Revue Scientifique d'Education Physique et Sportive(RSEPS)
(ISSN): 1135-1111 / EISSN 2661 - 7358
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/452

Volume: 25/ N°: 01 (2026), p 121-140

Co-construction des compétences en gestion de classe en EPS : expérimentation d'un dispositif d'échange de pratiques professionnelles

Co-constructing classroom management skills in physical education: experimenting with a professional practice exchange framework

Idir Abdennour[1]
Université de Bejaia
Algérie
Abdennour.idir@univ-bejaia.dz

Ameur Akram
Université de Bejaia
Algérie
ikoameur@gmail.com

Reçu: 03/09/2025 **Acceptation: 29/12/2023**

Résumé :

Ce travail est le fruit - encore partiel - d'une partie d'un projet de recherche-action- formation-développement, visant à inscrire la formation des enseignants d'EPS dans une véritable formation tout au long de la carrière. Nos attentes visaient essentiellement à apporter un éclairage sur la dynamique des échanges des objets de savoirs enseignant en EPS et son influence sur le développement professionnel. Pour la collecte des données, nous avons utilisé l'enregistrement vidéo qui consistait à filmer des enseignants (n=3) réunis (n = 3 séances) en échangeant leurs expériences professionnelles autours de 5 thématiques touchant la gestion de classe. Les résultats montrent que les participants, à la fois objets d'étude et de formation, s'autorisent à transformer certains savoirs de leur pratique pédagogique en intégrant de nouvelles expériences professionnelles. Ces résultats peuvent être interprétés à partir de l'approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel.

Mots clés : Pratiques professionnelles; Compétences professionnelles; Savoirs professionnels.

Received:03/09/2025 **Accepted :29/12 / 2025**

Abstract :

This work represents a partial outcome of a broader research-action-training-development project aimed at embedding physical education teacher training within a lifelong professional development framework. Our main objective was to shed light on the dynamics of knowledge exchange among physical education teachers and its influence on professional development. For data collection, we used video recordings of three teachers (n=3) participating in three group sessions (n=3), during which they exchanged professional experiences around five themes related to classroom management. The findings indicate that the participants—who were both subjects of study and training—allowed themselves to transform certain aspects of their pedagogical knowledge by integrating new professional experiences. These results can be interpreted through the lens of the sociocognitive approach to professional learning.

Keywords: Professional practices; Professional competence; Professional knowledge;

[1] *Idir Abdennour*

1. INTRODUCTION

La formation initiale et continue des enseignants dans différentes spécialités et disciplines, est largement reconnue comme une étape décisive, non seulement pour développer des compétences professionnelles, mais également en tant que condition préalable à d'éventuelles réformes dans le domaine de l'éducation. Ceci, par exemple, lors de l'adoption d'une nouvelle approche pédagogique, comme l'approche par les compétences (APC), à l' occasion d'une refonte des curricula et programmes d'enseignement, pour introduire de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), etc. En d'autres termes, la qualité de la formation est un paramètre déterminant pour l'amélioration des pratiques pédagogiques, didactiques, organisationnelles, relationnelles, etc. Elle revêt une importance capitale pour atteindre les objectifs éducatifs et le développement socio-économique de la société contemporaine (Araújo-Oliveira & Tremblay-Wragg, 2022 ; Okito Pamijeko & Savard, 2018 ; Gagné & Petit, 2021).

Sur la base des éléments cités précédemment, différents travaux de recherches ont proposé la notion de partage des savoirs professionnels comme une démarche de formation continue des enseignants afin de soutenir leur « développement professionnel » tout au long de leur carrière (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Boucher & L'Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin & Martin, 2001). Les enseignants, comme le souligne (Lefeuvre, 2010 ; Lefeuvre & al., 2009 ; Tardif & Lessard, 1999), sont de plus en plus contraints de coopérer, de collaborer et de se coordonner avec leurs collègues de travail (enseignants et autre personnel) pour résoudre des problématiques locales. Il est démontré que l'analyse des pratiques professionnelles (Donnay & Charlier, 2006), que ce soit individuellement ou en groupe, vise essentiellement à « permettre au participant de développer ses propres grilles de lecture des situations, de prendre conscience des éléments de son histoire personnelle et sociale qui les déterminent » (Beckers & al., 2013, p. 13).

Au regard de multiples difficultés institutionnelles, organisationnelles, structurelles, professionnelles etc., auxquelles est confrontée l'école algérienne, notamment en matière de formation tout au long de la carrière, ajoutant à ceci, l'absence d'un cadre juridique définissant clairement la formation continue comme une pratique obligatoire et régulière pour l'ensemble des enseignants des trois cycles d'enseignement (primaire, CEM et lycée), ainsi qu'en harmonie avec des modalités et des plans de formation personnalisés, à l'image de ce qui se fait au Singapour, au Japon, en Finlande, en Chine, au Canada, en Corée du sud, etc., où les enseignants suivent régulièrement des programmes personnalisés de formation continue (Araújo-Oliveira & Tremblay-Wragg, 2022 ; Gagné & Petit, 2021 ; Njenga, 2022). Il semble que la transformation de ces établissements scolaires en un lieu de développement professionnel et d'apprentissage collectif (Vanhulle, 2011), s'avère une priorité absolue ! Dans ce contexte, Lessard & al. (2009), montrent que les éléments de l'environnement interne de l'école, tels que la composition sociodémographique des élèves, la taille de l'école, la stabilité de l'équipe éducative, les ressources matérielles, financières et humaines, sont des facteurs qui influencent le degré d'implication des enseignants dans le travail collaboratif. En effet, les études sur les dispositifs de codéveloppement personnel et professionnel (Roy, 2021 ; Martineau & Mukamurera, 2012 ; Gagnon, 2022), nous avertissent que

l'apprentissage collectif dépend de la réunion de plusieurs conditions, touchant ainsi les niveaux ; institutionnel, personnel, interpersonnel, social, etc.

Dans un cadre marqué par des exigences socioprofessionnelles (autonomie, réflexivité, autorégulation, résilience, bienveillance, efficience, etc.), recommandées par une large communauté scientifique (OCDE, 2020 ; Lessard, 2021), et exigées par une économie de savoir en pleine évolution, divers signes confirment une volonté croissante de la part des enseignants de créer et d'intégrer des mécanismes et des structures de développement professionnel. Ceci, s'explique, notamment ces dernières années, par la nouvelle tendance d'une grande partie des enseignants, entre autres ceux de l''EPS, à rejoindre les cycles de formation universitaire, notamment en master et en doctorat pour des raisons personnelles et professionnelles (selon les propos de ces enseignants-étudiants, interrogés sur les véritables raisons qui les ont amenés à rejoindre l'université).

Au cours de ce travail adoptant une démarche purement expérimentale, une certaine distance sera prise par rapport à la notion globale d'échange de pratiques professionnelles, souvent abordée dans une perspective large et parfois conceptuelle. Il s'agira plutôt d'examiner, comme objet de recherche, cette démarche sous un angle résolument professionnalisant, c'est-à-dire en mettant l'accent sur les effets réels qu'elle peut produire sur le développement des compétences des enseignants impliqués dans un projet de codéveloppement professionnel. L'objectif principal est de présenter, à la fois aux formateurs universitaires d'enseignants et aux enseignants d'EPS en activité, un dispositif ayant été expérimenté sur le terrain auprès d'un groupe d'enseignants d'EPS. Ce dispositif vise à offrir un exemple concret d'application, susceptible d'alimenter la réflexion et d'appuyer les pratiques professionnelles afin de permettre aux enseignants d'EPS de s'entraider et d'échanger entre eux, d'analyser ensemble leurs pratiques pédagogiques, de réfléchir collectivement sur des solutions potentielles à l'ensemble des difficultés qui surviennent pendant la réalisation des séances d'EPS -en particulier la gestion de classe-, de développer chez eux des savoirs individuels et collectifs, et bien évidemment -l'objectif ultime-, de rehausser les apprentissages des élèves.

Pour soutenir l'idée de la mise en place d'un tel espace (dispositif) d'échange entre enseignants, et étant donné que les définitions et les bases théoriques abordant la question de « l'apprentissage ensemble » sont variées, et que les résultats de la recherche scientifique ne convergent pas vers une seule trajectoire. Il nous paraît important, d'abord, de conceptualiser la notion d'échange de pratiques professionnelles en EPS, et de définir les dispositifs mis en place pour coopérer et échanger entre enseignants. A notre sens, fournir un éclairage sur la question du partage des connaissances et de l'échange des expériences enseignantes, aide naturellement à définir les tâches, à enrichir les interactions et à organiser le travail en groupe. C'est dans l'optique d'aider les praticiens de l'EPS à trouver des espaces de codéveloppement professionnel que cette étude a été réalisée.

Cette étude comprend quatre éléments : l'introduction et la problématique, qui présentent l'intérêt de ce travail ; le cadre d'analyse qui propose une analyse approfondie de l'interrelation entre l'échange de pratiques professionnelles, le développement des pratiques enseignantes et les dispositifs d'aide au développement professionnel ; le cadre méthodologique qui explique les procédés, les démarches et les techniques poursuivies pour

la réalisation de la partie pratique ; et enfin, la présentation des résultats, une conclusion et des perspectives.

2. Cadre d'analyse

2.1 L'échange de pratiques professionnelles en milieu scolaire

La démarche d'échange entre enseignants sur des thèmes liés à l'enseignement-apprentissage dans leurs disciplines, peut revêtir différentes appellations : collaboration, concertation, coopération, coordination, collégialité, travail d'équipe, communauté d'apprentissage, codéveloppement de compétences, etc. (Dionne, 2003 ; Payette & Champagne, 2000). Dans ce contexte, l'échange entre enseignants fourni de nombreuses possibilités de développement professionnel, car, comme le souligne Portelance & al. (2011, p. 19), les échanges entre enseignants sont favorables au développement des compétences en résolution de problèmes. Les rencontres en binômes permettent d'examiner les éléments d'une situation-problème, d'inventorier des solutions possibles, de procéder à un choix éclairé en tenant compte du contexte ou de la situation, voire même d'évaluer la mise en œuvre de solutions afin d'en dégager des améliorations. Dans cette optique, selon les résultats d'une étude menée par (Lefeuvre, 2010), « les enseignants qui échangent avec certains de leurs collègues de travail, interagissent de manière différente avec leurs élèves en difficultés en classe ». Dans le même ordre d'idées, (Lessard & al., 2009) confirment que « la collaboration au travail apparaît comme une condition facilitant le changement pédagogique souhaité. Elle est donc au cœur des processus de changement en lien avec les résultats souhaités ». De plus, le travail en équipe, sous n'importe quelle modalité ou dispositif, constitue un gage de développement professionnel. Il permet aux enseignants, comme le démontrent (Lessard & Barrère, 2005), « d'apprendre ensemble à mettre des mots sur leurs pratiques, et ainsi à partager leurs expériences et les savoirs qu'elles font émerger ». En ce sens, l'échange avec un collègue enseignant de la même discipline, favoriserait l'analyse des pratiques pédagogiques, ce qui provoquerait en conséquence le développement de la réflexivité. C'est dans la mise en discours individuelle et collective, d'après Buysse & Vanhulle (2009), que se construisent les savoirs professionnels.

2.2 Le développement professionnel

Le sujet du développement professionnel des enseignants a suscité un débat passionné ces dernières années, mobilisant des chercheurs issus de divers horizons intellectuels, allant de la psychologie à la sociologie de la formation, de la pédagogie à la didactique, des sciences de l'éducation à l'ingénierie de formation, des technologies de l'information à l'intelligence artificielle, en passant par l'ergonomie, etc. Cependant, il est évident qu'il subsiste encore beaucoup de travail à accomplir dans ce domaine. Le concept lui-même est complexe, car il est caractérisé par une multitude d'expressions, notamment la « formation continue » (Boucher & l'Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin & Martin, 2001), « le perfectionnement », « le développement pédagogique » (Lafortune & al., 2001), « le développement de carrière », « l'évolution professionnelle » (Carlier, 2009 ; D'Ascoli & Berger, 2012 ; Mayen, 2012, « l'apprentissage continu » (Chevrier & Charbonneau, 2000 ; Rasmy & Karsenti, , 2016), « la croissance professionnelle » (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992) cité dans (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

De manière générale, le développement professionnel peut être défini selon (Donnay & Charlier, 2006) comme :

Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle.

Dans la même optique, (Barbier, Chaix & Demailly, 1994) définissent le développement professionnel comme l'ensemble « des transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ».

L'interrogation qui taraude fréquemment l'esprit des experts et spécialistes en formation des enseignants, tout en s'inspirant de l'idée de (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2009), est la suivante : « Pourquoi investir dans son développement personnel et professionnel ? ». La réponse peut être résumée par la citation de Lafortune (2001, p.200) : « se former pour mieux se transformer ». Tout au long de leur carrière, les enseignants sont confrontés à de nouvelles situations : pédagogiques, didactiques, interpersonnelles, intrapersonnelle, sociales, administratives, organisationnelles, etc., qui sont complexes, diversifiées et inédites. Ces situations ne peuvent être résolues simplement en utilisant les connaissances acquises lors de leur formation initiale. La formation continue intervient pour permettre aux enseignants d'évoluer, de développer de nouvelles compétences, d'accroître leur engagement, leur autonomie professionnelle, leur pratique réflexive, leur savoir-faire, et de renforcer leur « éthos professionnel » dans un sens interactionniste et axiologique du terme (Jorro, 2009).

De nombreux dispositifs de formation, à la fois en ligne et en présentiel, sont disponibles toute l'année et accessibles à toute personne souhaitant se développer professionnellement. Diverses plateformes de formation proposent des ressources gratuites, des Webinaires, des congrès, des colloques, des séminaires, des conférences, des journées d'études, etc. De plus, des cours, des travaux dirigés (TD), et même des supports de travaux pratiques (TP) dans le domaine de l'enseignement de l'EPS sont désormais disponibles en ligne pour une consultation étendue. En outre, il existe des opportunités de candidature (soumises à certaines conditions bien évidement) permettant aux enseignants en exercice de rejoindre l'université, notamment les instituts de formation des enseignants, en tant qu'étudiants en master et/ou doctorat.

2.3 La gestion de classe en EPS

La gestion de classe en EPS a toujours constitué un défi de taille pour les enseignants, y compris les plus expérimentés. Il s'agit d'un ensemble d'activités complexes à gérer, englobant la gestion du temps, des espaces de travail, des comportements inappropriés, du manque de motivation chez certains élèves, des problèmes d'organisation, de la gestion des apprentissages, de la gestion de l'hétérogénéité, et bien d'autres aspects. L'intérêt suscité par le thème de la gestion de classe a incité de nombreux chercheurs à produire un nombre impressionnant de productions scientifiques (Cangelosi, 1993, 2013 ; Nault & Lacourse, 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Florence, Brunelle & Carlier, 1998 ; Martineau & Gauthier, 1999,).

Dans une portée plus large, l'ouvrage révolutionnaire de John Hattie, intitulé « Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning » (Hattie, 2012), synthétise les résultats de recherches issus de 800 méta-analyses, incluant plus de 50 000 études portant sur plus de 240 millions d'élèves. Ce travail a permis d'identifier 138 facteurs contribuant à la réussite scolaire, parmi lesquels la gestion de classe occupe la 6e place, et la relation élève-enseignant la 3e place (Gaudreau, 2017, p.11). Ces résultats témoignent de l'importance cruciale de la gestion de classe dans le travail enseignant, car une meilleure gestion de classe influe positivement sur l'engagement des élèves, ce qui accroît leurs chances de réussite.

La gestion de classe est définie comme :

L'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et met en œuvre pour et avec les élèves, dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorable à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et au développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p.13).

Selon (Gauthier & al., 2003, p.68), la gestion de classe est présentée comme « une activité fondamentalement cognitive, basée sur l'anticipation de la trajectoire probable des événements en classe et sur la connaissance des conséquences de ces événements sur les situations d'apprentissage ».

Les compétences en gestion de classe sont corrélées aux progrès d'apprentissage des élèves, non seulement parce qu'elles maximisent l'engagement des élèves dans leurs tâches, mais aussi parce que de bons gestionnaires tendent à être de bons enseignants et vice versa (Brophy, 1979 ; Doyle, 1990, cité dans Martineau & Gauthier, 1999). Il est clairement établi, selon la littérature scientifique contemporaine, que les interventions des enseignants devraient se concentrer davantage sur la gestion des apprentissages que sur la gestion des comportements et des attitudes. Cependant, la gestion de classe en EPS, dans sa définition globale, doit prendre en compte tous les aspects de l'enseignement-apprentissage. Selon Knoster (2008), une gestion efficace de classe est composée d'environ 80 % de mesures préventives ou proactives, et d'environ 20 % de mesures correctives ou curatives. L'adoption de telles stratégies favorise la motivation au travail, les bonnes conduites, et un climat de classe propice à l'apprentissage (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2003). De plus, ces stratégies contribuent à un développement positif des relations sociales au sein des groupes de classe (Gaudreau, 2017). Une bonne gestion de classe passe avant tout, comme le mentionne Garrett (2014, p.4), par un processus de cinq procédures : 1) l'organisation de la conception physique ; 2) l'établissement de règles et de routines ; 3) le développement de relations ; 4) la mise en œuvre d'un enseignement engageant ; 5) les mesures correctives pour aborder la discipline. Une simple analyse, permet de placer les quatre premières procédures dans la catégories des interventions préventives, tandis que la dernière est corrective. En ce sens, la gestion de classe représente l'un des éléments les plus essentiels à intégrer dans la formation initiale et continue des enseignants d'EPS.

3. Cadre méthodologique

3.1. Démarche

Les résultats de la présente étude émanent d'un projet de recherche-action-formation-développement visant le développement des compétences personnelles et professionnelles des enseignants d'EPS algériens. Cette approche repose essentiellement sur une méthodologie impliquant une collaboration étroite entre les chercheurs universitaires et les praticiens de terrain. Le projet est né de la conjonction d'un besoin exprimé par le milieu professionnel, à savoir le système éducatif où l'EPS est enseignée et, des préoccupations scientifiques émanant du milieu universitaire concernant le développement professionnel des enseignants. Les auteurs ont adopté un rôle participatif en tant qu'animateurs lors de toutes les séances d'échange de pratiques professionnelles.

La réalisation de cette étude a suivi quatre étapes clés :

a. Analyse du contexte des échanges de pratiques professionnelles entre les enseignants d'EPS, comprenant l'étude de plusieurs éléments de base, tels que les études précédentes, le cadre théorique général et la répartition des tâches.

b. Préparation d'un plan d'action (planification) impliquant une exploration du terrain (les établissements scolaires) pour mettre en place toutes les procédures administratives et organisationnelles nécessaires, notamment l'obtention des accords des responsables de l'établissement, le recrutement des participants, l'aménagement de l'espace pour les séances d'échange et le choix du matériel d'enregistrement vidéo.

c. Mise en œuvre du plan d'action, animation des séances d'échange et collecte de données.

d. Analyse des résultats et formulation des conclusions et perspectives.

3.2. Méthode

Pour analyser les descriptions des participants quant aux effets des séances d'échange de pratiques professionnelles sur le développement des compétences professionnelles en matière de gestion de classe en EPS, nous avons opté pour la recherche qualitative compréhensive. Un processus itératif a été engagé pour permettre aux enseignants participants d'extérioriser leurs perceptions vis-à-vis cette nouvelle expérience. En effet, lors de la troisième séance (voir ci-après), la parole a été donnée aux enseignants afin qu'ils verbalisent les expériences vécues lors des précédentes séances d'échange professionnel. Conséquemment, nous avons opté pour une collecte de données à partir de deux formes d'entretiens d'explicitation et d'auto confrontation croisé (Horincq Detournay, & Guillemette, 2022), afin de permettre aux enseignants de reproduire (verbalement) avec beaucoup de fidélité et d'objectivité ce qu'ils pensent avoir développé grâce au dispositif mis en place. Les entretiens portaient essentiellement sur les 5 axes (voir ci-après). Pour réussir à bonifier les conditions d'explicitations, un ensemble de moyens humains et matériels ont été réunis, entre autres ; bureau du directeur d'établissement, une caméra, des chaises, des tables, microordinateur pour une éventuelle visualisation des séances d'échange de pratiques professionnelles filmées, des interactions sous forme dialogiques (chercheurs/participants), etc. Une analyse inductive qui consistait à remonter des transcriptions singulières vers des conclusions générales, ceci, par un (re) visionnage des

enregistrements vidéo. L'identification des unités de sens issues du visionnage et (re) visionnage de la séance d'entretien d'explicitation et d'auto-confrontation, nous a permis de faire émerger un ensemble de catégories (n =5). Ensuite, toutes les données ont été codées et les résultats ont fait l'objet d'une analyse inductive par les chercheurs eux-mêmes. Enfin, une synthèse pour chaque catégorie a été réalisée afin de favoriser la structuration des résultats.

3.3. Description des participants

Parmi un groupe d'une dizaine d'enseignants que nous avons sollicités pour participer à cette étude, trois enseignants du Lycée Technicom (Samoune Cherif, situé dans la circonscription de Kherrata, dans la Wilaya de Bejaia en Algérie) ont généreusement accepté de collaborer en menant conjointement des séances d'échange de pratiques professionnelles, qui ont été minutieusement documentées par des enregistrements vidéo. Ces séances ont principalement abordé des thèmes liés à la gestion de classe en EPS, et se sont déroulées sur trois périodes distinctes, que nous identifions comme séance 1, 2 et 3 (définies ultérieurement).

Tous les participants à cette étude sont issus des instituts de formation des enseignants d'EPS et partagent un profond engagement envers leur métier. L'enseignant (E1) titulaire un diplôme de licence, obtenu dans le cadre du système de formation classique, caractérisé par une durée de formation de 4 ans. Les deux autres enseignants, (E2) et (E3), sont titulaires d'un Master, obtenu dans le cadre du système LMD (Licence, Master, Doctorat), avec une formation d'une durée totale de 5 ans (entre Licence et Master). En ce qui concerne leur expérience professionnelle, la moyenne s'établit à 14,3 ans, démontrant ainsi leur expertise dans le domaine de l'enseignement. L'âge moyen des participants est de 38,6 ans, reflétant une combinaison d'expérience et de vitalité.

Ces enseignants exercent leur métier dans un environnement socio-économique de niveau moyen, où ils font face à des défis et des enjeux académiques et professionnels divers. En ce qui concerne le nombre d'élèves enseignés par chaque enseignant (année de la réalisation de l'étude), les chiffres sont comme suit : (E1) enseigne un total de 142 élèves, (E2) enseigne 117 élèves, et (E3) enseigne 136 élèves. Il est à noter que le rapport entre les élèves de sexe masculin et féminin est presque équilibré, avec une légère prédominance du nombre de filles.

3.4. Techniques de collecte de données

Comme nous l'avons déjà souligné dans les sections précédentes, l'article que nous présentons ici, s'inscrit dans un projet de recherche ambitionnant la mise en place d'un ensemble de dispositifs d'analyse de l'activité enseignante avec pour but, assurer une meilleure formation (continue) possible aux enseignants d'EPS (voir : Ria, 2009 ; Serres, 2006 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, Durand, 2008 ; Leblanc, Gombert, Durand, 2004). Ce travail de recherche vise deux objectifs principaux: la production d'un corpus de connaissances sur l'activité humaine (enseignante) dans différentes pratiques d'enseignement, et la conception d'un dispositif de formation favorisant l'agir professionnel des enseignant d'EPS en matière de gestion de classe. Autrement dit, mettre à la disposition à la fois du milieu universitaire de formation des enseignants d'EPS et les praticiens de terrain, des éléments pratiques de base permettant le développement d'une intelligence

collective et de fait, assurer une formation enseignante (initiale et continue) de qualité en matière des compétences en gestion de classe. Ceci, à travers la mutualisation des pratiques professionnelles (partager des expériences vécues et réfléchir ensemble). Pour satisfaire les fins de cette recherche, nous avons utilisé les dispositifs suivants :

a) L'enregistrement vidéo

La finalité affichée de l'usage du numérique lors des situations de formation professionnelle du personnel enseignant, est souvent d'améliorer leurs pratiques effectives en classe. Dans la même direction, l'objectif est de filmer les participants (n=3) en train de partager leurs connaissances et d'échanger leurs expériences pratiques en matière de gestion de classe, sous forme de séances d'analyse clinique de pratiques professionnelles (voir : Ria, 2009). Pour soutenir cet objectif, nous avons invités les trois enseignants à échanger leurs expériences atour de cinq axes, contenants des éléments opérationnalisant la pratique de gestion de classe en EPS.

Cinq axes objets d'échanges entre les participants ont été retenus suite à une collecte de données effectuée par les chercheurs sur les ingrédients-clés de la gestion de classe issus de la littérature scientifique, entre autres les travaux de Gaudreau (2017). Les quatre premiers peuvent être placés dans la catégorie des interventions préventives (création d'un climat propice aux apprentissages) à savoirs :

- La gestion des ressources (gestion du temps, lieux et matériels de travail, etc.) ;
- Développer des relations positives (relation entre les élèves, gestion des groupes, mixité) ;
- Capter et maintenir l'attention (gestion de la participation des élèves, renforcement des comportements d'engagement, entre autres, physique) ;
- La gestion des niveaux (groupes d'élèves)

Le cinquième et dernier axe, nous l'avons placé dans la catégorie des interventions correctives appelées communément interventions curatives (faire cesser les mauvaises conduites des élèves, etc.). Il s'agit de :

- Intervenir face à l'indiscipline (Gérer les comportements perturbateurs).

b) Séances d'échange de pratiques professionnelles

Trois séances ont été enregistrées (1, 2 et 3) a l'aide d'un caméscope 9.2 MegaPixels de marque Sony. La totalité des échanges qui ont eu lieu, sont distribués comme suit :

- Echanges autour d'un ensemble de pratiques (gestion de classe en EPS) des participants avec les animateurs ;
- Echanges autours des pratiques (gestion de classe en EPS) vécues par les participants entre eux.
- Analyse des vécus des participants suite au parcours de formation (Beckers & al., 2013).

c) *L'écriture réflexive*

L'objectif ici n'est pas d'analyser l'écriture réflexive dans son mode d'actualisation cognitive, mais elle vise essentiellement la conceptualisation des actions situées des enseignants avec pour but, la prise de conscience des vécus. Nous visons particulièrement la fonction formative. Après avoir entendu l'oral des enseignants sur les 05 axes liés à la

gestion de classe, nous avons voulu examiner les processus de transposition des vécus et expériences développées lors des séances d'échange de pratiques professionnelles sous forme d'apprentissage collaboratif dans le milieu de travail.

En effet, nous avons demandé aux 03 enseignants de décrire (sous forme d'un bilan d'apprentissage écrit/journal de bord), l'ensemble des éléments acquis et intériorisés (développés) grâce aux échanges qui ont eu lieu. Le but est de donner plus de temps et de liberté aux participants de s'exprimer dans un climat plus propice tout en se servant de l'écriture comme support concret et tangible pour extérioriser ce que la parole ne le permet pas. Il ressort dans ce contexte, que l'écriture facilite comme le confirme (Lafortune & al., 2012, p.175), l'expression de certaines personnes qui ne se manifestent pas toujours lorsqu'elles sont invitées à partager leurs commentaires et leurs réactions. Elle est également selon (Ouellet, 2020, p.69) « la capacité de traiter l'information écrite dans des environnements lettrés, numériques ou non, constitue un enjeu fondamental pour assurer l'autonomie des travailleurs et leur capacité à se former tout au long de leur vie ».

Ce que nous avons constaté au début de notre demande aux enseignants de d'écrire leurs vécus, expériences, savoirs acquis au cours des séances d'échanges de pratiques professionnelles, c'est l'absence (l'inhabitude) relativement sensible de sens critique par rapport à leur propres actions professionnelles. Il fallait retravailler à maintes reprises cet aspect pour que les enseignants puissent manifester leurs pensées et leurs actions professionnelles (pratiques) sous forme d'un produit écrit. En effet, des explications ont été procurées afin d'orienter les participants vers une production plus succincte de tout ce qu'y a été expérimenté. Un modèle (Format Word) a été préparé ultérieurement sous forme d'un tableau (journal de bord) envoyé aux enseignants par E-mail, contenant des éléments facilitant le retour sur des évènements passés tels que :

- L'image positive de l'expérience de partage des idées et autres vécus ;
- La prise de conscience (recul) et les retours d'information ;
- Le ressenti personnel sur les résultats obtenus ;
- Les axes d'amélioration des compétences personnelles et professionnelles ;
- Evolutions et progressions.

3.5. Le rôle des animateurs

La mission principale adoptée par les animateurs est orientée beaucoup plus vers l'explication des objectifs, la création de la dynamique au sein du groupe (chercheurs/ participants) pour travailler les objectifs de la recherche, et plus particulièrement organiser les échanges autours des axes de l'étude. Autrement dit, les éléments de base qui ont été sous la responsabilité des animateurs sont comme suit : 1. Organiser l'environnement (lieu) des échanges ; 2. S'assurer que la caméra fonctionne de manière à pouvoir filmer convenablement les gestes, expressions et enregistrer les paroles des participants ; 3. Poser des questions ; 4. Prendre des notes ; 5. Favoriser les échanges entre les participants pour avoir une meilleure production possible ; 6. Encadrer les relations dialogiques notamment entre les participants, mais également, de garder le cap élevé sur les axes de l'étude avec un regard externe, c'est-à-dire, avec beaucoup de neutralité, sans influencer les échanges entre les enseignants d'une manière ou d'une autre.

a) Première séance

Après avoir accompli toutes les démarches administratives (obtention de l'accord du directeur de l'établissement), et l'aménagement des moyens logistiques (matériel et lieu des séances d'échanges), nous avons fixé la date du 3 mai 2021 à 09h00 du matin pour commencer l'expérimentation du dispositif d'échange de pratiques professionnelles pour le développement de la gestion de classe en EPS.

Comme prévu, nous avons rencontré les trois enseignants à l'heure fixée et à l'endroit indiqué auparavant, à savoir le bureau du directeur de l'établissement. L'appareil d'enregistrement a été placé dans un endroit qui permet de filmer les participants de manière stable et avec une meilleure qualité de sons et d'image possible. Après que tout a été mis en service, un discours de bienvenue est présenté par l'un des chercheurs (animateurs) en remerciant les enseignants (participants) pour leur contribution à la réalisation des objectifs de l'étude. Puis, des explications ont été données concernant notamment ; les objectifs de l'étude et les éléments de base qui seront mis en évidence lors des échanges tels que l'écoute, la prise de notes, le déroulement, le mode de questions, les réponse, etc., les axes sur lesquels va porter les échanges, l'animation, et enfin l'enregistrement des productions.

b) Deuxièmes séance

Consacrée essentiellement aux échanges de points de vue en matière de gestion de classe touchant ainsi les cinq axes objets d'échanges mentionnés précédemment. Réalisée le 22 mai 2023 à 08h25, cette séance, d'une durée de 53 minutes effectives, a été conduite par un seul animateur qui, à son tour la tâche d'organiser la séance et l'encadrement des productions des enseignants afin d'optimiser les interactions et les négociations entre les participants.

Le début de cette séance était sensiblement problématique ! Les enseignants : (E2) et (E3), avaient quelques réticences à s'engager pleinement dans la discussion. Faute de quoi, l'animateur était contraint d'adopter de nouvelles attitudes, qui consistaient essentiellement à s'adresser à l'enseignant (E1), qui y était plus détendu et motivé à collaborer dans un espace dialogique (développemental) ouvert. Ce dernier, vue son expérience et son statut respectueux auprès des deux autres enseignants, a joué le rôle de starter (déclencheur) qui encouragea ces collègues à s'exprimer librement. L'implication (socio-constructive) de (E1), a créé une excellente dynamique de groupe et, le plus important à notre sens, la mise en œuvre d'un nouveau cadre de discussion ouverte et consciente qu'on peut qualifier de cadre de confrontation constructive des idées permettant ainsi la coconstruction des savoirs professionnels nécessaires à la pratique enseignante.

c) Troisième séance

Cette séance, qui s'est déroulée le 23 mai 2023, à 11h30, avait comme objectif, permettre aux enseignants participants de faire un retour réflexif (synthèse) sur l'influence qu'elles avaient les séances d'échange de pratiques professionnelles sur la reconfiguration de leur soi professionnel. A quel point certains de leurs représentations et savoirs professionnels ont été reconfigurés. La construction et l'élaboration de nouveaux savoirs et compétences professionnelles ont été réellement ressentis par les participants à travers leurs déclarations et productions tout au long des séances d'échange.

Sur une durée de 01h : 27 minutes (pauses entre temps), les participants se sont lancés dans une démarche réflexive visant à faire des retours critiques sur les éléments fondamentaux abordés lors des deux premières séances, ceci, afin de tirer des conclusions sur les nouvelles acquisitions qu'ils jugeaient avoir étaient développées grâce aux séances d'échanges de pratique professionnelles.

3.6. Analyse et discussion des résultats

Axe 1 : La gestion des ressources (gestion du temps, lieux et matériel de travail,)

La discussion autour de cet axe est placée en premier lieu. En effet, ce choix est motivé par le modèle de Gaudreau (2017), qui place la gestion des ressources en tête des cinq ingrédients essentiels pour instaurer l'ordre en classe, en particulier face à des élèves en difficultés.

Concernant la discussion entre enseignants participants autour de cette question de la gestion de classe, le moins que l'on puisse dire, tout au début, les interventions des enseignants se sont déroulées dans un climat un petit peu passif ! Juste avec le commencement des enregistrements, les participants partagaient leurs expériences en regardants la caméra au lieu d'échanger entre eux. Ils ont, en quelque sorte, oubliés qu'ils doivent travailler en face à face pour optimiser les échanges à la fois verbaux, paraverbaux et non verbaux. Le nombre de production verbale était limité, notamment pour le (E2), moins expérimenté et visiblement anxieux.

Selon les participants, le type de coordination (échanges) qu'ils ont l'habitude de mettre en place chaque début d'année, touchait généralement aux éléments suivants : 1) discussions autour du partage des lieux de travail (terrains et aires de jeux) ; 2) partage du matériel pédagogique ; 3) des rencontres sous forme de conseils de classes ; 4) organisation de compétitions interclasses, 5) compétitions dans le cadre du sport scolaire.

Face à une problématique assez récurrente en EPS, celle du temps passé par les élèves à l'intérieur des vestiaires, le (E2) avoue qu'il éprouve beaucoup de difficultés à faire sortir les élèves rapidement, notamment les filles pour commencer à temps son cours. Ici, le (E1) s'est intervenu pour lui expliquer sa recette de réussite, en proposons une démarche de ritualisation de la séance. C'est-à-dire, l'ensemble des routines, règles et habitudes sur lesquelles l'enseignant et les élèves se sont habitués (une sorte de contrat didactique enseignant/élèves). Ce qui mérite d'être souligné lors de l'intervention de (E1), c'est que le regard de (E2) s'est fixé sur le mur, doigts croisés et collé sur la bouche, ceci, durant toute l'intervention de (E1). Cela signifie à notre sens qu'il était en train de suivre attentivement comment ses collègues agissent pour booster leur manière d'organiser et de gérer les ressources.

L'analyse sémiotique des signes verbaux, paraverbaux et non verbaux produits par les participants confirme le postulat selon lequel cette nouvelle expérience formatrice a constitué une occasion de se réunir autour d'une table, d'abord pour s'habituer à travailler en équipe (communauté d'apprentissage/co-construire des savoirs professionnels), s'autoévaluer collectivement pour mieux s'autoréguler et se développer individuellement et collectivement, personnellement et professionnellement.

Axe 2 : Développer des relations positives (gestion de groupes, mixité…)

Nous avons ressentis à travers l'analyse des réactions (para verbales notamment), que les différentes questions posées a mainte reprise, en particulier par le (E2), ont été dans le but de satisfaire son besoin de savoir comment les autres enseignants réagissent face à diverses productions comportementales en classe qu'il a l'habitude de vivre en travaillant avec les élèves (garçons et filles). Sur la question de la gestion des groupes de classe, après une longue description de sa manière d'agir, le (E2) pose une question pour « s'informer » auprès de (E1) en lui demandant de leurs dires comment il traite cette problématique. Comme réaction de type formative, (E1), s'est lancé dans la définition et la description de sa propre expérience en matière d'établissement d'un environnement motivant et bienveillant plein d'interactions positives. Selon cet enseignant, en EPS, l'enseignant qui souhaite vraiment établir un climat positif et des relations fructueuses à la fois inter-élèves et entre élèves et enseignant, il doit être respectueux et surtout, il doit agir comme une source de sécurité et de confiance vis-à-vis les élèves. Mettre en place un cadre juste et sécurisant, invite les élèves à s'engager dans le respect total. Habituer les élèves à un certain nombre de règles et routines claires, aide les élèves à s'identifier comme des êtres responsables et autonomes dans leurs pensées et décisions. Selon toujours cet enseignant, la pédagogie coopérative peut aider l'enseignant à créer un environnement d'apprentissage ou les élèves se sentent interdépendants.

Ce qu'il faut retenir après avoir effectué cette première esquisse, les comportements et les attitudes des participants ont changé. Plus d'échanges et de partages, plus de production verbale notamment par le (E2) ayant été réservé. Explicitement, il nous semble que ce changement est le fruit des séances d'échange de pratiques professionnelles. Entre la première séance et la dernière séance, nous avons constaté une nette amélioration dans l'extériorisation des savoirs professionnels, ce qui a permis une production d'un ensemble d'attitudes positives envers la question de collaboration entre collègues.

Nous terminant cet axe par le constat suivant : les attitudes de (E3) était beaucoup plus orientées vers la fuite surtout au début (première séance), avec le temps, sa posture s'est vue changée où il devient plus engagé et plus demandeur et offreur de solutions.

Axe 3 : Capter et maintenir l'attention (gestion de la participation des élèves, renforcement des comportements d'engagement (physique)…

Les 3 enseignants ont fait preuve d'un fort engagement pour à la fois fournir et recevoir des éléments didactiques et pédagogiques opérationnels sur la question de comment stimuler la motivation et garder l'attention des apprenants focalisée sur les tâches d'apprentissage. Nous avons en effet assisté à une parfaite collaboration (échanges) entre tous les enseignants avec pour but (même dissimulé par le E2 et E3, particulièrement) apprendre de l'autre la façon par laquelle les apprenants sont orientés et maintenus en activité. Cette posture professionnelle rejoint l'idée selon laquelle : enseigner est un métier qui s'apprend (Watrelot, 2012 ; Hamel, 2010 ; Van der Maren, 1993 ; Perrenoud, 1993 ; Tardif, 1993). Cette volonté, voire ce changement dans la posture des enseignants, en passant d'une culture professionnelle individualiste, parfois causée par manque de compétences collaboratives, des cariantes d'être critiqué, sentiment d'illégitimité à proposer à ces collègues des solutions, etc., à une attitude plus ouverte et collective dans le traitement des questions liées à l'enseignement de l'EPS, témoigne d'une évolution nourrie par une nouvelle forme de travail en équipe.

En mettant en commun ces nouvelles postures enseignantes, les enseignants ont accepté explicitement de se développer personnellement et professionnellement. Cette nouvelle dynamique qui s'est créée, et qui a transformé le quotidien des enseignants dans leur exercice, a permis de faire émerger un sentiment d'interdépendance positive est responsable ancré dans une volonté de faire en sorte que les apprentissages des élèves soit optimiser.

Selon les propos des enseignants et leur engagement, la culture de collaboration entre pairs, constitue d'abord une compétence professionnelle qui doit être développée au cours de la formation initiale et continuée. Conséquemment, elle constitue un levier puissant pour rehausser le travail des enseignants d'EPS, que ce soit pour motiver et attirer les élèves aux apprentissages ou autres éléments de base.

Axe 4 : La gestion des niveaux (groupes de classe, …)

La remarque la plus évidente concernant ce point, c'est la convivialité dans la discussion qui à régnée l'équipe. Les 3 enseignants étaient très engagés, motivés et remarquablement collaboratifs.

La discussion au sein de cet axe a permis de produire un ensemble de matériaux (didactiques et pédagogiques) communs sur la façon avec laquelle l'hétérogénéité, les classes à plusieurs niveaux, les écarts de niveaux (intragroupes et/ou intergroupes), les différences entre les paliers -triple tranches d'âges- (1ere, 2eme et 3eme année secondaire), doivent être gérés de manière rationnelle afin de garantir au maximum la réussite de tous les élèves (filles et garçons). Chaque enseignant a présenté son expérience pédagogique et son plan de travail formalisé (explications, descriptions, démonstrations, consignes, interventions, évaluations, etc.), on les justifiants par la satisfaction face au rendement de chaque élève devant les différentes situations didactiques choisies. Chaque intervention d'un participant est suivie d'un long échange. Les points de convergence sont gardés et même écrits sur des documents préparés préalablement par les enseignants, et les points qui ne trouvent pas de consensus, sont soumis à des débat constructifs et justificatifs avec pour but construire des nouveaux objets de savoirs sur la gestion des niveaux au sein d'une classe d'EPS.

De manière générale, les débats entre les trois participants, la collaboration, les interactions et la réciprocité, ont permis (selon l'analyse des séances vidéos) de générer, à notre sens, un transfert d'apprentissage. Les échanges pédagogiques réciproques ont été riches de savoirs professionnels qui ont significativement influencés les perceptions des participants. Nous avons remarqué également (notamment chez E1 et E2), que chacun se fait offreur et demandeur de savoir. Les participants s'échangent alors leurs savoirs, leurs expériences (en particulier E1) avec leurs mots, avec des méthodes qu'ils jugent appropriées à leurs statut d'apprenants adultes, et ils s'évaluent ensemble, ils apprennent à enseigner, et surtout, ils font des progrès. La prestation, l'engagement, la posture et le style de communication de (E2) ont changé significativement à partir de la deuxième séance, il s'est libéré, il est devenu plus audible qu'avant. On avait l'intention qu'il prépare la séance à la maison pour s'affirmer devant ces collègues. Les objets échangés se trouvent multipliés notamment à la troisième séance. Les avis affichés, font état d'un passage de simple échange

(informel) d'informations à la conception et à la mise en œuvre d'une activité professionnelle commune.

Axe 5 : Intervenir face à l'indiscipline (Gérer les comportements perturbateurs, …)

Au cours des échanges autour des solutions envisageables pour maintenir le calme et la sérénité au sein de la classe, notamment quand il s'agit des comportements d'indiscipline, nous avons remarqué que les deux enseignants (E2 et E3) demandent régulièrement à l'enseignant (E1) de leur décrire son point de vue concernant les causes qui sont derrières certains cas d'indiscipline. Ensuite, ils insistent plus sur le comment stabiliser et remettre le calme et l'ordre au sein du groupe. Cette pratique a générée une dynamique d'échange permettant d'équilibrer la production des solutions et essentiellement un environnement interactif productif par les 3 parties (participants).

Face à un cas d'un élève soupçonné de lancer des mots vulgaires (insultes et mots déplacés en plein séance d'EPS), présenté par l'enseignant (E2), ce dernier a donné sa propre (recette) pour faire face à ce genre de comportement (verbal), qui consistait à le renvoyer à l'administration. Ici, l'enseignant (E1) à intervenu pour expliquer aux présents que la solution qu'il allait préconiser, est celle de le neutraliser en cherchant à comprendre pourquoi il a agi de cette manière. Ceci (selon E1), passe prioritairement par l'écouter, ensuite on va lui expliquer la gravité de son comportement et les conséquences qui incombent en cas de récidive.

4. Conclusion et perspectives

Le paradigme socioconstructiviste sur lequel est supporté cette étude, consolide la description générale sur laquelle repose la vision dont l'échange de pratiques professionnelles permet aux enseignants de s'engager activement dans une démarche de codéveloppement personnel et professionnel tout au long de la carrière. Favorisant ainsi, la co-construction d'une expertise pédagogique génératrice d'un savoir-agir professionnel nécessaire en matière de gestion de classe. Dans cette perspective professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Altet & al., 2002 ; Perrenoud, 1996, Perrenoud & al., 2008 ; Deaudelin, al., 2005 ; Dionne, 2010 ; Paquay & al., 1996 ; Tamir, 1991), où le paradigme socio constructif est le dominant, l'échange de connaissances, de savoir-faire et le « partage » des expériences personnelles et professionnelles, offre aux enseignants d'EPS un potentiel de régulation de leur posture et de leur devenir enseignant.

Les dispositifs mobilisés dans ce travail, à savoir les enregistrements vidéo, les séances d'échanges de pratiques professionnelles ainsi que l'écriture réflexive, nous a permis d'accéder à la richesse des interactions qui se produisent lors des échanges entre pairs (amis critiques) sur des sujets d'intérêt commun tout en confirmant le potentiel du dispositif d'échange de pratique professionnelles pour le développement d'une professionnalité enseignante de meilleur qualité. En effet, ce type de dispositifs fourni un éclairage sur la façon avec laquelle les enseignants s'engagent à partager leurs expériences, leurs contraintes et résolument les stratégies mises en œuvre pour intervenir efficacement face à des situations à la fois problématiques et authentiques. Toutefois, il convient de préciser dans ce cadre, pour des raisons méthodologiques et professionnelles, que seule une

partie des données a été présentée suivant les besoins de cette étude. Le reste des données, fera l'objet d'une analyse herméneutique à part entière,

Enfin, pour bonifier un tel dispositif de formation, il y aurait certes lieu de réaliser des travaux qui rependent directement aux différentes préoccupations des enseignants sur le terrain, de trouver les mécanismes pratiques et fiables pour l'actualisation des textes qui incitent les deux milieux (universitaire et scolaire) à s'engager dans une démarche de travail collectif afin d'assurer une formation initiale et continue de meilleur qualité. Nous pensons également, comme recommandations, qu'un échantillon plus large aurait dû être touché pour avoir plus de représentativité. En outre, l'étude de l'effet des profils d'enseignants (genre, âge, expérience professionnelle, traits de personnalité, etc.) ; la comparaison entre divers dispositifs et techniques sur la qualité des échanges de pratiques professionnelles, l'implication des enseignants universitaires dans la mise en place d'un ensemble de projets de formation des praticiens de terrain dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, etc., peuvent tous constituer des projets de recherche, des perspectives constructives et des ouvertures interdisciplinaires visant la professionnalisation des enseignants d'EPS.

Liste Bibliographique **:**

1. Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2002.01
2. Araújo-Oliveira, A. & Tremblay-Wragg, É. (2022). Soutenir le développement professionnel des enseignants : mise en oeuvre de pratiques de formation inspirantes. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12(1), 22–25. https://doi.org/10.7202/1097619ar
3. Barbier, J.M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. In: Recherche & Formation, N°17, 1994. Recherche et développement professionnel. pp. 5-8.
4. Beckers, J., Biemar, S., Boucenna, S., Charlier, E., François, N., Leroy, Ch., Campo, A., et Van der Linden, S. (2013). Comment soutenir la démarche réflexive ?: 1ere édition, Outils et grilles d'analyse des pratiques. Bruxelles : De Boeck Superieur.
5. Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (1997). Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques. Québec : Presses de l'Université du Québec.
6. Buysse, A. & Vanhulle, C. (2009). « Écriture réflexive et développement professionnel : quels Indicateurs ? », Questions Vives [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 03 septembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/603 ; DOI : 10.4000/ questionsvives.603
7. Cangelosi, J.S. (1993). Classroom management strategies. Gaining and maintening students' cooperation. New York (NY) : Longman.
8. Cangelosi, J.S. (2013). Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation. 7th edition. USA: Wiley.
9. Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). Éducation et francophonie, 37(1), 68–88. https://doi.org/10.7202/037653ar

10. Chevrier, J. & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. Revue des sciences de l'éducation, 26(2), 287–324. https://doi.org/10.7202/000124ar
11. D'Ascoli, Y. & Berger, J.-L. (2012). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 15(2), 1–33. https://doi.org/10.7202/1018455ar
12. Deaudelin, C., Brodeur, M. & Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 177–185. https://doi.org/10.7202/012363ar.
13. Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. Éducation et francophonie, 37(1), 6–25. https://doi.org/10.7202/037650ar
14. Dionne, L. (2003). La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
15. Dionne, L. (2010). La Formation et le développement professionnel des enseignants en sciences, technologie et mathématiques. Canada : University of Ottawa Press.
16. Donnay, J., & Charlier, E., (2006). Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Presses universitaires de Namur. Ed du CRP., Namur.
17. Florence, j., Brunelle, J., et Carlier, Gh. (1998). Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative. Paris : De Boeck Supérieur.
18. Gagné, A. & Petit, M. (2021). Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 18(3), 39–52. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-03
19. Gagnon, B., Goyette, N. & Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentoral, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. Enjeux et société, 9(2), 120–149. https://doi.org/10.7202/1092843ar
20. Garrett, T. (2014). Effective Classroom Management—The Essentials. New York (NY) : Teachers College Press.
21. Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Québec : PUQ.

22. Gauthier, C., Desbiens, J-F., et Martineau, S. (2003). Mots de passe pour mieux enseigner. 2eme édition. Québec : Presses Université Laval.
23. Hamel, C. (2010). Compte rendu de [Méard, J. et Bruno, F. (2009). Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants. Toulouse, France : Octarès Editions]. Revue des sciences de l'éducation, 36(1), 287–288. https://doi.org/10.7202/044014ar
24. Hattie, J. (2012). Visible Learning For Teachers : Maximizing Impact on Learning. Routldege : New York.
25. Horincq Detournay, R. & Guillemette, F. (2022). L'entretien d'explicitation comme pilier dans la relation mentorale. Enjeux et société, 9(2), 96–119. https://doi.org/10.7202/1092842ar
26. Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. Travail et Apprentissages, 3, 13-25. https://doi.org/10.3917/ta.003.0013
27. Knoster, T. (2008). Effective classroom management. Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing.
28. Lafortune, L., Deaudlin, C., Doudin, P-A, et Martin, D. (2001). La formation continue : De la réflexion à l'action. Canada : PUQ.
29. Lafortune, L., Dury, C., Coopman-Mahieu, Ch., Bonte, C., Droulez Ch., Morisse, M., et Napoli, A. (2012). Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences : la formation en éducation et en santé. Québec : PUQ.
30. Leblanc, S., Gombert, P., Durand, M. (2004). Réfléchir les pratiques : sport, éducation, formation. Hypermédia-collecticiel, ENV-IUFM Montpellier.
31. Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche énactive. @ctivités, 5-1, 58-78.
32. Lefeuvre, G. (2010). Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe 39. In: Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°45, 2010. Supplément au n° 45 : Pédagogie alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? pp. 39-52; doi : https://doi.org/10.3406/spira.2010.1713.
33. Lefeuvre, G., Garcia, A. et Namolovan, L (2009). « Les indicateurs de développement professionnel », Questions Vives [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 02 septembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/627 ; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.627
34. Lessard, C. & Barrère, A. (2005). Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. In: Recherche & Formation, N°49, 2005. Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. pp. 5- 15; https://www.persee.fr/doc/refor_0988- 1824_2005_num_49_1_2073

35. Lessard, C. (2021). L'OCDE et l'éducation : déclination d'un changement institutionnel et impératif d'adaptation d'un apprenant perpétuel. Éthique en éducation et en formation, (11), 101–124. https://doi.org/10.7202/1084199ar
36. Lessard, C., Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. Éducation et sociétés, 23, 59-77. https://doi.org/10.3917/es.023.0059
37. Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 467–496. https://doi.org/10.7202/032010ar.
38. Martineau, S. & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. Phronesis, 1(2), 45–62. https://doi.org/10.7202/1009059ar
39. Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. Phronesis, 1(1), 59–67. https://doi.org/10.7202/1006484ar
40. Nault, Th., et Lacourse, F. (2016). La gestion de classe : une compétence à développer. Québec : Les Éditions CEC.
41. Njenga, M. (2022). Teacher Participation in Continuing Professional Development: A Theoretical Framework. Journal of Adult and Continuing Education, 29(1), 69-85. https://doi.org/10.1177/14779714221123603 (Original work published 2023)
42. OCDE. (2020). Résultats de TALIS 2018. Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés (vol. 2). Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/69e92fca-fr
43. Okito Pamijeko, P. & Savard, D. (2018). Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue. Éducation et francophonie, 45(3), 106–127. https://doi.org/10.7202/1046419ar
44. Ouellet, C., Boultif, A. & Dubeau, A. (2020). Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture. Formation et profession, 28(1), 69–80. ttps://doi.org/10.18162/fp.2020.520
45. Paquay, L., Altet, M., Carlier, E. & Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences ? Bruxelles: De Boeck.
46. Payette, A. et Champagne, C. (2000). Le groupe de co-développement professionnel. Québec : Presses de l'Université du Québec.
47. Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 59–76. https://doi.org/10.7202/031600ar
48. Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. Éducation et Recherche, 2, 234---250.

49. Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01

50. Portelance, L., Borges, C., et Pharand, J. (2011). La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques. Québec : PUQ.

51. Rasmy, A. & Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 13(1), 17–35. https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02

52. Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), La place du travail dans la formation des adultes (pp.217-243). Paris : PUF.

53. Roy, A., Portelance, L., Dufresne, M. & Simard, A. (2021). L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement. Phronesis, 10(1), 93–108. https://doi.org/10.7202/1076184ar

54. Serres, G. (2006). Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré. Thèse non publiée en Sciences de l'Education soutenue en décembre 2006 à l'Université de Blaise Pascal à Clermont Ferrand.

55. Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. Teaching and Teacher Education, 7(3), 263---281.

56. Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail et les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

57. Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 173–185. https://doi.org/10.7202/031606ar

58. Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133–155. https://doi.org/10.7202/012361ar

59. Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 159–173. https://doi.org/10.7202/031605ar

60. Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. SCRIPTA, Belo, Horizonte, 15(28), 145---169.

61. Watrelot, P. (2012). Enseigner est un métier qui s'apprend. Collectivement. Après-demain, N ° 21, NF(1), 18-20. https://doi.org/10.3917/apdem.021.0018.