

Observation du développement de la compétence de conduite de classe chez le futur enseignant d'école primaire à partir d'un dispositif centré sur l'analyse qualitative

Alain Colsoul

Volume 28, Number 2, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085271ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085271ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Colsoul, A. (2009). Observation du développement de la compétence de conduite de classe chez le futur enseignant d'école primaire à partir d'un dispositif centré sur l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 28(2), 22–46. <https://doi.org/10.7202/1085271ar>

Article abstract

Notre intention dans l'écriture de cet article consiste, à partir des résultats obtenus et en les expliquant, à exposer l'intérêt d'un dispositif méthodologique exploité dans le cadre d'une recherche destinée à étudier le développement de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants d'école primaire. Ce dispositif implique d'une part une mise en évidence des actions de conduite de classe effectuée à partir d'une observation in situ des futurs enseignants en activité d'enseignement et d'autre part l'analyse qualitative du corpus des entretiens réalisés auprès de ces futurs enseignants à partir de la méthodologie de la théorie ancrée (*grounded theory*). Ce dispositif a permis, à partir des actions observées, de mettre en évidence le caractère opérationnel de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants. L'analyse de données récoltées lors des entretiens, par la théorisation ancrée, a apporté des éléments de connaissance à propos de la mise en oeuvre de ces actions et éclairé le processus de réflexion développé par les futurs enseignants. Pour résumer, ce dispositif a aidé à comprendre la genèse de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants d'école primaire.

Observation du développement de la compétence de conduite de classe chez le futur enseignant d'école primaire à partir d'un dispositif centré sur l'analyse qualitative

Alain Colsoul, Ph.D.

Université Libre de Bruxelles

Résumé

Notre intention dans l'écriture de cet article consiste, à partir des résultats obtenus et en les expliquant, à exposer l'intérêt d'un dispositif méthodologique exploité dans le cadre d'une recherche destinée à étudier le développement de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants d'école primaire. Ce dispositif implique d'une part une mise en évidence des actions de conduite de classe effectuée à partir d'une observation in situ des futurs enseignants en activité d'enseignement et d'autre part l'analyse qualitative du corpus des entretiens réalisés auprès de ces futurs enseignants à partir de la méthodologie de la théorie ancrée (*grounded theory*). Ce dispositif a permis, à partir des actions observées, de mettre en évidence le caractère opérationnel de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants. L'analyse de données récoltées lors des entretiens, par la théorisation ancrée, a apporté des éléments de connaissance à propos de la mise en œuvre de ces actions et éclairé le processus de réflexion développé par les futurs enseignants. Pour résumer, ce dispositif a aidé à comprendre la genèse de la compétence de conduite de classe chez les futurs enseignants d'école primaire.

Mots clés

FORMATION DES ENSEIGNANTS, COMPÉTENCE DE CONDUITE DE CLASSE, CONTRAINTES CONTEXTUELLES, ACTION ET COGNITION SITUÉE, COURS D'ACTION, THÉORIE ANCRÉE (*GROUNDED THEORY*).

Introduction

La littérature dans le champ de la recherche sur l'enseignement montre à suffisance la préoccupation à observer, analyser, comparer l'organisation des différents systèmes éducatifs mais aussi à remarquer les organisations didactiques privilégiées par les enseignants dans leur classe et tout ce qu'ils ont mis en place, en général, autour de leur enseignement.

Paradoxalement, si la recherche en éducation produit des connaissances par ces descriptions et par la sollicitation des enseignants à verbaliser leurs pratiques, peu de recherches portent sur les pratiques de classe et leur mise en œuvre par les futurs enseignants lors de la formation initiale.

En partant de cette constatation, il nous a semblé intéressant de nous plonger dans le contexte de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. En prenant en compte que les futurs enseignants du primaire sont à ce moment en phase d'initialisation et d'apprentissage aux pratiques du métier, l'objet de notre entreprise n'a eu de cesse de vouloir appréhender la construction de leurs compétences professionnelles. Nous avons cherché à remarquer l'évolution de ces compétences, c'est-à-dire comme le définit Leplat (1992) l'évolution du « système de connaissances qui permet d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches... » (p. 266).

Une autre raison a inspiré notre idée de recherche et a contribué à en affiner l'objet. Elle trouve son origine dans certains propos tenus à l'égard de la capacité à enseigner. Ils ne manqueraient d'ailleurs pas, selon Gauthier et collègues, (1997): « de maintenir le métier dans une sorte de cécité intellectuelle » (Gauthier, Desbiens, Martineau, Malo & Simard, 1997, p. 13). La teneur de ces propos indique une attitude qui consiste à penser que l'enseignement ne s'apprend que sur le tas et que le talent suffit. Derrière cette vulgate pédagogique, on comprend que dans certains esprits, enseigner dépend d'une capacité innée et que gérer la classe relève d'une aptitude que l'on possède ou non. En prenant résolument le contre-pied de cette assertion, nous avons choisi dès lors dans cette recherche d'étudier l'évolution des compétences professionnelles dans la structure telle qu'elle est proposée par la formation initiale. Pour cerner au mieux le phénomène, nous avons encore spécifié l'objet de cette recherche, sur la problématique de la construction de la compétence de conduite de classe. Nous avons voulu de la sorte poser un choix qui n'a rien d'anodin en attribuant une importance à l'étude de la conduite de classe dans le contexte de la formation des enseignants. Considérée par les auteurs comme un ensemble d'actions posées en préalable et en complément à l'approche didactique des contenus disciplinaires, elle permettrait de créer et maintenir un climat favorable à l'apprentissage (Altet, 1994; Blin & Gallais

Deulofeu, 2001). Approcher cette activité, chez les futurs enseignants, impliquait dès lors de remarquer lors de leurs activités d'enseignement les actions déployées pour développer une gestion efficace du groupe classe, les actions mobilisées en vue de : « réaliser la conception de systèmes de travail adaptés au contexte de la classe; communiquer clairement le système de travail aux élèves; guider les événements de la classe pour faire de sorte que le système de travail fonctionne dans des limites raisonnables » (Tochon, 1993, p. 179).

Cette investigation organisée en deux phases s'est agencée autour de l'observation de l'activité des futurs enseignants en classe de stage et de l'analyse des points de vue des acteurs à propos des actions mobilisées.

Dans la première phase, l'approche préconisée a permis de réunir, au fil de la temporalité didactique des séquences observées, des collections d'actions de conduite de classe. En d'autres termes, cette collecte réalisée au fil du déroulement des activités d'enseignement des futurs enseignants pendant les périodes de cours illustra l'opérationnalité de la compétence de conduite de classe des futurs enseignants capable de réagir face aux contraintes contextuelles, aux difficultés rencontrées pendant ces activités d'enseignement.

Dans l'idée de comprendre ces actions et ne pas se limiter à approcher seulement cette opérationnalité, nous avons sollicité les acteurs à discourir à propos des actions remarquées au cours de l'observation. Nous les avons priés également d'explicitier l'origine de l'action, de stipuler s'il s'agissait d'une action en réaction à une contrainte liée à l'organisation scolaire, à l'environnement de la classe ou à l'exploitation du matériel didactique ou encore à la nature même du contexte social de la classe comme environnement interactif spécifique et complexe. Pour organiser de façon cohérente les données recueillies et de faire de cette étude une « entreprise d'intelligibilité » c'est-à-dire comme le spécifie Crahay (2002) : « une grille de lecture des événements rigoureusement compatible avec les faits recueillis méthodiquement » (p. 252), cette seconde phase s'est organisée autour de la construction d'une architecture de concepts pour permettre la compréhension et dégager la raison des choses.

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette seconde phase qui comporte une saisie des données recueillies nous avons privilégié la méthode d'enracinement de l'analyse des données, l'approche méthodologique proposée par la *grounded theory*.

La raison essentielle qui réside dans ce choix repose sur deux raisons. Premièrement, il nous intéressait, en vue de comprendre l'évolution de la compétence, de reconstruire les composantes de la réflexion en cours d'action

en passant par les cohérences dans les discours des acteurs et d'élaborer une théorie issue de la réalité étudiée. Ensuite, il nous importait d'évoluer dans nos propres connaissances par rapport à l'objet de recherche et ce au fil du déroulement de la démarche, évolution rendue possible par cette méthode dans la mesure où les phases de collectes et d'analyses de données sont proches.

Cadre méthodologique

Quelques mots sur le contexte de la recherche présentée et le lieu d'observation

Suite à la mise en place du nouveau décret de formation des enseignants en Communauté française de Belgique (2000) qui insiste sur le rôle des institutions de formation à promouvoir le développement « d'une réelle professionnalisation » faite d'acquis et aussi de capacité à réfléchir sur leur pratique, la questionner, l'actualiser et la perfectionner en permanence, l'intention générale de notre recherche s'est fixée sur l'étude de l'acquisition de compétences professionnelles. Certaines affirmations posées dans le texte du décret ont également orienté notre étude et en particulier le choix de l'observation des futurs enseignants en activité de stage. Comme le stipule ce texte, pour un apprentissage signifiant, dans cette formation conduite sur trois années d'étude, les activités d'enseignement des futurs enseignants prennent un caractère actif en deuxième et troisième année de formation. « Elles permettent aux futurs enseignants d'y exercer des responsabilités réelles et de développer une pratique liée aux activités du métier » (texte du décret définissant la formation des enseignants, 2000, pp. 6-7). Ces activités réalisées plus particulièrement dans le cadre des stages pédagogiques inscrits dans le cursus de formation suscitent la confrontation à des situations complexes réelles. Grâce à cette confrontation, les futurs enseignants développent une activité mentale en lien avec les gestes du métier. « Ils intériorisent des modes d'action, d'interaction, de réaction, d'appréciation, d'orientation, de perception, de catégorisation,... » (Lahire, 1998, p. 204). Cette incorporation permet aussi de conceptualiser et intérioriser des valeurs et des normes. Carbonneau et Héту (1991), rejoignent cette position lorsqu'ils nous expliquent que les dispositifs de formation doivent impérativement permettre cette confrontation parce qu'elle participe à la construction des connaissances chez les futurs enseignants. Pour revenir sur le texte du décret, ce serait cette pratique professionnelle abordée dans les activités d'enseignement par les futurs enseignants et sa mise en lien avec l'apport théorique de la formation qui assurent le développement des connaissances pédagogiques nécessaires à l'accomplissement du futur métier (Texte du décret, p. 5).

En conséquence, nous avons choisi l'investigation des activités des futurs enseignants en classe de stage. La confrontation avec la réalité mouvante de la classe est l'occasion pour le futur enseignant de s'essayer mais aussi de tester le fruit d'une réflexion amorcée au préalable dans des activités réalisées à l'institution de formation. Pour Perrenoud (1996), il s'agit d'une mise à l'épreuve sur le terrain professionnel. A notre point de vue, elle est utile puisqu'elle stimule à trouver des solutions aux situations dans lesquelles le futur enseignant est imbriqué.

La traduction de ces affirmations dans les dispositions prévues par le décret définit une formation qui implique des activités d'enseignement, des activités dans la classe (texte du décret, p. 7). Ces activités d'enseignement dans la classe nous ont semblé les plus propices pour étudier l'évolution des compétences à enseigner chez les futurs enseignants. C'est en effet, dans l'activité en situation réelle, dans la spécificité de la classe que les compétences sont effectivement mobilisées, on rejoint ici la pensée de Leontiev (1984) qui consiste à envisager que toute activité humaine est reliée consciemment ou non à des motifs qui dépendent d'un environnement spécifique.

Constitution de l'échantillon

Quelques considérations ont prévalu dans le choix des sujets sollicités à participer à notre étude. Puisqu'il s'agissait de nous centrer sur le public des futurs enseignants du primaire, notre volonté première s'est inscrite dans la perspective de pouvoir transposer les conclusions dans des contextes similaires. Pour Guillemette (2006), la question de la transférabilité serait liée à la capacité d'une recherche de faire sens ailleurs : « la transférabilité se fonde sur la capacité du concept à faire consensus auprès d'autres chercheurs » (p. 129). Elle relève donc de la constitution de l'échantillon et de sa représentativité en terme de processus sociaux. On revient ici à l'idée de l'échantillonnage théorique. Le but de sa constitution est de permettre de récolter un maximum d'informations sur l'objet de l'étude, en sachant que cet échantillon est le mieux à même de produire ces informations. Pour que la transférabilité des résultats ou conclusions soit valable, Pourtois et Desmet (1988) précisent que : « L'échantillon de recherche doit répondre au critère de pertinence théorique, par rapport à la situation d'étude » (p. 120).

Pour répondre au critère de pertinence théorique, le contexte dans lequel nous avons échantillonné les acteurs, les événements, les processus à étudier est fondé, nous semble-t-il par rapport aux objectifs de la recherche. Les futurs enseignants sont interpellés à propos de certaines pratiques mises en œuvre en termes de conduite de classe. Les événements sont les obstacles rencontrés par les futurs enseignants lors des activités d'enseignement en classe et les

processus sont les modalités d'organisation des actions de conduite de classe en vue de réguler le fonctionnement du groupe d'élèves face à la tâche à accomplir.

Le choix des participants a été envisagé à partir du rôle actif qu'ils sont sensés prendre lors des stages pédagogiques. Il s'est porté sur les étudiants de deuxième et troisième années de formation puisque les stages de première année de formation sont réservés à l'observation dans le cursus de formation imposé par le décret. La participation s'est effectuée sur base volontaire des étudiants. En fonction d'une organisation des stages des futurs enseignants très variable d'une institution de formation à une autre, nous avons limité le recrutement dans une catégorie pédagogique d'une Haute Ecole en Communauté française de Belgique. Le fait d'être le seul chercheur affecté à cette recherche nous a contraint également à limiter le nombre de sujets de l'échantillon : dix-sept étudiants de deuxième année de formation et seize étudiants de troisième année de formation, de façon à pouvoir planifier un agenda susceptible de nous assurer de voir l'ensemble de participants. Nous avons souscrit en ce sens à l'idée que l'enquête en profondeur, en recherche qualitative, fait souvent appel à de petits échantillons choisis intentionnellement (Van Der Maren, 1995).

Organisation temporelle et spatiale de la prise de données

Pratiquement et pour saisir le sens que l'acteur engage dans les actions, il importe de prendre en compte la globalité de la tâche qui s'inscrit dans un espace temps.

Les analyses ergonomiques de Theureau (1992) mettent l'accent sur ce point. En fonction des professions, l'analyse de l'activité requiert des périodes d'observation différentes, des unités temporelles significatives. Dans le cas qui nous a préoccupé, la récolte de données concernant les actions de conduite de classe peut s'envisager dans un segment restreint dans la mesure où il permet de recueillir en suffisance les éléments destinés à permettre la compréhension de l'activité. La finesse du grain s'est donc envisagée dans un segment de temps restreint mais suffisant pour recueillir les éléments destinés à la compréhension des actions réalisées. Les unités de temps retenues pour cette opération furent de l'ordre de séquences d'apprentissage conduites par les futurs enseignants limitées à soixante minutes. Les observations réalisées pendant ces séquences furent immédiatement suivies d'un entretien avec chaque participant dans le but de faciliter la remémoration chez celui des situations contraignantes rencontrées, des actions et interventions réalisées. Pour un relevé fiable des actions de conduite de classe, deux séquences ont été observées chez tous les participants. Pour chacun des participants, les deux

séquences ont été observées dans deux contextes scolaires différents, à l'occasion de deux stages distincts séparés d'une durée de deux mois. Le fait des contextes scolaires différents empêchait toute récurrence des mêmes difficultés pouvant survenir dans la classe de stage lors des activités d'enseignement. Par séquence, nous envisageons, telle que le définit Rey (1998) : « une unité didactique de base correspondant à un sujet, une notion, un élément de savoir enseigné (par exemple en grammaire au cycle 2, le nom) » (p. 57). Globalement, soixante six séquences d'enseignement prestées par les futurs enseignants furent observées et discutées ensuite avec les participants quant aux actions de conduite de classe déployées et leurs intentions.

Dans un souci d'homogénéité des méthodologies développées par les futurs enseignants au niveau de la structuration des séquences, celles-ci devaient comporter une situation mobilisatrice pouvant se caractériser par : une activité de découverte, une activité de mise en commun des éléments dégagés lors de la découverte, une activité de synthèse de ces éléments, une activité de fixation des acquis (application).

Dispositif de recherche

1^{ère} phase du dispositif

Dans notre dispositif, le recueil des données s'est ajusté aux périodes de stage des étudiants. Il a impliqué dans un premier temps une observation des activités d'enseignement destinée à dresser un synopsis des actions de conduite de classe et des situations contraignantes rencontrées. Cette observation des acteurs en tant que chercheur nous a obligé à adopter une position d'extériorité, à nous démarquer des acteurs des actions de conduite de classe. Pour Coulon (1988), cette coupure épistémologique est jugée nécessaire à l'objectivité de l'observation. « La subjectivité du chercheur est niée, suspendue, mise entre parenthèses, pendant le temps de la recherche,... » (p. 71).

Pour assurer cette extériorité, l'objectivité dans le travail et soutenir la fiabilité de la prise de données, des critères essentiels ont orienté notre démarche de travail :

- Le relevé des actions de conduite de classe est resté assuré en fonction d'une logique qui est celle de la saisie de l'information dans le respect d'une chronologie des événements. Ainsi, les actions furent annotées dans l'ordre d'apparition dans le contexte situationnel;
- Le relevé des actions a impliqué une compréhension continue des scénarios de déroulement de séquence par le chercheur. La connaissance du terrain professionnel par le chercheur a permis de ne pas perdre de vue les objets d'étude de la recherche et d'assurer un

relevé continu sans détourner l'attention sur d'autres phénomènes propres au contexte du stage du futur enseignant. La perspective théorique ou « *la sensibilité* » théorique comme la qualifie Guillemette (2006) implique d'appréhender les phénomènes sous un certain angle. Dans le cas de notre étude, relever les actions de conduite de classe impliquait de les distinguer des activités liées à la gestion de l'apprentissage, à cerner les actions qui touchent au champ de la pédagogie et qui caractérisent l'enseignant dans sa volonté à déterminer un climat favorable aux apprentissages des élèves. Dans cette perspective, notre sensibilité théorique devait, à ce niveau de notre travail, nous renseigner sur l'affectation des actions par la nature collective de l'environnement, ses caractéristiques et les contraintes qui peuvent en émerger plutôt que la conséquence d'une affectation par la nature individuelle des caractéristiques de l'élève et l'agencement de procédures et procédés destinés à faciliter le découpage analytique de la discipline à enseigner.

- Le contrôle des acteurs sur le relevé appelé aussi validité écologique a nécessité l'emploi d'une procédure reposant sur la convergence entre le chercheur et les participants sur la vision du déroulement des événements. En partant de l'argumentation issue du courant de l'analyse du travail, pour lequel l'action est racontable, commentable, significative pour l'opérateur et qu'il peut des lors faire un récit de son action et en produire des raisons, nous avons voulu exploiter un dispositif qui permettait au futur enseignant de confirmer son activité à partir des observations annotées par le chercheur. En ce sens, la disponibilité des données du chercheur caractérisait une démarche proche de l'ethnométhodologie constitutive telle que l'envisage Coulon (1998).

Dans ce synopsis, nous avons noté les différentes actions qui caractérisent la conduite de classe par le futur enseignant en respectant la chronologie d'apparition de ces actions destinées à organiser et réguler le groupe classe.

2^{ème} phase du dispositif

À ce stade de notre étude, il s'agissait de cerner à partir du relevé des actions de conduite de classe mobilisées dans un contexte local, la réflexion des acteurs en vue de comprendre leur développement. La complexité de ce travail nécessitait une méthodologie élaborée pour son aboutissement. Cette méthodologie devait s'appuyer sur des descriptions détaillées des actions par

les acteurs et permettre au chercheur de rendre compte de la signification de l'action où encore à saisir le rapport intentionnel dans l'action réalisée.

Dans cette idée, les actions annotées lors de l'observation ont servi de matériau destiné à susciter les explications des futurs enseignants et leur faire expliciter le cheminement de leur pensée à propos de la mise en œuvre des actions. Notre responsabilité de chercheur ne s'est pas arrêtée à ce que nous avons entendu et vu mais nous avons incorporé ce que les acteurs nous livraient en fonction de leurs propres interprétations qu'ils ont du questionner et visiter.

Les corpus d'explications recueillis à partir d'entretiens juxtaposés aux séquences observées et relatifs aux actions mobilisées étaient sensés fournir au chercheur des données à partir desquelles une construction inductive de concepts pouvait s'envisager. Un dégagement théorique fondé sur l'interprétation des données recueillies pouvait alors éclairer la compréhension de l'élaboration des actions de conduite de classe et donc de l'émergence de la compétence à conduire la classe.

Pour réaliser ce dégagement théorique, le travail successif de comparaison des données (les narrations des futurs enseignants relevées lors des entretiens) permettait de s'investir dans le travail d'analyse et d'interprétation. Le contenu des narrations était, en ce sens, étudié en vue de comprendre et d'expliquer les phénomènes sous-jacents. À travers ce dispositif, il s'agissait encore de développer une liaison théorique des événements entre eux en terme de dynamique de positionnement des acteurs de la classe, en terme d'évolution des savoirs dans le temps et de réalisation des tâches effectives qui expliquent le devenir des activités en situation. Pour résumer et pour reprendre Tesch (1990), le processus impliqué, celui de la théorie enracinée devait permettre à partir des données : « *d'identifier explicitement des thèmes, de construire des idées telles qu'elles émergent de la lecture par le chercheur* » (p. 113).

Pour rester proche de nos données et nous donner la liberté pendant la progression de l'analyse de modifier, s'il nous semblait pertinent de le faire, le regroupement de données dans certaines catégories, nous avons opté dans ce travail pour une pratique traditionnelle de l'analyse non assistée par un logiciel informatique.

La première opération telle qu'elle est préconisée dans la méthodologie de la théorie enracinée peut se traduire par une activité de segmentation et de décontextualisation des données. Dans notre travail de chercheur, cette phase a consisté pratiquement à effectuer des lectures successives des narrations transcrites pour comprendre le message véhiculé. Par la suite, le travail de saisie des données a nécessité pour chaque épisode relaté d'identifier le thème

qu'il reflétait. Le début du repérage thématique commençait alors, il restait à distinguer les similitudes entre les thèmes ou les distinguer complètement en lisant d'autres données. Grâce à ce repérage, le regroupement de caractéristiques s'est effectué autour de certains thèmes en même temps que nous cherchions les concordances entre ces regroupements et les significations des caractéristiques. Ce travail qui sert à dénombrer les grands thèmes à partir des corpus étudiés est qualifié aussi de codage ouvert (Paillé, 1994). À ce premier niveau d'analyse, on peut parler d'une ouverture à ce qui est suggéré par les données empiriques, les codes *in vivo* (mots tirés du discours) et les codes conceptuels proches des données recueillies. Ces regroupements ont permis par la suite de questionner le matériau de recherche restant (les données non encore traitées) et de modifier ou d'élargir les regroupements effectués. C'est donc à ce niveau des regroupements que s'est réalisée la catégorisation. Dans notre étude, elle visait la formulation de dimensions qui permettaient de comprendre la procédure suivie par le futur enseignant dans la mobilisation des actions de conduite de classe à partir d'un ensemble de caractéristiques évoquées. Elle visait aussi à détacher les éléments de leur narration pour les regrouper en thèmes et susciter l'interprétation du chercheur par rapport au processus de mise en œuvre de l'action dégagé.

Résultats obtenus par la mise en œuvre du dispositif d'analyse

Constatations à partir des données recueillies lors de la première phase du dispositif

Dans cette première phase du dispositif, le grand nombre d'actions relevées (1249 actions mises en œuvre par l'ensemble des participants au cours des 66 séquences observées) a favorisé un dégagement de catégories conceptuelles à partir d'un nombre suffisamment grand de faits pouvant fournir des éléments comparatifs. Les catégories d'actions dégagées constituent des ensembles d'actions dont l'organisation apparaît lors du contact avec l'environnement et sont liées à des buts. La première partie de l'entretien mené avec le stagiaire directement après la séquence d'enseignement rapporte la confirmation du futur enseignant quant à la chronologie d'actions mises en œuvre et une explication de la cause de l'action. Ce sont donc ces éléments qui nous permettent de constituer les catégories d'actions de conduite de classe. Ces actions dénombrées dans la chronologie du déroulement de la séquence et la confirmation des intentions quant à la mobilisation de ces actions par les acteurs ont été annotées sur des fiches de façon structurée. La phase de codage des données a ensuite été réalisée à partir des lectures successives de ces fiches.

Pour illustrer ce procédé d'annotation des actions de conduite de classe observées et soumis dans la première phase de l'entretien à l'approbation de

l'acteur de ces actions, nous proposons ci-dessous l'extrait de l'une des 66 fiches réalisées pendant cette collecte de données. On peut remarquer dans cet extrait que certaines actions sont suivies d'un astérisque. Il s'agit d'actions étroitement liées à l'apparition de contraintes contextuelles pendant le déroulement de la séquence. La description de ces actions et des contraintes contextuelles par les acteurs interrogés peut être considérée comme un cours d'action, dans le sens défini par Theureau (1992), c'est-à-dire comme un niveau d'organisation qui peut faire l'objet d'observations, de descriptions et d'explications valides. Ce sont sur ces cours d'action que s'appuie la deuxième phase d'analyse que nous décrivons dans le chapitre suivant.

Exemple de fiche 1. Participant 2A. Séquence 1. Éveil Historique : La Gaule.

Situation de départ : Activité de recherche à partir de documents divers.

- Organise le groupe classe : détermine une modalité de travail, détermine un nombre d'enfants par groupe (3), suite à des discussions entre enfants, la stagiaire modifie par la suite la composition des groupes (1*).
- Organise l'environnement spatial : dispose des bancs pour l'installation des groupes.
- Organise la distribution du matériel et l'exploitation des supports didactiques, l'utilisation des documents préparés.
- Communique des exigences au niveau du travail attendu.
- Détermine des procédures relatives au travail en sous-groupe.
- Contrôle le travail en se déplaçant de groupe en groupe.
 - Mise en commun des observations et réflexion commune (répondre à un questionnaire).
- Organise le groupe classe, modifie l'organisation initiale des groupes (forme des groupes de 6 à partir des sous-groupes initiaux).
- Rappelle les exigences de travail.
- Contrôle le temps alloué à l'activité (indique le temps restant pour remplir le questionnaire).
- Contrôle le travail, se déplace dans les groupes.
- Valorise le travail accompli, encourage (I).

- Sollicite d'adopter une procédure de travail différente au sein des groupes, attribue des rôles (suite à des difficultés rencontrées : décentration par rapport au travail, bavardages) (2*).
- Contrôle le travail, se déplace dans les groupes.
- Sollicite d'adopter une procédure liée à la relation aux autres pendant le travail : travailler en silence
 - Phase de correction.
- Communique des exigences sur le comportement à adopter : écouter sans interrompre.
- Contrôle la discipline, mentionne la règle en vigueur dans la classe, réprimande un enfant.

À partir de ce travail de notation et ensuite de décodage, plusieurs catégories distinctes d'actions de conduite de classe nous sont apparues comme représentatives des comportements adoptés par les futurs enseignants en matière de conduite de classe. À ce stade de l'analyse, l'itération entre le chercheur et les données a permis l'élaboration d'une structure cohérente des données et de conclure à la saturation des significations codées. Cette structure s'est déclinée en cinq catégories. On peut caractériser ces catégories de la façon suivante :

- Des actions menées en vue d'organiser l'environnement au niveau spatial et au niveau matériel ainsi que des actions réalisées en vue de changer cet environnement.
- Des actions menées en relation à la dimension de l'organisation du groupe classe pour l'activité et des actions réalisées en vue de modifier cette organisation.
- Des actions menées en relation à la dimension sociale de la classe et à l'aménagement du code de vie. Elles consistent en communications destinées à mettre à la disposition de tous les élèves les informations nécessaires. Elles facilitent chez les élèves : « de faire », c'est-à-dire de participer au niveau du groupe; le fait de « se situer » en tant qu'individu participant à l'établissement des normes; la possibilité de communiquer avec l'environnement social constitué par le groupe classe.
- Des actions menées en relation à la dimension temporelle destinées à organiser les tâches au sein des moments didactiques en fonction du temps disponible et des actions de réorganisation de l'espace temps qui reste disponible.

- Des actions réalisées en fonction des comportements des élèves, des actions de contrôle, des sollicitations auprès des élèves à ce qu'ils réalisent eux-mêmes des actions nouvelles, qu'ils adoptent des comportements plus appropriés lors de la réalisation des activités.

Si certaines de ces actions sont programmées par les futurs enseignants avant le déroulement de séquence, la plupart sont improvisées. On peut parler d'actions de régulation à caractère interactif. Ce sont les actions que le futur enseignant envisage et met en œuvre en regard aux situations contextuelles. Elles ont pour but d'engager une relation particulière avec les élèves et sollicitent ceux-ci à réagir, à modifier des comportements ou des attitudes adoptées. Pour avoir observé dans le cadre d'une étude précédente, les actions privilégiées de conduite de classe mobilisées par des enseignants d'école primaire (Colsoul, 2004), on constate que les actions menées en relation à la dimension sociale de la classe et à l'aménagement du code de vie sont les plus souvent mobilisées en tant qu'outils de conduite de classe. On remarque cette constante, aussi bien chez les futurs enseignants que chez les enseignants chevronnés. On peut dire qu'elle constitue une part non négligeable de l'activité de l'enseignant dans le contexte de sa classe.

Les catégories dégagées à partir de l'ensemble des actions observées nous ont incité dans un deuxième temps de réflexion à conclure à la volonté des futurs enseignants de vouloir modifier la situation contraignante, de constituer une action de changement à différents niveaux : celui de l'élève, celui du groupe classe ou encore de l'organisation globale de fonctionnement de la classe. En terme de fonction, on pourrait, pour reprendre une terminologie d'ergonome, parler de « changement du système de production ». En constituant ce changement, pour valoriser les compétences des élèves, le futur enseignant cherche par ses actions à mettre en place des modes d'organisation qui favorisent l'utilisation des compétences chez les élèves du groupe classe.

À partir de cette constatation, l'intérêt pour la question principale de notre recherche nous a poussé à dépasser le stade opératoire de la compétence et à vouloir comprendre ce qui se passe au niveau de la réflexion des étudiants lors de la mise en œuvre de l'action.

Constatations à partir des données recueillies lors de la deuxième phase du dispositif

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le recueil des données destinées à l'analyse par la théorisation ancrée se réfère aux cours d'action relevés dans les séquences observées et commentés par les futurs enseignants. Ce recueil se présente sous la forme d'un corpus des éléments de réponse fournis par les participants à notre recherche. Chaque séquence observée a donc permis de

recueillir des éléments d'information à partir de quelques questions ouvertes destinées à structurer l'entretien autour de notre objet de recherche.

Dans un premier temps, il nous a paru pertinent vu l'ampleur du nombre de données récoltées pour chacun des cours d'action qui ont fait l'objet des entretiens de structurer rapidement ces corpus d'entretiens autour de quelques catégories conceptuelles. Les premières lectures des données ont été orientées vers cette structuration en prenant soin de respecter la chronologie de la réflexion des futurs enseignants puisque cette réflexion était à même de nous faire comprendre la genèse de l'action mobilisée.

Les caractéristiques dégagées dans ces corpus nous ont permis ensuite tout au long du travail de vérifier la pertinence du choix des catégories et d'y apporter des précisions supplémentaires. Par la suite, les lectures de ces caractéristiques et des particularités ont permis notre d'interprétation. Enfin à partir de ces interprétations, nous avons remarqué que le processus dégagé par notre analyse caractérisait la structuration de l'intervention du futur enseignant.

Pratiquement, l'élaboration des catégories conceptuelles a permis « la mise en ordre des données et de donner du relief au corpus d'entretien de chaque séquence. L'analyse réalisée à partir des verbalisations des futurs enseignants permet de structurer la mise en œuvre de l'action dans une certaine chronologie dont les étapes sont plus ou moins caractérisées par chacun en fonction des situations vécues. Chaque catégorie peut donc se référer à partir de certaines propriétés ou caractéristiques qui l'illustrent. Ces propriétés apportent donc des précisions aux catégories conceptuelles mais elles rassemblent également des particularités qui appartiennent à une ou plusieurs situations évoquées par les futurs enseignants.

Pour synthétiser notre travail d'analyse, en terme de structure, nous évoquerons les catégories théoriques principales dégagées à partir du travail d'analyse. Pour illustrer l'élaboration de ces catégories, nous proposerons dans cet article, pour chacune des catégories décrites, quelques éléments de réponse tirés des corpus d'entretien qui ont induit la catégorisation.

L'identification de la situation contraignante

À ce stade de l'activité mentale liée à la mise en œuvre de l'action, les futurs enseignants nous parlent de leur prise de conscience de la difficulté qui émerge, que le fonctionnement prévu et établi est déjà ou est sur le point de se déréguler. De nombreuses indications dans les corpus nous permettent de comprendre la réflexion des futurs enseignants à ce moment de l'élaboration de l'action. Ces indicateurs sont tous les indices décelés par les futurs enseignants dans l'environnement de la classe. Ils ne sont pas sans effet sur leur affectivité, sur leur attention et sur l'obligation d'admettre la difficulté, la contrainte qui

incite à agir. Les indices perçus se réfèrent principalement aux comportements verbaux et non verbaux des élèves dans la classe mais aussi à l'attitude de ces derniers face à la tâche à accomplir.

Pour illustrer le choix conceptuel de la catégorie énoncée, les quelques extraits des corpus d'entretiens présentés caractérisent le fait que les futurs enseignants constatent une dégradation de la situation, l'apparition de difficulté en observant certains indices :

- « *Les groupes qui avaient des difficultés avec le matériel chahutaient* »
- « *A partir du moment où j'ai créé les groupes, les élèves ont commencé à parler pour rouspéter.* »
- « *En plus, en feuilletant dans tous les sens, ils font du bruit et ils commentent tout haut.* »
- « *Certains enfants avaient abandonné l'activité et papotaient entre eux.* »
- « *...j'avais un peu oublié les autres, ils me l'ont fait remarquer rapidement, ils étaient beaucoup plus bruyants que d'habitude.* »

Ces indices déclenchent chez les futurs enseignants un déséquilibre affectif et cognitif. Pour retourner à l'état équilibré, une réaction est nécessaire chez le stagiaire. C'est le moment d'entreprendre une action et une cognition située. Le fait d'identifier, de repérer, de sélectionner ce qui attire l'attention du futur enseignant relève de l'activité d'observation et de la prise de conscience de la mouvance des situations.

La compréhension de la situation

C'est le moment où le futur enseignant semble s'approprier une réalité qui l'a interpellé. Cette appropriation exige chez lui de prendre position, de se référer à quelques acquis (par exemple au modèle de gestion préconisé par son maître de stage) et de contextualiser ses connaissances pour repérer l'obstacle, pour définir au mieux la contrainte contextuelle avant de proposer une action. Dans cette cognition, les futurs enseignants expliquent qu'ils cherchent aussi à anticiper comment la situation risque d'évoluer dans le sens où elle est partie. Les lectures attentives des données qui se polarisent dans cette étape de compréhension éclairent sur le fait que les futurs enseignants cherchent à observer les dysfonctionnements et surtout qu'ils évaluent les comportements des élèves en fonction d'attentes, de valeurs attribuées ou encore en comparant avec des situations vécues antérieurement. On perçoit ces éléments dans les extraits suivants :

- « *Pour certains c'est difficile de faire la différence entre les règles établies à la maison et celles de la classe* ».

« Ma préoccupation à ce moment c'est de réagir pour qu'ils ne décrochent pas sinon je ne peux pas arriver au but, vérifier les hypothèses inscrites au tableau. »

« Les enfants ont profité que le maître de stage bavardait dans le fond de la classe avec la directrice »

« Je pense que le comportement des enfants est normal car ils ne savent pas rester en place, ils sont encore petits,... ».

« Il faut pourtant bien réagir autrement cela dégénère et on perd la discipline sur la classe. »

Stratégiquement, cette compréhension suscite un positionnement en vue d'orienter leurs interventions. Elle les oblige aussi à agir par le fait qu'ils s'attribuent souvent une responsabilité pour le faire.

La mise en œuvre de l'action envisagée

La notion de mise en œuvre de l'action constitue une des catégories théoriques principales associée à la réflexion du futur enseignant dans sa volonté de conduire la classe dans le déroulement prévu de l'activité. Les actes volontaires mentionnés lors des entretiens sont chargés d'intention. Certaines de ces actions peuvent comporter la poursuite de résultats envisagés dès le départ de l'activité. Ces actions se traduisent par des comportements verbaux et non verbaux adaptés à la situation contraignante rencontrée. Ces comportements peuvent s'expliquer à partir de certaines caractéristiques spécifiques d'une situation à l'autre mais aussi d'un stagiaire à un autre.

« J'ai fait l'arrêt comme la maître de stage. C'est une règle instaurée dans la classe. Les enfants croisent les bras pendant que je redonne les consignes. C'est bien pour récupérer le calme. »

« Quand j'ai réagi, j'ai été très autoritaire. D'abord, j'étais un peu débordée, ensuite il y a un danger potentiel avec l'eau qui commence à bouillir. »

« Je ne vois qu'une solution, me fâcher. »

« J'ai déplacé les enfants dans le groupe pour qu'ils soient obligés de passer dans l'exercice. Je me sentais obligée de réagir, pour eux. »

« J'ai rappelé les consignes plusieurs fois et j'ai exigé le calme avant de se recentrer sur l'activité,... »

L'aboutissement des résultats attendus de l'action reste cependant, selon les propos des futurs enseignants, imprévus. Le caractère intentionnel des actions apparaît dans une volonté affichée de chercher à produire des effets chez les élèves ou chez un élève en particulier. Certaines actions permettent de conclure à l'adoption d'un profil pédagogique chez les futurs enseignants. Les interventions sont tantôt directives, tantôt non directives et reflètent un profil

plutôt normatif ou plutôt interactif comme l'envisage Artaud (1989), celui d'un enseignant qui transmet des normes, des valeurs mais offre la possibilité à l'élève de les interroger.

L'appréciation de l'action mise en œuvre

Dans la logique d'une perspective de l'action et la cognition située, les éléments extraits des corpus d'entretien expriment bien que les comportements manifestés dans la mise en œuvre de l'action font l'objet d'une appréciation au fur et à mesure qu'ils sont adoptés par les futurs enseignants. L'étude des réponses fournit permet de remarquer que dans cette phase de la réflexion des futurs enseignants, l'utilisation d'une certaine procédure est bien orchestrée. Cette procédure se caractérise d'une part par une nouvelle prise d'indices et une interprétation des activités des élèves dans la classe. Dans cette prise d'indices, on remarque que les stagiaires repèrent les comportements verbaux et non verbaux des élèves en relation avec la tâche à accomplir. Ils se réfèrent aussi à l'accomplissement de la tâche par les élèves en décrivant où les élèves en sont par rapport à leurs attentes dans le contexte momentané et par rapport aux injonctions adressées précédemment.

« Je les ai vus plus attentifs, il y avait moins de bruit, ils parlaient juste pour discuter de ce qu'il fallait faire. »

« J'ai rappelé la consigne du travail, ils ont continué, ils étaient calmés. Ils ne parlaient plus. »

« Une fois qu'ils ont parlé, ils avaient l'air plus calme, ça ne s'est pas envenimé. Je ne les entendais plus après hausser la voix. »

« ..., les élèves étaient plus attentifs, ils parlaient moins, ils ont mieux participé. Je pense qu'ils ont mieux compris »

Pour résumer, à ce niveau, les futurs enseignants cherchent à remarquer l'impact de l'action mobilisée sur l'activité des élèves et la modification des comportements en matière de respect des règles sociales établies. Cette phase se révèle prépondérante au niveau de l'action accomplie par les futurs enseignants. C'est pendant cette phase qu'ils se décident à poursuivre ou non l'action mobilisée et qu'ils décident de la suite à donner aux événements.

Interprétation

La réflexion suscitée chez le chercheur à partir des catégories énoncées et des propriétés qui les caractérisent a conduit, dans un premier temps, à visualiser l'existence d'une chronologie dans l'élaboration de l'action depuis la prise d'indices dans l'environnement physique et social de la classe jusqu'à l'appréciation de l'action mise en œuvre à partir d'une nouvelle prise d'indices focalisée sur la reprise de l'activité et l'évolution de la dynamique sociale du groupe classe. Dans un deuxième temps et dans la mesure où les éléments

théorisés touchent à la construction de la compétence de conduite de classe, il nous a semblé intéressant de chercher à donner davantage de sens à ces événements et à renouveler notre compréhension par un éclairage supplémentaire. Pour pousser l'étude, alors que les références externes ont été volontairement mises de côté pour ne pas perturber l'activité de catégorisation dans le travail d'analyse des corpus d'entretien, il nous a semblé bon de chercher à rapprocher ou distinguer le fruit de notre interprétation avec les positions d'auteurs qui ont tenté de cerner les concepts dans le domaine de notre étude. Pour clarifier ce travail, nous exprimerons notre interprétation à partir de quelques perspectives :

L'impact d'un environnement spécifique

Dans le contexte des activités menées et explicitées par les futurs enseignants, trois sources de contraintes semblent perturber l'action et susciter des interventions diverses :

- La position, l'emplacement du futur enseignant pendant le déroulement de l'activité semble favoriser l'émergence de certaines contraintes, de certains obstacles au déroulement du cours normal de l'activité. C'est le cas notamment lorsque la tâche est à effectuer dans une modalité de travail individuelle ou en sous-groupe par les élèves. On peut parler d'une position spatio-temporelle à adopter puisqu'il s'agit d'occuper l'espace stratégiquement mais aussi de choisir des moments opportuns pour effectuer les déplacements. On rejoint, ici, les préoccupations de Jones (1993) à propos de la proximité entre l'enseignant et les élèves et la distance idéale à adopter en vue de maximaliser l'utilisation du langage gestuel avec les élèves. À partir de nos observations et des explications des stagiaires, on peut déduire que la mobilité permet d'agir sur le contexte classe par le futur enseignant d'autant plus qu'il est à sa portée et que cela lui permet de réaliser des analyses précises des caractéristiques de l'environnement. Cette réflexion à propos de la position du futur enseignant dans la classe renvoie finalement à l'idée d'une connaissance de l'environnement spatial et à une maîtrise de la proxémique par la compréhension de l'utilisation de l'espace de la classe au profit d'une gestion efficace des relations entre les élèves.
- Le travail dans une organisation collective et le langage utilisé sont des éléments qui se dégagent des données dans la mesure où c'est le cadre collectif qui prédomine dans le travail du futur enseignant et par le fait que le langage apparaît bien comme le premier moyen de l'interaction. Il peut dans le cours d'action, être destiné à solliciter les informations, les précisions à propos de l'événement contraignant et prescrire aux

élèves des actions à réaliser. Dans le travail collectif, les échanges verbaux du futur enseignant sont caractérisés soit comme des actions de conduite de classe à part entière, soit comme des auxiliaires de l'action en cours. Ils reflètent aussi des types de modalités d'organisation de l'action comme peut les concevoir Rassmussen (1991). On peut distinguer à ce sujet un langage et des expressions utilisées en vue de structurer la séquence d'apprentissage telle que la conçoit le futur enseignant (détermination des modalités de travail, directives pour l'aménagement de la classe, etc.). On le qualifie à ce niveau d'usuel, voire de routinier. Deuxièmement, les situations inhabituelles sont l'occasion d'échanges plus nombreux avec le groupe classe et liés à une intention d'expliquer les événements perçus, les buts de l'action à poursuivre pour rétablir un climat de travail. C'est aussi l'occasion pour les futurs enseignants de proposer davantage de moyens stratégiques aux élèves pour accomplir la tâche. Troisièmement, certains éléments qui caractérisent la catégorie « appréciation de l'action » évoquent des interventions verbales qui seront utilisées dans d'autres situations. Les termes mentionnés sont considérés par les futurs enseignants comme facilement repérables par les élèves car ils font référence à des règles ou conventions établies en matière de fonctionnement de la classe. A partir de certaines difficultés évoquées dans les cours d'action qui ont fait l'objet des entretiens, on comprend également en quoi ces langages sont une difficulté pour les futurs enseignants. Passer d'une modalité langagière à une autre peut poser des difficultés dans la mesure où les termes conventionnels utilisés par le maître de stage ne sont pas toujours maîtrisés par le stagiaire. De même, l'utilisation d'un langage à caractère téléologique par le stagiaire se heurte parfois à la compréhension des élèves habitués à un langage très opératif, très routinier dans le chef du maître de stage lorsqu'il s'agit de l'élaboration des règles conventionnelles.

- Le travail au sein d'un collectif d'élèves. À partir des propos des stagiaires, il est facile de conclure encore que les difficultés liées au travail avec le groupe sont telles que les évoque Doyle (1986), c'est-à-dire simultanées et pluridimensionnelles. On comprend dès lors la difficulté à dépasser la réalisation d'une action unique, à participer simultanément à deux ou plusieurs événements, à pratiquer ce que Kounin (1977) appelle « le chevauchement ».

La référence aux normes

Le recoupement des données révèle que les futurs enseignants identifient la situation contraignante en accordant une grande importance aux stimuli externes, aux comportements verbaux et non verbaux des élèves et qu'ils cherchent à comprendre ce qui est entrain de se passer en se référant à des normes.

Centré sur la tâche à accomplir par les élèves et sur le produit final attendu, les futurs enseignants sont en permanence « branchés » sur la performance attendue chez les élèves. Ceci les amène à analyser les comportements en cherchant à mesurer les effets, les conséquences qu'ils entraînent ou peuvent entraîner sur le fonctionnement de la classe. Cette préoccupation les oblige aussi à faire des liens avec entre la situation telle qu'ils la vivent et telle qu'ils souhaiteraient qu'elle se déroule.

Les futurs enseignants s'appuient sur des critères en relation aux standards de comportements et au code de vie de la classe lorsqu'il s'agit notamment de réguler une difficulté au niveau des relations sociales dans la classe. Les actions qu'ils adoptent réfèrent à des normes connues par eux. Ces connaissances proviennent d'une part de ce qu'ils ont retenu du fonctionnement des contextes dans lesquels ils ont déjà enseigné en tant que stagiaire et d'autre part de ce qu'ils ont compris du mode de fonctionnement installé dans la classe par le maître de stage. Dans la perspective de Thévenot (1998), cette mobilisation de règles conventionnelles nous rappelle que les jugements portés par les futurs enseignants relèvent d'une délibération réfléchie et obéissent à des conventions qui ne supportent pas d'écarts à la norme. Dans cette logique, le caractère fondé de l'action de conduite de classe s'appuie sur l'usage et le respect des règles qui peuvent être qualifiées de règles à larges portées et donc appliquées à des situations différentes.

Impact de l'affectivité du futur enseignant sur la mise en œuvre des actions de conduite de classe

À partir des caractéristiques des indices perçus et de leur compréhension par le futur enseignant, on se rend compte de quelques effets induits par l'événement contrariant sur l'état émotionnel et de l'influence qu'ils occasionnent indirectement sur la mise en œuvre de l'action. Certaines réactions qui expriment la sensibilité sont clairement identifiables au travers des propos recueillis pendant les entretiens. Par exemple, certains entrevoient à partir du recueil d'indices de l'anxiété et de l'inquiétude. Pour Dantzer (1994), ce genre de phénomène montrerait d'ailleurs chez l'individu la dépendance entre émotions et cognitions.

En conclusion : perspectives professionnelles et de recherche dégagées par cette approche analytique

Notre travail nous laisse supposer que la théorie dégagée qui permet d'expliquer à partir d'une structure d'éléments le processus de mise en œuvre d'une action de conduite de classe est ancrée dans la réalité quotidienne du travail en classe du futur enseignant. Cette proposition théorique est, à notre sens, empiriquement fondée. Nous pensons dès lors que ce type de recherche ouvre une piste à des projets centrés sur la compréhension des actions et des interactions du futur enseignant dans le contexte, non plus limité comme dans notre étude à l'activité en classe, mais dans la diversité des activités professionnelles.

Les résultats observés et la proposition théorique constituée par la structure dégagée suscitent à leur tour d'autres questions et d'autres directions à faire prendre à ce type de recherche.

On peut se demander si le processus décodé peut-être similaire dans d'autres contextes d'enseignement ou du moins quelle propriété nouvelle, quel élément de la structure serait modifié, amplifié ou réduit. Les entretiens avec les participants à notre recherche ont été réalisés lors de stages pédagogiques effectués en milieu essentiellement rural. Le dégagement d'une structure à partir de données recueillies auprès de futurs enseignants en activité d'enseignement dans un contexte différent pourrait révéler d'autres caractéristiques liées, en finale, aux spécificités de ce contexte et aux contraintes qui peuvent y survenir.

Cette considération renvoie à la préoccupation de savoir si les conclusions peuvent s'étendre à d'autres contextes que celui dans lequel la recherche s'est effectuée.

À partir de cette question, d'un point de vue méthodologique, on touche ici à la notion de transférabilité en recherche qualitative qui est la capacité d'une recherche de faire sens ailleurs. Dans notre étude, le fait de pouvoir envisager cette transférabilité nous laisse croire à son intérêt et à sa pertinence dans la problématique de la conduite de classe chez les futurs enseignants.

En nous inscrivant dans la perspective de la théorie ancrée, nous avons tâché d'atteindre un niveau de concepts génériques. La tentative était de subsumer le particulier au général. À partir de la structure élaborée, nous pensons que les catégories désignées ne restent pas au niveau de la spécificité des comportements, des événements ou des significations singulières des acteurs mais peuvent s'appliquer sur d'autres terrains, dans d'autres contextes d'enseignement. Le fait de pouvoir exporter ces catégories conceptuelles est

aussi, à notre sens, une perspective qui nous laisse supposer de l'intérêt de notre travail.

En terme d'enseignement, nous retiendrons encore de notre méthodologie que le fait d'articuler successivement les niveaux d'analyse depuis l'observation des conduites de classe déployées jusqu'à la phase de codification spécifique nous a permis de comprendre le sens de nombreuses actions qui seraient peut-être restées obscures si l'un de ces niveaux avait été escamoté. Comprendre l'intention de l'action sans connaître le contexte contraignant aurait dans ce cas été malaisé.

Implications de l'étude réalisée dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants du primaire

Le fait de limiter l'étendue de l'étude et d'étudier un certain nombre de gestes de la pratique professionnelles chez les futurs enseignants nous donne un certain nombre d'enseignements pour la formation initiale des enseignants du primaire. Ces enseignements se concentrent sur deux plans : l'apport d'informations dégagées de l'étude des données recueillies et les réflexions suscitées par l'outil méthodologique.

La formalisation de certaines actions et l'explication du caractère contraignant des situations vécues par les futurs enseignants sont des informations intéressantes mentionnées dans notre étude. La prise de connaissance peut éclairer les formateurs notamment lors des visites de stage à propos du rôle des activités périphériques à l'enseignement et mieux cerner les gestes du métier posés par les futurs enseignants. Ces informations peuvent aussi les aider lors des « débriefings » à nommer précisément ces gestes pour en discuter avec les stagiaires ou encore faire remarquer la pertinence de leur utilisation. Ces informations importées dans la formation peuvent être transformées par le processus de didactisation (Rey 2006). Les gestes posés et retenus par les futurs enseignants passeraient de la culture scolaire à une culture scientifique, transformés au contact des perspectives théoriques proposées par la formation. Cette transformation contribuerait à la constitution d'une base d'éléments, de concepts nouveaux destinés à leur tour à expliciter d'autres activités d'enseignement.

Les répertoires d'actions de conduite de classe et des contraintes spécifiques au contexte de la classe et de l'enseignement sont des outils exploitables dans la formation. À notre sens, ils permettent d'identifier dans d'autres contextes, les pratiques développées par les enseignants et les contraintes inhérentes à ce contexte.

On peut imaginer également l'utilisation à des fins de formation d'extraits d'entretiens qui illustrent un ou plusieurs cas. Ces éléments utilisés

en tant que mise en situation sont susceptibles de déclencher une discussion sur le mode de fonctionnement d'un futur enseignant en situation de classe, sur son identification de cette situation, la compréhension qu'il en a, les gestes qu'il pose et l'appréciation de son action. L'idée n'est pas de porter un jugement sur le futur enseignant mais de permettre aux étudiants d'effectuer une analyse personnelle des cas présentés, de se référer pour le faire à la structure générale dégagée qui décrit un processus et aussi de s'interroger par rapport à ses propres repères, à sa propre théorie. Le travail effectué dans ce sens viserait à mieux comprendre in fine sa propre pratique professionnelle.

À propos de cette méthodologie utilisée qui a permis de contribuer à l'élaboration d'une théorie de l'activité et en particulier de l'activité des futurs enseignants, on peut encore considérer qu'elle révèle finalement un intérêt majeur si on considère que les difficultés vécues dans la pratique constituent des questions de métier et non pas des questions individuelles et que la formation doit introduire des dispositifs pour les expliciter et les travailler en commun. La technologie illustrée dans notre méthodologie permet, à notre avis, d'aller en avant de ce défi et constitue un outil d'exploration de la pratique réelle des futurs enseignants.

Pour conclure, disons encore que la lecture des données recueillies nous a montré à partir de la structure du mouvement de pensée des futurs enseignants que dans leurs réflexions, ils prennent appui sur des connaissances et des vécus antérieurs que la formation leur a permis d'intégrer. Dans cette alternance de la théorie et de la pratique qui structure la formation, on perçoit à partir des résultats de l'étude que les stages inclus dans le dispositif de formation sont des points forts dans la construction des compétences des futurs enseignants. Outre la préparation à l'insertion dans le milieu professionnel et l'occasion de s'engager dans un métier collectif, ils sont l'occasion d'expérimenter et constituent ainsi la base de réflexion indispensable pour développer les compétences de l'enseignant.

Références

- Altet M. (1994). La professionnalité enseignante vue par les enseignants. *Education et Formation*, 37, 95-98.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Blin J.F., & Gallais-Deulofeu C. (2001). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Carbonneau, M., & Héту, J.C. (1991). Écoles associées et formation par la pratique. *Recherche et formation*, 10, 153-164.

- Col soul, A. (2004). *Étude exploratoire des acquisitions d'habiletés en matière de conduite de classe chez les enseignants du primaire*. Mémoire du DEA de troisième cycle inédit, Université Libre de Bruxelles.
- Communauté française de Belgique (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Coulon, A. (1988). Note de synthèse : Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. Dans F. Leutenegger, & M. Madelon-Saada-Robert (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dantzer R. (1994). *Les émotions* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York : Macmillan.
- Gauthier, C., Desbiens, J.F, Martineau, S., Malo, A., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie contemporaine de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Jones, F.H. (1993). *Instructor's guide : positive classroom instruction*. Santa Cruz : Frederic Jones.
- Kounin, J.S. (1977). *Discipline and groupe management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Leplat J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique : recueil de textes*. Toulouse : Octares.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Perrenoud, P. (1996). *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Pourtois, J.P., & Desmet, D. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.

- Rasmussen, J. (1991). Technologie de l'information et analyse de l'activité cognitive. Dans R. Amalberti, M. de Montmolin, & J. Theureau (Éds), *Modèles en analyse du travail* (pp. 49-82). Bruxelles : Mardaga.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables? Dans Y. Lenoir, & M.H. Bouillier-Oudot (Éds), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp 83-107). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis, types and software tools*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Toulouse : Octares.
- Thévenot, L. (1998). L'action comme engagement. Dans Cnam-CRF, *La singularité des actions : quelques outils d'analyse*. Paris : PUF.
- Tochon V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Alain Col soul est chercheur au Service des Sciences de l'Éducation, Université Libre de Bruxelles Psychopédagogue, responsable des stages en enseignement dans la catégorie pédagogique de la Haute École Lucia de Brouckère. Docteur en Sciences psychologiques et de l'Éducation. Ses projets de recherche portent sur le développement des compétences professionnelles en matière d'enseignement, sur l'étude de la conduite de classe des enseignants, sur la gestion des groupes et sur l'intervention en matière d'éducation spécialisée. Il porte un intérêt particulier pour les méthodologies qualitatives, dont la méthodologie de la théorie enracinée et travaille à partir d'un cadre théorique inspiré par les approches de l'action et de la cognition située.