisation d'un modèle d'enseignant et de questionner les dispositifs de formation relatifs à l'apprentissage de la pratique enseignante.

Dans les prochaines parties, premièrement, est abordée la problématique de la professionnalisation dans une logique de compétences, plus spécifiquement les routines professionnelles en gestion de classe. Deuxièmement, est décrit le cadre conceptuel relatif au processus de construction des routines professionnelles. Troisièmement, est présenté le design méthodologique. Quatrièmement, suivent les résultats et la discussion. Nous concluons sur la valeur ajoutée de la connaissance du processus de construction des routines professionnelles dans une formation professionnalisante.

1. Problématique relative aux visées de professionnalisation et de compétences

Depuis 1992, le Gouvernement du Québec met de l'avant le renouvellement du métier d'enseignant à l'aide de la visée de professionnalisation. Mais quel est le sens de la professionnalisation ? Elle signifie l'acquisition des savoirs, savoir-faire, valeurs et aspirations qui font un professionnel. C'est à la fois une responsabilisation individuelle et collective. Autrement dit, l'organisation et chaque professionnel doivent se préoccuper des savoirs disciplinaires (français, mathématiques, sciences, histoire, anglais, etc.), des savoirs procéduraux tels que les routines professionnelles et les savoirs professionnels (savoirs didactiques, savoirs psychopédagogiques, savoirs organisationnels et savoirs sociaux de référence selon le contexte) (Vanhulle & Lenoir, 2005, p. 83), en vue de la mise en œuvre de la triple mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (1996) soulignent qu'un enseignant est d'abord un praticien efficace maîtrisant les règles de l'art du métier. Il maîtrise un savoir-faire (expertise pratique) dans le domaine de l'enseignement. Il est capable, seul et avec d'autres, de définir, d'analyser ses pratiques. Cette posture témoigne de l'engagement individuel et collectif du professionnel interpellé dans le feu de l'action et la dynamique temporelle qui l'anime. En somme, la professionnalisation repose entre autres sur l'engagement dans un espace dialogique tout en intégrant l'éthique professionnelle.

«La professionnalisation repose sur la complexité de l'autonomie individuelle et collective et sur la part d'imputabilité de l'enseignant par rapport à ses décisions» (Lacourse & Moldoveanu, 2011, p. 123). La visée de professionnalisation n'est pas ordinaire, elle prescrit la mise en mouvement d'un individu vers le modèle de professionnel et d'enseignant contemporain valorisé par l'organisation (Wittorski, 2009). Examinons maintenant la logique du référentiel de compétences.

1.1 Logique du référentiel de compétences pour apprendre le métier d'enseignant

Quelle logique entre le référentiel de compétences et la professionnalisation ? Le référentiel de compétences permet de penser une base de pratiques communes pour un référentiel professionnel en intervention éducative (Lacourse, 2004). De fait, dans les réformes de 1992 et de 2001, le Ministère clarifie deux processus de la professionnalisation. En s'inspirant de Bourdoncle (1991), il réfère au professionnisme, processus externe de reconnaissance sociale et légale qui fait appel à l'autonomie professionnelle des enseignants. L'autre composante réfère à la professionnalité. Elle se définit comme un processus interne d'apprentissage continu, d'efficacité et d'engagement ainsi que d'engagement dans le partage de l'expertise et de la construction de savoirs formalisés transmissibles. Le Ministère précise que ce processus fait appel à des ressources internes, à un projet, à un moteur de l'apprentissage ou à une volonté de changement chez le futur enseignant. L'idée du partage de l'expertise permet de penser à une coopération interdisciplinaire susceptible d'améliorer la formation à l'enseignement et à la transposition de pratiques enseignantes à l'un ou l'autre des ordres d'enseignement. Un procédé qui peut conduire à la constitution d'un référentiel professionnel au plan de la pratique enseignante. Le référentiel professionnel devient ainsi un dispositif permettant de distinguer la pratique des enseignants et de soutenir la formation.

Cependant, la réforme de 2001 rompt avec celle de 1992 sur au moins trois plans: 1) le Ministère souhaite plus de cohérence dans la formation disciplinaire des enseignants au secondaire en prescrivant trois profils disciplinaires uniques (français, mathématiques et anglais) et deux profils regroupant plusieurs disciplines appartenant à un même domaine d'apprentissage du curriculum de formation de l'école québécoise (sciences et technologies, univers social). 2) Le document d'orientation préconise avec insistance une approche programme de manière à favoriser un dialogue entre les ressources pour soutenir l'intégration des apprentissages et optimiser la formation pratique par la pédagogie de la réflexion. 3) Il réduit la liste des compétences de 36 à 12, classées en quatre domaines : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et, l'identité professionnelle. Plusieurs de ces compétences sont transversales, telles que l'engagement, les comportements éthiques, la communication et la gestion de classe.

Au chapitre des nouveautés, le Ministère fournit dans son document d'orientation le sens de chacune des compétences, de manière à favoriser une compréhension commune des dites compétences, ainsi que le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale. Nous y voyons un effort d'articulation conceptuelle. Toutefois, certaines des compétences prescrites ne pourront être évaluées qu'avec la collaboration du milieu scolaire. Nous pensons ici aux compétences 9 et 10 qui concernent la coopération à établir entre l'équipe-école et les parents ainsi que le travail en concertation entre les membres de l'équipe pédagogique (Gouvernement du Québec, 2001).

En synthèse de cette partie, nous retiendrons les dénominateurs communs des deux réformes, dont la professionnalisation du corps enseignant, une formation centrée sur le développement de compétences, le modèle du praticien réflexif schönien et une nécessité d'engagement parce qu'elle obéit à la logique du succès. Parmi les 12 compétences décrétées, nous faisons ressortir celle de la gestion de classe comme une

compétence indispensable au processus de développement professionnel et identitaire. Sa maîtrise, par tout enseignant débutant, contribue à sa persévérance dans la profession enseignante, alors que le décrochage professionnel avant les cinq premières années d'enseignement est une réalité croissante dans plusieurs pays (Nault & Lacourse, 2008; Archambault & Chouinard, 2009; Mukamurera, 2011). Comment soutenir la maîtrise de la gestion de classe ?

1.2 La gestion de classe ancrée dans des routines professionnelles

Avant d'aborder la gestion de classe, examinons le sens du terme compétence. Comme l'indique Jonnaert (2002), la compétence en éducation est fonction des ressources (ses propres savoirs, ses propres connaissances) auxquelles l'individu a accès dans une situation quelconque et des contraintes de cette même situation. La compétence possède une finalité qui la détermine et une situation qui la contextualise avec ses possibles et impossibles. Conséquemment, elle tient autant à l'individu, à sa conception de l'apprentissage de l'enseignement et de la gestion de classe qu'à son potentiel. Dans son développement professionnel et identitaire, le futur enseignant doit apprendre à mobiliser ses connaissances et son savoir-faire pour les organiser et y recourir de manière efficace. En d'autres mots, parler des compétences professionnelles, c'est, d'une certaine manière, parler d'intelligence au sens le plus large du terme, de l'intelligence opérative du "savoir comment" plutôt que du "savoir que", comme le mentionne Bruner (2002, p. 255). Pour Leplat (1997), les compétences professionnelles se définissent par le fait qu'elles sont: 1) finalisées et caractérisées par la mise en œuvre de connaissances pour atteindre un but, donc opératoires et fonctionnelles ; 2) apprises, on ne naît pas compétent, on le devient ; 3) organisées en unités coordonnées, elles sont modulaires et, par-là, peuvent être mobilisées pour s'assembler de mille façons, selon des formes simples ou très complexes.

La logique du Ministère de la formation en enseignement priorise la pratique et le développement de l'expérience sur le terrain. La porte d'entrée de la formation n'est plus disciplinaire – bien que celle-ci demeure très présente, elle est désormais expérientielle et psychopédagogique (Lacourse, 2004). Il y a donc lieu de questionner cette logique de formation. Par exemple, la question à poser serait : comment les formateurs chercheurs universitaires peuvent-ils s'assurer que les modèles de pratiques qu'ils privilégient conviennent aux conditions de pratique des futurs enseignants s'ils s'impliquent peu dans la supervision de stagiaires ?

Reprenons le concept de la gestion de classe et la construction des routines professionnelles. La gestion de classe signifie, entre autres, la capacité de créer un climat propice aux apprentissages dans la complexité des événements de la classe. C'est une compétence de gestion interrelationnelle, organisationnelle dépendante de techniques de soutien adaptatives et souvent tacites. Leplat (1997) signale qu'il existe parfois deux niveaux de compétences : celui de la compétence prescrite ou requise institutionnellement et par ailleurs, la compétence incorporée, sous-entendue à l'action. Cette dernière, la compétence tacite, concerne la compétence actualisée et effective, réellement mise en œuvre par l'individu pour exécuter une tâche, mais elle reste indicible. Selon l'auteur, elle est tacite parce qu'elle n'est pas nécessairement prise en compte lors de la qualification. Elle peut ou non être une compétence incorporée à une autre dans le but d'atteindre la performance globale. La principale caractéristique est de combler l'écart de fonctionnalité entre la compétence officiellement définie dans la situation de travail et la compétence effective. Cette compétence tacite traduit la spécificité des exigences du travail par rapport à celle de la formation. Elle est jugée difficile à verbaliser et peu transmissible par la voie de la formation. Bref, ses propriétés sont d'être « facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » (Leplat, 1997, p. 142). Deux points de vue se révèlent. Un personnel, puisque la compétence incorporée possède un caractère tacite appartenant à l'individu. Un autre extrinsèque lors de la qualification qui ne la reconnaît pas parce que peu dicible. En fait, il existe une non-reconnaissance de ce que l'individu pourrait éventuellement en dire.

1.3 Les routines professionnelles dans la dynamique de la pratique éducative

Prendre conscience des routines professionnelles comme guide d'action au quotidien dans l'immédiateté de la classe et en identifier les caractéristiques et les attributs s'imposent à tout enseignant qui entend porter un regard distancié et réflexif sur sa gestion de classe. Les rendre visibles et les comprendre, c'est permettre de débusquer les connotations péjoratives liées à l'ennui, aux automatismes, à la facilité et à l'enfermement de l'action. Le terme « routine » est pris ici dans un sens positif d'organisation fiable, de guide d'action structuré pour diminuer l'incertitude et économiser temps et énergie, ainsi que Bourdieu (1980) le met en évidence en traitant de « pratique pratique » (Lacourse & Lenoir, 2012, p.1).

Dans la quotidienneté chronométrée (Andrey, 2011) de la classe, toute action devenue savoir tacite au fil du temps est extrêmement complexe dans un environnement évolutif. Inconsciente et incorporée à des schèmes d'action, la routine devient vite accessible à son créateur, mais difficilement verbalisable. La notion de schème définie par Vergnaud (1991) signifie « l'organisation invariante de la conduite pour une classe

de situations données » (p. 136). Le schème d'action prend donc le statut de compétence incorporée, car il organise l'action, les décisions et est disponible. Force est d'analyser la structure des routines professionnelles comme savoir-faire en vue d'identifier leur construction et leurs principes organisateurs. Il faut les extraire du savoir tacite et les rendre conscientes en formation en enseignement. Cette pratique éducative est une intelligence de l'agir professionnel en classe.

1.4 Les routines professionnelles une pratique éducative de référence

Des recherches américaines (Yinger, 1979 ; Leinhardt, Weidman & Hammond, 1987 ; Altrichter, Posch & Somekh, 1993) relatives à l'apprentissage de l'enseignement et de son rapport à la gestion de classe diffusent que les routines professionnelles font partie du quotidien et s'immiscent dans les décisions prises dans l'immédiateté de l'action. Ces auteurs renvoient les routines à des séquences de conduites qui permettent de prédire tant les comportements de l'enseignant que ceux des élèves dans la situation d'indétermination de la classe et de résoudre des problèmes d'interrelation durant la phase interactive. Elles représentent, entre autres, des solutions à des besoins et des nécessités liés à l'action, tels le sentiment de sécurité, l'économie de temps, la réduction de la complexité de l'environnement, la prédiction des comportements, le soutien au rythme des activités d'enseignement-apprentissage, les procédures de régulation, etc. (Lacourse, 2004). Elles se modulent donc selon différents registres : pédagogique, relationnel, didactique, organisationnel, etc. Elles transforment la composante négative d'une situation (ennui, automatisme, incident critique) en élément positif, soit la fiabilité de la performance globale (Lacourse & Lenoir, 2012).

Alors, comment de futurs enseignants de l'enseignement au secondaire construisent-ils des routines professionnelles, en contexte de stage, dans le cadre de l'intervention éducative ? Telle est la question qui a été au centre de notre recherche doctorale pour comprendre le processus de construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants au secondaire. À la lumière de ce qui précède, ce qui nous intéresse, c'est la démarche analytique rationnelle nécessaire pour accéder au processus de construction des routines chez de futurs enseignants en vue d'une formalisation. La deuxième partie de la problématique expose ce processus.

2. Cadre conceptuel relatif à une intervention éducative peu théorisée

Il paraît essentiel de spécifier comment se construisent des routines professionnelles en gestion de classe à travers une intervention éducative peu théorisée puisqu'elles sont tacites et difficilement verbalisables. Notre logique d'analyse repose sur la sociologie du travail, la théorie de l'investissement et de la formalisation des savoirs de Malglaive (1990).

2.1 L'intervention éducative une condition de la professionnalité

L'intervention éducative propose un sens à l'action que l'action en elle-même n'exige pas. Elle part d'une intention bienveillante pour transformer le comportement d'un individu, information indicible dans l'action. Au regard de cette logique, comme l'écrivent Couturier et Daviau (2003), l'intervention se présente comme l'application rationnelle d'une méthode qui se constitue au fil du temps d'éléments tacites et implicites. Elle exige pour être efficace, un bon climat relationnel créé par la parole et le tissu social. Du coup, la notion d'intervention éducative fait ressortir la nécessité de concevoir le rapport qui se brode entre les apprenants et l'enseignant en recourant à des concepts (situation, médiation, dispositif) permettant de décrire ce phénomène interactif. L'intervention fait également émerger la nécessité d'appréhender les pratiques éducatives et de formation comme une entreprise orientée, collective, partagée et concertée (Tardif, Lessard, Lenoir et Gauthier, 2001).

L'intervention éducative constitue une condition de la professionnalité et elle s'inscrit dans le courant de professionnalisation des politiques d'éducation au Québec (Gouvernement du Québec, 1992, 2001). À travers l'intervention éducative, la diversité des savoir-faire réels des enseignants est reconnue, telles les routines professionnelles, souvent perçues comme impensées, mais orientées pour influencer les comportements. Nous admettons que l'usage de la notion d'intervention amène à reconnaître la nécessité de gérer des zones d'ombre en enseignant. Elle oblige à un effort de rationalisation du travail enseignant, à son inscription dans le monde des systèmes.

2.2 Les connaissances de la sociologie du travail

L'un des concepts de la sociologie du travail lié aux routines est *l'habitus* analysé par Bourdieu (1980). Pour Bourdieu, l'habitus est producteur de pratiques sociales apprises par imprégnation, frayage, imitation : une sorte de grammaire générative des actions. C'est une syntaxe modulable du savoir-faire, une médiation entre les relations objectives intériorisées et les conduites sociales des individus qu'elle détermine pour créer un tissu social fonctionnel. Toutefois, plus les relations sociales se standardisent et s'institutionnalisent, plus les attentes typifiantes

présentent des risques d'être remplis par les apprenants. Ainsi, cette connaissance du comment faire acquise par imprégnation sociale, sans intention d'apprendre, transportera des manières de faire qui entraîneront une certaine reproduction avec parfois, des effets de dérive. Par exemple, s'en tenir exclusivement à l'approche pédagogique magistrale dans sa pratique plutôt que de privilégier diverses approches constitue un bon exemple de dérive de la reproduction sociale. Une affirmation discutable bien sûr, car les enjeux de la méthode d'enseignement sont d'ordre plutôt épistémologique en termes de conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Du moins, faut-il en être conscient. L'habitus semble donc concerner des pratiques apprises, répétées plus ou moins consciemment, sans un rapport toujours direct avec la situation vécue. Toutefois, Bourdieu (1980) relègue la clé d'accès à la construction de l'habitus au processus tacite.

Pour Giddens (1987), les routines ne sont pas réalisées sans y penser, elles doivent être continuellement travaillées dans les situations d'indétermination du quotidien, et ce, en concertation avec les acteurs en présence. Les acteurs sociaux entretiennent une sorte d'interdépendance, de sorte que même en position de subordination, ils peuvent influencer sur les circonstances de l'action. Pensons aux élèves qui décident, dans un mouvement spontané, de refuser de réaliser un examen. Que peut faire l'enseignant ? Les subordonnés influencent la structuration sociale. Ainsi, toute structuration de pratique requiert à la fois une reproduction qui renvoie aux notions de continuité et de stabilité et une transformation qui assure le changement des pratiques. L'un ne va pas sans l'autre. Ce constat établit un rapport de changement et continuité et nous intéresse dans la mesure où il soutient la prudence, la créativité et l'improvisation.

2.3 La syntaxe du concept construire

Construire un savoir-faire désigne une action abstraite qui va de l'intérieur vers l'extérieur, une action par laquelle s'organise des constituants de façon stable, souple et dans un ordre sériel adéquat. Tout savoir-faire a un début et une fin, une trajectoire, mais il reste abstrait tant qu'il n'est pas incorporé à une activité et, de ce fait, inscrit dans une procédure (Malglave, 1990). En conséquence, toute construction s'élabore à partir de connaissances antérieures et de comparaisons avec les membres d'un même milieu professionnel de manière à ce que chacun crée sa propre syntaxe, sa propre grammaire de l'action (Bourdieu, 1980). En d'autres termes, au plan cognitif, le savoir-faire se décompose et se recompose dans un discours énonçable et observable. Construire, pour notre objet d'étude, signifie que le futur enseignant:

- d'une part, investit des savoirs procéduraux dans l'action. À ce moment, il est dans le mode *agi*, le savoir-faire ;
- d'autre part, le savoir-faire réussi de façon récurrente devient son savoir pratique ;
- enfin, si le couple savoir-faire/savoir pratique s'énonce en discours, il existe une formalisation de leurs énoncés sur un mode conceptuel pour une diffusion ou une certaine transférabilité.

De fait, énoncer les étapes de l'action et des variantes ou adaptation sur le vif, cela permet d'inférer qu'un processus de construction cognitif a pris place. Malglave (1990) clarifie ce processus quand il mentionne, en s'inspirant de Bruner (1987), que c'est sous le contrôle d'une intention visant l'objet que les actions modulaires du savoir-faire sont organisées en séquence. Cette intention précède l'action, l'oriente et lui fournit le critère de fin. Pour l'auteur, l'intention n'est pas une donnée constitutive de l'action, mais une donnée organisatrice de sa fonctionnalité. Le point important à retenir, c'est que l'action est l'expression visible et opérationnelle de l'intention. C'est au stade de la modularisation que l'action présente une organisation souple, comme lors de l'assemblage des modules d'une bibliothèque. L'intention à long terme finit par assurer le contrôle et la syntaxe correcte des actions qui lui sont nécessaires et par les constituer en un acte unique que l'on peut qualifier de savoir-faire modulaire. Si cette action est analysée, il y aura décomposition de l'ensemble sériel des étapes pour une reconstruction explicite. Par ailleurs, la situation analysée dans l'action doit être estimée compatible avec l'activité subséquente. Ce construit sert de levier à notre analyse des routines professionnelles.

2.4 La construction du savoir-faire par l'investissement dans l'action

S'appuyant sur cette logique opérationnelle, la construction du savoir-faire passe donc par l'investissement dans l'action. Dans un contexte de formation initiale, partant de Malglave (1990), l'action est accompagnée de cognition et tend vers l'intrastructuration. En effet, quand cette action est stable et bien régulée, elle peut devenir une routine et réciproquement, quand la routine s'avère inadaptée à la circonstance, elle peut être reprise par la cognition. Selon Malglave, le moteur de l'action et de la cognition « n'est autre que l'alternance entre activités et méta-activités proactives et rétroactives; en termes plus simples: l'alternance des essais et erreurs extériorisés et intériorisés de l'action » (*Ibid.*, p. 180). D'après ce chercheur, le contrôle sur l'état immédiat de l'action est heuristique, ce qui suppose une relation avec une règle d'inférence (une prémisse, une analogie perceptive, un principe, des valeurs communes de certains attributs). Une relation s'établit ensuite entre la représentation pragmatique construite à partir des observables de la situation et la représentation du but visé par l'intentionnalité.

Autrement dit, il faut que l'état de la situation analysée soit estimé compatible avec le prochain état attendu ou la prochaine activité. En somme, la syntaxe de la construction d'une routine est énonçable dans une rationalisation de l'action et ses observables sont les éléments sériels, lesquels peuvent être organisés en diagramme afin de mieux les décrire.

2.5 Le modèle opératoire du processus de construction des routines

Selon Malglaive (1990), les savoir-faire sont les témoins de l'incorporation des savoirs procéduraux en compétence. Ils sont mis en œuvre à un moment adéquat de l'action. Ils préservent la même trajectoire et le même objectif que les savoirs procéduraux découlant des savoirs, ce qui permet d'obtenir, dans la situation de terrain, une meilleure maîtrise des tâches et des activités à mettre en œuvre. En d'autres mots, les savoir-faire sont des algorithmes qui assurent la réussite de l'action. À titre d'exemple, la distribution de feuilles à des élèves est une procédure simple: il faut préparer le nombre adéquat de copies, apporter celles-ci en classe et les distribuer. Le savoir-faire va permettre de déterminer comment opérationnaliser la distribution. Au moment de la prise de décision, l'enseignant fait appel à une heuristique qui le met en présence de diverses façons de faire. Par exemple, distribuer des feuilles sur le bureau de chacun des élèves avant le début de la leçon, demander aux élèves de récupérer leur feuille à leur arrivée dans la classe ou encore, demander à un élève de les distribuer pour éviter un attroupement et économiser du temps. Le savoir-faire qui permet à l'enseignant de déterminer la meilleure action à prendre devient une compétence incorporée dans l'action. Pour illustrer ces processus, nous présentons à la figure 1 le modèle conceptuel de Malglaive (1990) sur l'investissement des savoirs dans l'action et leur formalisation.

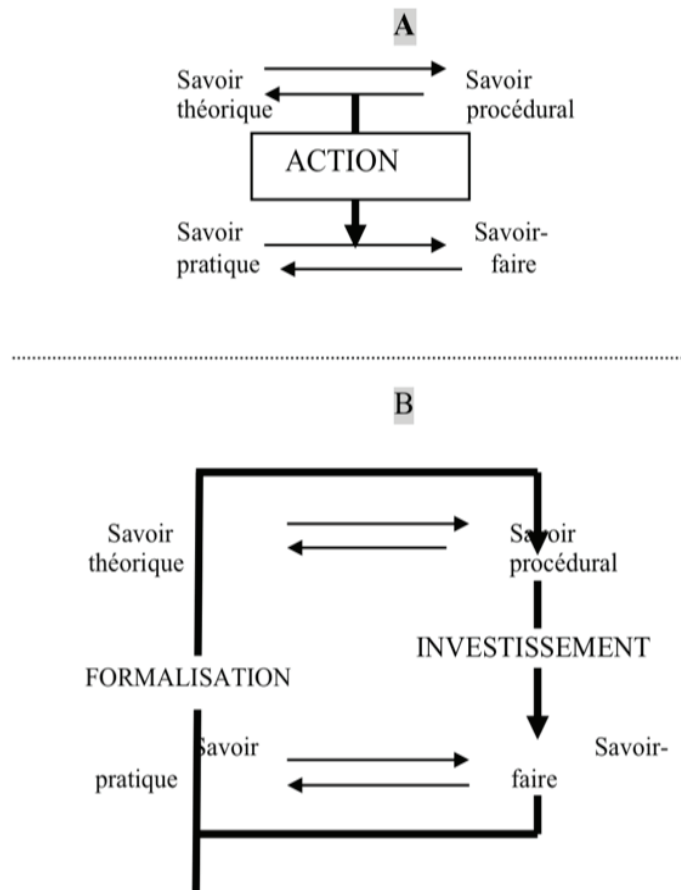


Figure 1 - Modèle du processus d'investissement/formalisation des savoirs (Source: adapté de Malglaive, 1990, p. 88-90)

La figure 1 présente, à travers deux schémas, la pensée abstraite du savoir telle que vue par Malglaive (1990). Nous retrouvons dans le schéma

A, deux couples de savoirs. Le premier, composé de savoir théorique et de savoir procédural qui s'influencent de la façon suivante: la qualité du savoir théorique (ce qui est) permet d'assurer le succès du savoir procédural (méthode à suivre). Inversement, les échecs du savoir procédural conduisent à la reconsidération du savoir théorique. Cet échange dynamique constitue l'une des dimensions structurelles du savoir en action et les flèches doubles illustrent le processus d'aller et retour. En effet, l'action et les ressources peuvent laisser intact le couple savoir théorique et savoir procédural ou le transformer en un autre couple isomorphe: le couple savoir pratique et savoir-faire. « C'est à l'occasion de l'action, souvent dans l'action elle-même, que s'accomplit un travail de la pensée réalisant le passage d'un couple à l'autre: l'investissement du second dans le premier » (Malglaive, 1990, p. 89). Pour l'auteur, le travail de la pensée est particulier, et ce passage obligé peut tout autant modifier le couple initial ou le laisser intact, ce qui se produit régulièrement. Cette structure se compose donc de liaisons dynamiques faites de dualités qui peuvent à tout moment se transformer ou se traduire l'une par l'autre. Autrement dit, le processus de transformation est réversible. Nous pouvons observer dans la partie B de la figure, deux processus de transformation de l'action: l'investissement et la formalisation. Dans un premier temps, il y a investissement du couple savoir théorique/savoir procédural dans l'action. À ce stade du processus, nous sommes dans le mode *agi*, soit l'intelligence en acte. Dans un deuxième temps, si le couple savoir-faire/savoir pratique est en mesure de s'exprimer à travers le discours, il y aura formalisation des énoncés par le premier couple sur un mode conceptuel, formalisation qui conduira donc à un discours scientifique: « Le mode déclaratif exprime les savoirs en termes de connaissances propositionnelles, d'énoncés sur quelque chose: aussi bien une loi chimique ou physique qu'une méthode ou une procédure » (Le Boterf, p. 151-152). En résumé, ce n'est pas la théorie qui est à l'origine des savoirs, mais l'action, ou encore mieux, l'activité adaptative à son environnement de travail. L'action favorise « la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite » (Vergnaud, 1996, p. 276). Dans une visée de professionnalisation de la formation, la mobilisation de ce processus de formalisation devient fondamentale. Dans les situations d'apprentissage sur le terrain, le futur enseignant doit pouvoir dire ce qu'il fait, comment il le fait et pourquoi il le fait. Il doit expliciter sa logique de travail, son intention, c'est-à-dire les relations qu'il établit entre les situations auxquelles il est confronté et les choix d'action ou décisions prises. De ces considérations, il ressort qu'une formation axée sur le savoir théorique laisse à ceux qui le reçoivent (en admettant qu'ils se l'approprient), « le soin de mettre en œuvre les processus d'investissement/formalisation pour constituer à leur propre compte le savoir en usage nécessaire à l'action » (Malglaive, 1990, p. 91). Dans le cadre de cet article, construire signifie que le futur enseignant investit des savoirs procéduraux (méthodes de travail, procédures) dans l'action et énonce la séquence sérielle de ses actions dans l'activité. C'est à partir de cette énonciation et de l'observation de l'activité qu'il sera possible d'inférer un processus de construction. La figure 1 présente l'intrastructuration du processus de construction d'une routine professionnelle, à partir d'une intention recourant à des connaissances antérieures, un savoir scientifique ou théorique connu et traduit en savoir procédural énonçable.

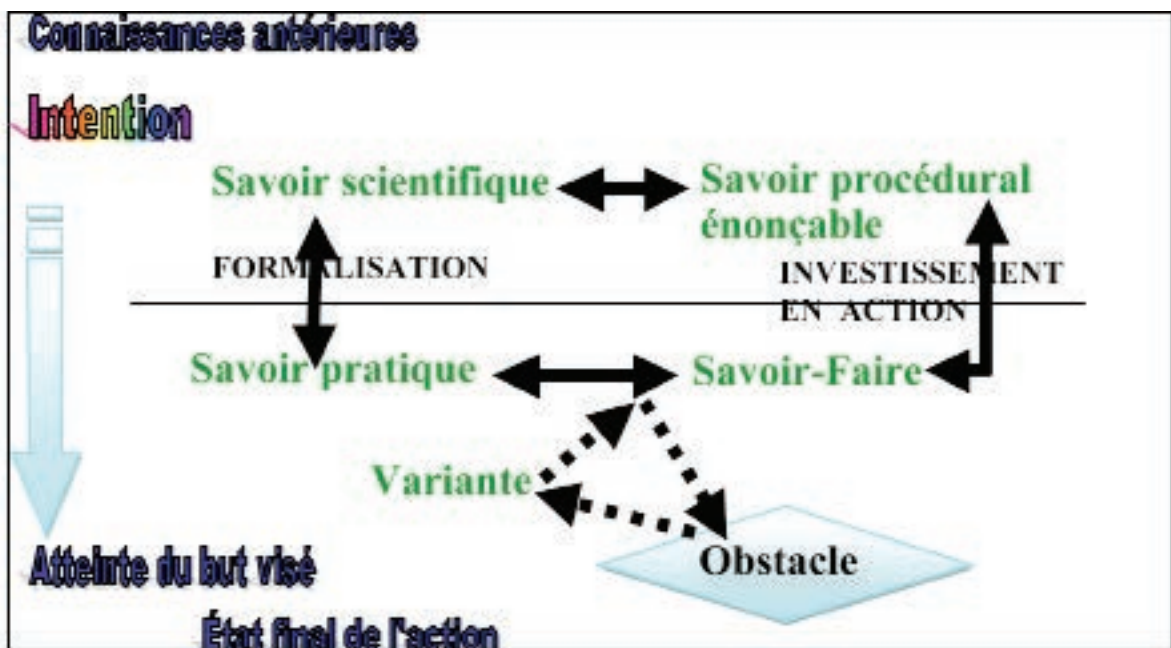


Figure 2 - Schéma du processus de construction d'une routine (adapté de Lacourse, 2004)

Nous observons dans la figure 2 que le processus de construction d'une routine est énonçable et modélisable. Les procédures sont des étapes

qui peuvent être modélisées en diagramme afin de les illustrer. L'intention anime la routine professionnelle, la délimite, l'organise et la rend fonctionnelle. Cette conception a le mérite de rendre compte de l'action effective en créant un réseau de liens logiques entre des actions. Ce processus, présenté à la figure 2, permet de constater que la variante produite par une heuristique lors d'un obstacle, d'un incident critique est au cœur de notre conception de construction. C'est elle, l'heuristique, par la création de variantes, qui soutiendra l'adaptation des routines aux actions situées et vécues. Ces variantes pourront par la suite être incorporées par l'acteur sous forme de savoir-faire pour devenir éventuellement un savoir pratique, une composante du savoir agir professionnel. L'observation de la figure 2 permet de constater que seul l'acteur peut dire quand le but visé de l'intention est atteint et que l'action prend fin. Enfin, si ce savoir pratique devient formalisé, un savoir scientifique pourra émerger de ce cycle.

En synthèse, notre cadre conceptuel axé sur la théorie d'investissement/formalisation de Malglaive (1990) permet de développer une méthodologie capable d'analyser la construction dynamique de routines professionnelles chez de futurs enseignants. La prochaine partie présentera le design méthodologique utilisé pour opérationnaliser le cadre conceptuel et contribuer à la formation de futurs enseignants.

3. La construction du design méthodologique

Une recherche scientifique concerne « un ensemble d'activités méthodologiques, objectives rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire de données, en vue d'apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances » (Legendre, 1993, p. 1068). C'est dans cet esprit que la recherche qualitative présentée ici est à la fois exploratoire et descriptive. Exploratoire parce que peu de connaissances existent sur l'objet et que nous voulons faire l'inventaire des caractéristiques des routines professionnelles chez de futurs enseignants. Elle est descriptive de la manière dont ils construisent leur répertoire de routines professionnelles et de la classification de ces routines. Nous avons cherché à inculquer un mouvement à l'analyse pour soutenir le découpage, l'organisation et l'itération avec le corpus de données en vue de répondre à la question de recherche. Le design a permis d'élaborer des outils qui peuvent être réinvestis en recherche et en formation.

3.1 La méthode de collecte de données

Compte tenu de la finalité poursuivie dans le cadre de la recherche doctorale – à savoir, comprendre et décrire le processus de construction des routines chez de futurs enseignants et en tirer une certaine modélisation. La méthode de collecte de données retenue a été l'entretien semi-dirigé. Une préexpérimentation a permis de valider le guide d'entretien semi-dirigé en présentant des catégories de questions en rapport avec le cadre conceptuel, des questions plus ciblées et d'ajouter des « probes » ou relances. L'objectif était de dégager la syntaxe des savoirs procéduraux qui composent les routines types de futurs enseignants finissants de manière à inférer le processus de construction. Enfin, cinq thèmes liés aux observables recherchés ont été identifiés et sont en relation avec le cadre conceptuel et les objectifs de la recherche: 1) les intentions; 2) les savoirs procéduraux; 3) le savoir-faire et leurs variantes; 4) les fonctions et attributs des routines; 5) les origines des routines et les influences. Les informations sur les origines et les influences permettent d'inférer le mode d'apprentissage actualisé.

3.2 La population considérée

À l'été 2003, trente futurs enseignants gradués de la cohorte 1999-2003 et provenant des profils de formation : anglais langue seconde, français-histoire, français-géographie, sciences humaines, mathématique-informatique, mathématique-physique et sciences expérimentales ont accepté de participer sur une base volontaire à la recherche. Tous étaient inscrits dans le baccalauréat développé lors de la réforme de 1992. Ils avaient réussi les quatre années de formation académique ainsi que les quatre stages.

3.3 La collecte de données à l'aide de trois sources

Les données ont été colligées à l'aide d'entretiens semi-dirigés, à l'aide du visionnement de la vidéoscopie des actions effectives en situation. La trame de ces entretiens (voir annexes A) respectait un certain déroulement. Il s'agit d'une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé. Chacun des entretiens a été enregistré sur bande audio puis transcrit en respectant le code de déontologie approuvé. Enfin, pour l'analyse du corpus de données, notre démarche repose sur des analyses extensives des discours des participants. Elle se résume en un mouvement itératif en quatre temps: 1) la préanalyse; 2) le codage et le comptage; 3) la catégorisation et 4) l'interprétation. Ces opérations ont été réalisées de manière itérative en vue d'une fécondité réciproque. Cette manière

d'analyser le corpus a permis de valider l'analyse à au moins trois reprises: lors du repérage des segments du discours, du regroupement des segments pour la catégorisation, puis lors de l'interprétation. La méthode a permis de répondre aux objectifs et à la question de recherche lors de l'introduction des inférences.

3.4 Quelques résultats contributifs aux connaissances et la discussion

Parmi les résultats qui contribuent aux connaissances des pratiques professionnelles relatives aux savoirs procéduraux et au savoir-faire qui composent une routine, 300 routines ont été identifiées dans le discours des 30 participants. Nous avons regroupé les idées se ressemblant et qu'au moins cinq participants avaient nommées, générant ainsi une typologie de 15 routines. Le tableau 1 les présente.

Tableau 1
Répartition des stagiaires des routines types (adapté de Lacourse, 2004)

	Nom des routines
5	Vocabulaire (mots nouveaux, langage, etc.)
5	Exemple (vie courante ou environnement)
7	Correction (exercices, test, examens, devoirs)
7	Obtention de l'attention (obtention du silence)
7	Rétroaction (motivation, renforcement)
9	Consignes
9	Gestion du matériel didactique (distribution et collecte de feuilles, etc.)
10	Contenu (illustration visuelle, survol de notions à venir, introduction du module, situation géographique spatiale, dessin au tableau, transparents, liens avec contenu, dédramatisation des concepts, liens avec notions...)
11	Questionnement (personnel, didactique, pédagogique, interactif (question-réponse))
13	Prise de présences
13	Supervision active des élèves (ronde dans les rangées, observation de la qualité du travail en cours)
14	Plan de cours au tableau
14	Retour sur... (dernier cours, leçon, activité, connaissances, rappel, la planification)
20	Accueil (bienvenue, entrée en matière, préambule, petites annonces)
24	Conclusion (fin de cours, synthèse, récapitulation)

Le tableau 1 montre dans la colonne de gauche le nombre de participants qui a mentionné le nom ou une idée ayant le même sens que l'énoncé dans la colonne de droite. Dans la colonne de droite, il n'y pas d'ordre, sauf celui lié au nombre croissant de participants. Le nombre de routines par participant s'est situé dans une fourchette de cinq à treize routines, et ce, sans spécificité pour un profil quelconque. Le travail de réduction des données a révélé la diversité du vocabulaire utilisé par les participants pour parler d'une même action. Peu de vocabulaire commun est utilisé malgré les notions étudiées dans les cours universitaires. De plus, peu de variantes (heuristiques) ont été identifiées. Une structure pédagogique temporelle des diverses routines qu'implique le cycle d'une leçon fut générée. Nous observons une structure en trois temps du mouvement spatio-temporelle de la leçon : 1) l'ouverture ; 2) le déroulement de l'enseignement et l'organisation de l'action et 3) la clôture. Cette structure confirme des connaissances acquises depuis la recherche sur les processus-produits et la recherche en didactique. Cette temporalité représente la base de tout scénario de leçon.

Au chapitre de la dimension des caractéristiques et des fonctions des routines, les résultats obtenus concordent en grande partie avec les données des résultats d'autres recherches nord-américaines (Kagan, 1992 ; Leinhardt *et al.*, 1987). Les routines professionnelles chez les stagiaires se caractérisent principalement par le fait qu'elles sont collectives et implicites. Les participants adressent souvent le collectif pour opérationnaliser une activité d'une certaine manière ou pour orienter des comportements de travail en classe. La caractéristique d'adaptabilité n'a pu être validée à partir du corpus de données étudié, et la prudence reste de mise en regard de la rigidité des routines chez les futurs enseignants, cet aspect n'ayant pas été examiné comme tel. En ce qui a trait aux fonctions des différentes routines, les résultats

montrent une prédominance de la fonction gestionnaire de l'enseignement en relation avec le rapport au savoir des élèves et de la dimension pédagogicodidactique de la pratique éducative. Comme les participants sont des futurs enseignants en enseignement au secondaire, les savoirs disciplinaires demeurent le noyau central de leur situation d'enseignement-apprentissage. Il est possible que ce résultat soit autre avec des participants en formation au primaire centrés sur les dimensions relationnelle et organisationnelle de la gestion de classe.

Le résultat de l'analyse du corpus permet de dégager trois catégories d'origines des routines non exclusives: les cours des programmes de formation, la spontanéité et l'expérience de stage. Les neuf routines nommées pour l'apprentissage en stage sont l'accueil, la prise de présences ou l'appel, le retour sur... , le contenu, la gestion du matériel, la conclusion, l'obtention de l'attention et les consignes. Par ailleurs, les participants ont affirmé pour neuf routines qu'elles étaient spontanées, voire naturelles : le vocabulaire, le questionnement, le contenu, l'exemple, la gestion du matériel, la correction, la conclusion et la rétroaction. Ce qui surprend, c'est que les routines « questionnement » et « correction » relèvent exclusivement d'une origine spontanée. Qu'enseigne-t-on en formation ? L'observation sur l'implicite des routines professionnelles n'est alors pas surfaite. Pour la catégorie de l'influence des cours, il s'agit de neuf routines : plan de cours, accueil, retour sur... , vocabulaire, correction, conclusion, rétroaction, supervision active et consignes. Dans cette catégorie, les stagiaires témoignent avec précision de l'apport des savoirs universitaires, de telle sorte que l'on peut penser que les connaissances acquises à l'université entrent effectivement dans la construction de routines professionnelles. Faut-il encore identifier les dispositifs permettant la rétention ? Enfin, il est possible d'affirmer que le processus de construction est un mouvement non linéaire d'investissement/formalisation des savoirs. Partant des connaissances antérieures, il aboutit à des savoirs procéduraux qui s'investissent dans des savoir-faire en action sans toutefois posséder de variantes chez ces futurs enseignants. Une autre retombée concerne la construction de diagrammes de modularisation d'une routine. Chaque diagramme permet de situer dans un ensemble l'intention de départ, puis les étapes énoncées de manière non linéaire pour atteindre l'état final de l'action. L'explicitation du participant permet de reconstruire les étapes actualisées en prenant en compte l'intention et l'ordre sériel des 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e et 5^e étapes.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons traduit le sens que nous conférons au terme « construire » dans le double objectif d'organiser des principes communs et d'explicitier en quoi nous pouvions par la suite inférer le processus de construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants. Le processus de construction d'une routine professionnelle tel que nous le reconnaissons à l'aide de la théorie de formalisation/investissement des savoirs de Maglaive (1990), c'est être capable d'énoncer les savoirs procéduraux constitutifs d'une routine ; capable de les investir en action ; capable d'adapter l'action à l'aide de variantes au fil des incidents rencontrés. Ce construit sort de l'ombre, de l'imperceptible, du tacite, le processus de construction des routines professionnelles des enseignants. Il rejoint la potentialité de l'intention humaine dans l'immédiateté de toute action située et contribue au processus de professionnalisation des futurs enseignants.

Une des retombées de la recherche concerne la grille d'entretien semi-dirigé qui favorise la répétabilité de la recherche. De plus, la grille d'entretien est actuellement réinvestie comme outil de formation. Elle guide l'analyse des routines professionnelles de stagiaires en deuxième année de formation en enseignement au secondaire. L'analyse se déroule lors d'un entretien entre binômes de stagiaires, à l'aide d'une vidéoscopie d'enseignement en situation de chacun. L'exercice d'analyse les conduit vers une prise de conscience de leurs routines professionnelles ainsi que de leurs origines. Un travail écrit descriptif et réflexif relatif au développement de la gestion de classe est ensuite demandé. L'analyse de ces travaux permet, en général, de constater de réelles prises de conscience sur leur développement professionnel et identitaire et par voie de conséquence sur leur processus de professionnalisation. Nous passons donc de l'analyse de la pratique d'enseignement effective à la formation et la coformation entre stagiaires.

Cet effort d'articulation conceptuelle d'une compétence incorporée (Leplat, 1997) à la gestion de classe offre une compréhension commune de la valeur de certaines manières de faire dans la profession enseignante. Ce savoir formalisé soutient l'engagement vers un espace dialogique potentiel pour expliquer et favoriser la pratique éducative de coformation en formation à l'enseignement. Cette démarche pourrait conduire à la constitution d'un référentiel professionnel au plan de la pratique enseignante. Le référentiel professionnel devient ainsi un dispositif permettant de distinguer la pratique des enseignants et de soutenir la formation professionnalisante. Le Ministère n'aborde pas le référentiel professionnel en enseignement, or dans la visée de la professionnalisation, n'y aurait-il pas lieu d'y penser sérieusement ?

Références bibliographiques

- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? Dans M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres en contexte social*. Perspectives internationales (p. 71-86). Paris : Presses universitaires de France.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York, NY: Routledge.
- American Council on Education (1999). *Transforming the way teachers are taught. An agenda for college and university presidents*. Washington, DC: ACE.
- Andrey, A. (2011). *Routiniser l'urgence ordinaire. Mémoire de maîtrise en management public et gouvernance territoriale*, Université Paul Cézanne, Université de droit, d'économie et des sciences d'Aix-Marseille III, France.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin (1^{re} éd. 1996).
- Bernhard, P. & Lessard, C. (1991). *La recherche en formation des enseignants et des formateurs au Canada français. Inventaire analytique et classification*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine. 1. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bressoux, P. (2001). Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bruner, J. S. (2002). *Savoir-faire, savoir dire* (7^e éd.). Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1983).
- Couturier, Y. & Daviau, J. (2003). Modèles de pratique en sciences infirmières et nécessités d'intervenir. Mais que vient faire la notion d'intervention dans la conception de la pratique infirmière? *Esprit critique*, 5(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>.
- CRSH (2007-2010). Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Lebrun, J., Lenoir-Achdjian, A., Maubant, P. & Steinbach, M. (2007). *Que sont les savoirs devenus ? Analyse de pratiques d'enseignement-apprentissage au primaire, pour trois ans*. CRSH-Fonds ordinaires.
- FQRSC (2010-2013). Lacourse, F. (2010). *Études des routines professionnelles d'enseignants au secondaire: perception des intentions sur la gestion de classe, impact sur la persévérance en insertion professionnelle, perspectives comparées de stagiaires à enseignants novices*. FQRSC_ Établissement nouveaux professeurs-chercheurs (volet individuel) No 140305.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gosselin, M. (2002). Les conceptions de ce qu'est un enseignant et leur impact sur l'enseignant associé. Dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et perspectives* (p. 71-89). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gouvernement du Québec (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)* (5 vol.). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications. En ligne http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Lacourse, F. (2004). *La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe*. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lacourse, F., Dezutter, O. & Hensler, H. (2006). *Quelles pratiques réflexives d'accompagnement émergent chez les formateurs de stagiaires pour soutenir l'intégration théorie-pratique ? Communication présentée au Colloque 518 : Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*, 74^e congrès de l'ACFAS. Université Mc Gill, Montréal, Canada, 15 mai.
- Lacourse, F. (2011). An Element of Practical Knowledge in Education: Professional Routines. *McGill Journal of Education*. 46(1), (p. 73-90). En ligne <http://mje.mcgill.ca/article>.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.121- 137). Montréal : CEC.
- Lacourse, F. & Nault, G. (2011). De la modernité réflexive à l'accompagnement des formateurs de stagiaires sur un forum de discussion. Dans M. L'Hostie & F. Guillemette (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 205-228). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacourse, F. & Lenoir, Y. (2012). Les routines professionnelles dans l'immédiateté des pratiques. *L'Intervention éducative. Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative*. 10(1), 1- 4.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.) Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988)

- Leinhardt, G., Weidman, C. & Hammond, K. M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 132-176.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J. Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), (p.110-138). En ligne <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dams F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal : CEC.
- Nault, T. & Lacourse, F. (2008). La gestion de classe, une compétence à développer. Montréal : Éditions CEC.
- Oubenaïssa-Giardana, L., Hensler, H. & Lacourse, F. (2007). E-portfolio as intercultural cognitive Environment to Enhance Teachers' Professional Development and Personal Growth. Communication of 7th International Conference on Advance Learning Technologies (ICALT). Nigata, Japan, 16 au 18 juillet.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (dir.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., Lenoir, Y. & Gauthier, C. (2001). Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation à l'enseignement ? *Formation et profession*, 8(1), 1-10.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). En guise de prologue. Dans S. Vanhulle et Y. Lenoir (dir.), *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement* (p. 9-10). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches didactiques en mathématiques. Grenoble : La pensée sauvage*.
- Wittorski, R. (2009). *À propos de la professionnalisation*. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Lachapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 780-793). Paris : Presses universitaires de France.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, XXIII(3), 163-16.



Annexe A

Questionnaire d'entretien semi-dirigé

Recherche sur la construction des routines chez les futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe

Nom: _____, BES _____

École de stage _____

Niveau et matière d'enseignement _____

No d'élèves _____

Particularités _____

Vidéocassette et planification remises le _____

CONSIGNE:

Regarder la vidéoscopie et l'arrêter quand une action est une routine pour toi.

POINT DE VUE DU FUTUR ENSEIGNANT (pendant l'observation vidéo)

1- SAVOIRS PROCÉDURAUX

Tu me dis que c'est une routine, décris-la-moi? _____

Peux-tu me dire les étapes de cette routine? _____

Quel est l'objectif poursuivi par cette routine? _____

Comment la nommerais-tu? _____

Pour toi, est-ce une routine courte ou longue? _____

Pour toi, par rapport aux élèves, est-ce une routine individuelle ou collective? _____

Pour toi, c'est une routine qui a une fonction de gestion de l'enseignement (en rapport avec les savoirs) ; une fonction de gestion organisationnelle (dans la classe) ; une fonction de gestion sociale (en rapport avec l'extérieur, les attentes-écoles, C.S., programme, communauté)?

(Revenir sur certaines routines, comment fais-tu pour entrer en classe, pour donner les consignes, pour les transitions, pour le questionnement, pour terminer le cours)

2-VARIANTES (savoir-faire en action)

Est-ce que tu fais toujours comme ça pour cet objectif (dire l'objectif)?

Quand fais-tu autrement ? Comment fais -tu?

3- ORIGINE

Où as-tu entendu parler de cette routine? Comment as-tu appris à faire comme ça?

4- QUESTIONS GÉNÉRALES complémentaires (après l'observation vidéo)

Comment définirais-tu une routine, maintenant? _____

Comment construis-tu tes routines? As-tu une façon de faire? _____

Ton enseignant associé t'a t'il parlé de ses routines? Si oui, comment? _____

Quel pourcentage de routines compose ton enseignement sur 100%? _____

Quel pourcentage de ton temps est géré par des routines? _____

À ton avis, utilises-tu plus de routines collectives ou plus de routines individuelles? _____